



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

RENATA ALMEIDA DOS SANTOS

**CRECHES PÚBLICAS COMO INSTITUIÇÕES ASSEGURADORAS DAS
INFÂNCIAS: A IMPORTÂNCIA SOCIAL DESSE ESPAÇO E SEU
POTENCIAL TRANSFORMADOR**

SALVADOR – BAHIA

2025

RENATA ALMEIDA DOS SANTOS

**CRECHES PÚBLICAS COMO INSTITUIÇÕES ASSEGURADORAS DAS
INFÂNCIAS: A IMPORTÂNCIA SOCIAL DESSE ESPAÇO E SEU
POTENCIAL TRANSFORMADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado da Bahia, ao
Departamento de Educação, como requisito para
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Rosemary Lapa de Oliveira

SALVADOR – BAHIA

2025

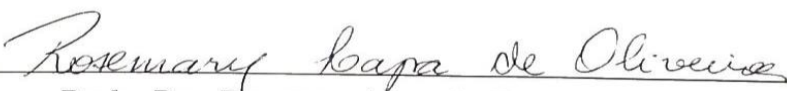
RENATA ALMEIDA DOS SANTOS

**CRECHES PÚBLICAS COMO INSTITUIÇÕES ASSEGURADORAS DAS
INFÂNCIAS: A IMPORTÂNCIA SOCIAL DESSE ESPAÇO E SEU
POTENCIAL TRANSFORMADOR**

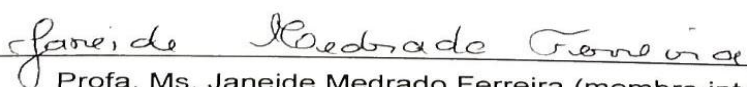
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de em Licenciatura em Pedagogia Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira.

Aprovada em: **18/12/2025**

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira (orientadora)



Profa. Ms. Janeide Medrado Ferreira (membro interno)



Profa. Ms. Maurícia Evangelista dos Santos (membro externo)

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço:

À professora orientadora Rosemary Lapa de Oliveira que me acompanhou pontualmente, dedicando atenção, demonstrando muita empatia e dando todo auxílio necessário para a elaboração do projeto.

Aos professores do curso de Pedagogia que através dos seus ensinamentos permitiram que eu pudesse hoje estar concluindo este trabalho.

À minha mãe que sempre foi meu porto seguro e minha fonte inesgotável de força. Em cada passo desta caminhada, encontrei nas suas orações um abrigo, e nas suas palavras de incentivo, o impulso necessário para continuar evoluindo.

Ao meu pai pela forma singular que marcou a minha caminhada e palavras de incentivo que foram meu combustível.

A Deus e ao Nosso Senhor do Bonfim que me fortaleceram durante essa trajetória por meio da fé.

À equipe da Creche e Pré-Escola Primeiro Passo Periperi, a qual me permitiu as vivências que oportunizaram a construção deste trabalho.

Agradeço à Eliana Santana, que caminhou ao meu lado em tantos momentos importantes. Sua confiança em mim, seu incentivo constante e o orgulho com que acompanhou cada passo desta trajetória foram forças que me impulsionaram até aqui. Minha conquista também carrega um pouco do que você semeou em mim.

Dedico este trabalho à minha
saudosa avó, que sempre falou de
mim com um orgulho que iluminava
meus dias. Que este diploma
alcance o lugar onde seus sonhos
por mim continuam vivos, e que ela
receba, em algum ponto da
eternidade, a certeza de que seu
amor me trouxe até aqui.

As cem linguagens da criança

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,

as cem existem.

Loris Magaluzzi

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como propósito analisar a importância social das creches públicas e discutir a formação docente voltada para a atuação nesses espaços, reconhecidos como essenciais ao desenvolvimento global das crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa parte da seguinte problemática: qual a importância social da creche e como se dá a formação docente para esse espaço? Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral compreender a importância social das creches para o desenvolvimento integral do sujeito na primeira infância e, como objetivos específicos, estudar a formação pedagógica para a docência nas creches; compreender a aprendizagem na primeira infância a partir dos domínios físico, cognitivo e psicossocial das crianças de 0 a 3 anos; e descrever a trajetória histórica da educação infantil, especialmente no contexto das creches, dentro das dinâmicas sociais e políticas brasileiras. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, analisando autores referenciais, marcos legais e documentos normativos da Educação Infantil. Essa metodologia permitiu compreender o percurso histórico das creches, desde sua origem voltada ao assistencialismo e à proteção social da criança pobre, até sua incorporação, pela legislação contemporânea, como instituição educativa que assegura direitos. Os resultados obtidos evidenciam que as creches possuem um papel social transformador. Elas não apenas contribuem para o desenvolvimento pleno da criança, mas também operam como espaços que promovem equidade, acesso à educação e valorização das infâncias.

Palavras-chaves: Formação Docente; Educação Infantil; Primeira Infância; Creche.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PERCURSO METODOLÓGICO	13
3 HISTÓRIA DA CRECHE	15
3.1 SURGIMENTO DA CRECHE NO BRASIL	18
4 INFÂNCIAS	22
4.1 SURGIMENTO DA INFÂNCIA	23
4.2 O DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO, PSICOSSOCIAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA.	29
5 HISTÓRIA DA DOCÊNCIA	44
5.1 A DOCÊNCIA NAS CRECHES	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho nasce intrinsecamente das observações de minha própria prática, como auxiliar de desenvolvimento infantil e graduanda em Pedagogia, das práxis pedagógica na creche pública, instituição de atendimento integral a crianças de um ano e 9 meses até quatro anos de idade, como também da reflexão da formação acadêmica para a prática pedagógica nesses espaços.

As creches tiveram, ao longo da sua história, diversas mudanças em sua função, de acordo com as transformações sociais e suas concepções de infância. Por isso, do perfil higienista, assistencialista até alcançar o seu potencial educativo, essas instituições apresentam uma variabilidade de interpretação do seu papel social e, por consequência, apresenta distorções quanto ao delineamento da prática pedagógica nesses espaços.

Essas instituições que, recentemente, passaram a ser reconhecidas como direito da criança, ainda não alcançaram o seu reconhecimento com a compreensão da sua importância pedagógica nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Afinal, compete a esse espaço proporcionar interações mediadas para o processo de aprendizagem e para a construção identitária, atendendo às necessidades das crianças para além das funções cognitivas, visando um bom desempenho nos anos seguintes da sua vida nas suas mais diversas esferas.

Por não ter ainda um reconhecimento social, ainda conseguimos ver o descaso com a formação para atuação com bebês e crianças muito pequenas, vivenciando as dicotomias cuidar-educar/ brincadeiras-aprendizagem/ criança-infância, como também o precário investimento nesses espaços direcionados à educação infantil em tempo integral.

De acordo com essas análises, pude perceber a necessidade da reflexão da formação pedagógica para a atuação na rotina das creches, com enfoque no estudo dos processos de aprendizagem na primeira infância e na importância dessas instituições no sentido de assegurar o desenvolvimento global desses sujeitos, reconhecendo a importância dos estímulos para a constituição do sistema nervoso nessa faixa etária.

De acordo com esse contexto, e analisando as dificuldades de mediação de aprendizagem nas pré-escolas e em anos iniciais do ensino fundamental, é

preciso se atentar ao início da educação infantil, principalmente para crianças de 0 até 3 anos de idade. Portanto, faz-se necessário correlacionar esses aspectos com a importância desses espaços para uma educação de qualidade e descrever quais impactos sociais traduzem essa não-obrigatoriedade da educação infantil, a qual está expressa na Lei nº 12.796, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 4º e no inciso I.

Essa Lei que foi sancionada em 3 de abril de 2013, e altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, confirma que a obrigatoriedade do ensino só se inicia aos 4 anos de idade, na pré-escola. Isso está especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com as seguintes determinações legislativas:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Essa não-obrigatoriedade da primeira etapa da educação infantil e o descaso com os profissionais que fazem a mediação da aprendizagem com bebês e crianças bem pequenas faz repensar que, de maneira implícita, ainda nos encontramos no cenário de 1998, em que o Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998, p. 18) determina:

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos.

Diante do exposto, trago para o meu trabalho os seguintes questionamentos: Os interesses comerciais e políticos sobre a educação traduzem o sucateamento da educação infantil no Brasil e o descaso com a formação acadêmica para essa área? Por que a educação infantil, sendo uma etapa da educação básica não é uma obrigatoriedade? Seria uma forma do Estado ser omissa a esse dever que possibilitaria uma educação emancipatória? Quais os impactos sociais da educação infantil? Essas perguntas geraram a

questão desta pesquisa: qual a importância social da creche e como se dá a formação docente para esse espaço?

No intuito de buscar resposta à pergunta de pesquisa, perseguiremos o objetivo geral: Compreender a importância social das creches para o desenvolvimento global do sujeito na primeira infância. Como objetivos específicos, temos: estudar a formação pedagógica para a docência nas creches, compreender a aprendizagem na primeira infância a partir dos domínios físico, cognitivo e psicossocial das crianças de 0 a 3 anos e descrever a história da educação infantil, em especial nas creches, no contexto social e político da sociedade brasileira

Para conceber a construção desse projeto foi necessário recorrer à construção do estado da arte do conhecimento acerca do tema. Essa busca foi feita na plataforma digital Google Acadêmico, utilizando as palavras-chaves “creche pública; primeira infância; sociedade” e foi alcançado o total de 18.300 mil resultados. Dentre esses resultados, os artigos que embasaram a minha reflexão sobre a importância social da creche e como esses espaços exercem influência na primeira infância, pude dar ênfase aos seguintes artigos.

O “Políticas públicas na primeira infância: a importância do investimento público adequado e da avaliação global do desenvolvimento” dos autores Alberto Filgueiras e J. Landeira-Fernandez. É um estudo bibliográfico que busca identificar quais fatores exercem influência no desenvolvimento infantil, a qualidade do investimento público na educação da primeira infância e avaliação dos impactos sociais nesse aspecto.

Como também o artigo “A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças.” das autoras Lucinéia Maria Lazaretti e Giselle Modé Magalhães. Esse artigo discute os desafios e posicionamentos controversos sobre a educação formal e escolar já na primeira infância, explicitando as características do processo de desenvolvimento dessa faixa etária. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural aborda a necessidade de uma educação de qualidade desde a mais tenra idade.

O texto “Especificidades da ação pedagógica com bebês” da autora Maria Carmem Barbosa que reflete a concepção dos bebês em nossa sociedade e discute sobre os caminhos para pedagogia(s) específicas para bebês e sobre o percurso educativo que transcende a um projeto político pedagógico objetivo.

Desta forma, correlacionando a importância dos determinados aspectos da rotina dessas instituições de atendimento integral à educação infantil.

Outro texto importante para a fundamentação da minha pesquisa foi o “Creche: a que veio...para onde vai” do autor Vital Didonet. Esse artigo traz uma retrospectiva histórica das creches junto às questões atuais que precisam ser enfrentadas e discute o papel dessas instituições além das perspectivas educacionais e/ou assistencialista, trazendo nesse estudo o foco na criança e nas suas necessidades.

De acordo com as reflexões provocadas por esse estado da arte, pude perceber que os artigos não conversam entre os temas, como se cada aspecto não tivesse correlação, ou seja, as discussões sociais e políticas não dialogam com os impasses das formações docentes para atuação nas creches. E, principalmente, não aborda a origem das creches, com perfil assistencialista, com a invisibilidade da importância social desses espaços.

A presente pesquisa estabelece o diálogo entre os vestígios da creche assistencialista que impactam na invisibilidade social e educacional desse espaço, e o impacto dos caminhos traçados para a formação pedagógica nas instituições de ensino superior. Outrossim, explicita os impactos sociais da experiência educacional desse sujeito na primeira infância para a sua formação global. Faz tudo isso através de pesquisa bibliográfica e documental.

Com intuítos pedagógicos, a estruturação do texto foi separada em seções, que atendem aos objetivos da pesquisa. Nesta seção foram apresentadas as bases, justificativas e fundamentos para essa monografia. Na seção que segue, apresentamos o percurso metodológico. Na seção três abordamos a história da creche no contexto social e, no cenário brasileiro. Ainda nessa seção, é apresentada como surge a docência nesses espaços. Na seção quatro, tratamos da história da infância e as suas fases de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Durante a quinta seção, abordamos a história da docência e como acontece a formação da docência para creches. Já na sexta seção, apresentaremos os resultados da pesquisa a partir da discussão entre a pesquisas e às vivências que justificaram o objeto de estudo desta monografia.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta monografia se constitui a partir da pesquisa científica, essa que segundo Minayo (1993, p. 23) é considerada como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Para atender à finalidade da pesquisa que é a compreensão dos resultados que alcancem o objetivo, é preciso o delineamento da pesquisa científica. Segundo Francisco Nascimento (2016, p.2) a pesquisa varia quanto à natureza, à abordagem metodológica quanto aos objetivos e aos procedimentos.

O presente trabalho tem o objetivo geral compreender a importância social das creches para o desenvolvimento global do sujeito na primeira infância. Como objetivos específicos, temos: estudar a formação pedagógica para a docência nas creches, compreender a aprendizagem na primeira infância a partir dos domínios físico, cognitivo e psicossocial das crianças de 0 a 3 anos e descrever a história da educação infantil, em especial nas creches, no contexto social e político da sociedade brasileira.

Isso tem impactado na formação pedagógica, ou na ausência dela, para esses espaços. Por isso, posso classificar o objetivo desta, com uma pesquisa explicativa que pode ser definida, segundo Almeida (2024, p. 22), como “tem foco na identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, explicando a razão de tal ocorrência (causas e efeitos)”.

É uma pesquisa de natureza básica, já que é uma pesquisa que busca “gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados.” (Nascimento, 2016, p. 2).

É possível perceber a abordagem qualitativa aqui presente, segundo a definição “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (Godoy, 1995, p. 62). Já que o princípio da pesquisa não se baseia no instrumento de análise de estatística de dados, mas no significado social proposto pelos resultados obtidos.

E para que fosse concretizada toda essa construção, as fontes de dados foram os materiais escritos, no qual se enquadram a pesquisa bibliográfica e documental. Quanto à pesquisa bibliográfica que “toma como objeto apenas livros e artigos científicos, tendo normalmente a finalidade de buscar relações entre conceitos, características e ideias, às vezes unindo dois ou mais temas” (Almeida, 2024, p. 22), me fez recorrer a autores como Phillipe Áries(2021) Papalia & Martorell (2022), Jean Piaget (2024) para entender a história da infância na sociedade e os processos físicos e cognitivos da primeira infância, como também recorrer a autores que tenham seu campo de pesquisa voltados para a educação infantil como Kishimoto(2002), Kuhlman(2020) e Zilma Oliveira (2013) para abordar a história e os desafios da educação infantil. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica feita foi em bases secundárias.

Já quanto à pesquisa documental, recorro ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), que serviram como base das reflexões acerca do tema.

Durante o meu percurso de formação, alinhando às minhas vivências, a temática creche sempre se fez presente. Com as leituras complementares, pesquisas, e discussões, fui selecionando alguns textos que fomentavam as minhas inquietações. A partir disso, grifava as informações que eram pertinentes. Além dos textos ofertados pelas disciplinas, também fazia busca acerca da temática, e, a cada lacuna deixada, eu buscava esclarecimento em uma nova busca. Assim fui construindo o meu acervo de pesquisa bibliográfica e documental.

No processo de construção da minha monografia, revisei esses fichamentos, e pesquisei autores e documentos que justificavam ou contrariavam essas ideias que fomentaram as minhas inquietações. Nessa busca de autores, fui selecionando textos importantes que fundamentavam os objetivos da minha pesquisa, e selecionando os trechos que embasavam a responder a minha problemática, constituindo assim a minha pesquisa bibliográfica e documental.

3 HISTÓRIA DA CRECHE

A palavra creche, que tem origem francesa, de *crèche*, significa manjedoura. O termo manjedoura, segundo Deonísio da Silva (2008) deriva do italiano *mangiatoia*, cocho onde se põe comida para os animais. Entretanto, com a popularidade do cristianismo, a palavra manjedoura perde seu uso na pecuária e assume seu significado cristão, sendo símbolo do nascimento do Menino Jesus, em que a manjedoura foi usada como berço improvisado. Dessa forma, já temos a referência ao abrigo de bebês. Segundo a Zilma Oliveira (2013), as creches, chamadas como instituições de guarda e educação da primeira infância, ainda recebe outras nomenclaturas como em italiano *asilo nido* que significa ninho que abriga e “escola materna”. De acordo com a autora, essas nomenclaturas reforçam a ideia de “...da família como a matriz educativa preferencial” (p.58). E isso deixa em evidência a perspectiva da função social que se reduz a espaço de abrigo e cuidados.

Essa instituição emergencial surge para suprir as mazelas de uma sociedade, tendo seu público nas crianças de baixa renda. O contexto econômico e político de determinados períodos históricos traduz muitos dos conceitos, significados e funções que vêm carregando até os dias de hoje. E para conceber a história desse espaço é preciso também compreender o cenário social e percepção de infância em que ela surge para entender sua função atualmente.

Segundo Adorni (2005), no seu início, as creches surgiram por uma iniciativa de mulheres e de grupos religiosos, portanto, o Estado não contribuiu para o processo de criação e implantação desses espaços. Talvez por isso, ainda vemos o descaso das autoridades governamentais com esses espaços que atendem integralmente esse indivíduo na sua primeira infância, é a responsabilização histórica que ainda não foi assumida em sua plenitude e a desvalorização dos estímulos pedagógicos nessa faixa etária.

Segundo Zilma Oliveira (2013), nas suas primeiras idealizações, elas aparecem como Escola do Tricô, fundada em 1767, na França, pelo Padre Oberlin; Escola Infantil criada em 1816, por Robert Owen, na Escócia; Jardim de Infância em 1873, criada por Froebel, na Alemanha; Casa Dei Bamb ini no início

do século XX, por Maria Montessori; e o Infantário que surge também no início do século XX, na Inglaterra, com Margareth McMilliam.

Hoje, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, é uma instituição que tem como objetivo primordial a formação do sujeito na sua plenitude, sendo um espaço que busca desenvolver as potencialidades cognitivas e sociais na primeira infância. É nesse local, que através das relações afetivas, as crianças amadurecem através de experiências, vínculos de integração, estímulos pedagógicos e sociais, desenvolvendo assim as suas múltiplas linguagens. Mas até alcançar esse papel social educativo, a creche, primeira etapa da educação infantil, tem uma história marcada pelo assistencialismo.

É preciso conceber a potencialidade transformadora da sociedade que este espaço carrega em sua história. Este que é capaz de conduzir o letramento, as vivências, a construção de identidade, a relações sociais saudáveis, um espaço de aquisição de referências. Mas para compreender a função social, pedagógica e política, é preciso conceber de que cenário ela emerge.

Segundo Oliveira (2013), esses espaços, caracterizados como instituição emergencial surgem por volta do século XV e XVI, na Europa. Em um cenário de transformações que a sociedade europeia vivia. A Europa passava por mudanças socioeconômicas, guerras e conflitos que tornavam essas crianças vítimas da pobreza e de maus tratos.

Para atender às mudanças ocorridas no cenário Europeu, foram criadas as creches, essas “precedidas pela estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças.” Adorni (2005).

Segundo Zilma Oliveira (2013), essas instituições são iniciativas de mulheres, que tinham como objetivo cuidar das crianças vítimas de maus tratos, abandonos, abandono e pobreza, situação consequente do período históricos de guerras e conflitos naquela época. E, de forma lenta, foram surgindo outras configurações mais formais dessa instituição, através das iniciativas privadas e religiosos. A partir de então, a assistência recebe a introdução além da perspectiva do amparo social. Mas, também como uma função estratégia para manutenção das camadas sociais. Como explica Zilma Oliveira (2013, p. 61):

Gradativamente, surgiram arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico especialmente delineadas para esse objetivo e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensado.

O público desses espaços era composto por crianças de zero a três anos de idade, filhos de mães trabalhadoras, e para atender os filhos de quem Adorni (2005) chama de “mães incompetentes”, as quais não eram consideradas boas cuidadoras do lar e das crianças. Segundo Haddad (1991), atuava de forma extremamente precária: havia insuficiência de recursos, má qualidade de atendimento, quadros profissionais deficitários – sem formação específica e composto, muitas vezes, por voluntariado –, ausência de legislação e normas básicas de atendimento. Nesse primeiro momento prevalecia a assistência econômica, moral e higiênica. E somente algum tempo depois as necessidades afetivas entram em pauta, essas instituições começam a ser pensadas para o bem-estar da criança.

Segundo Adorni (2005), somente a partir da década de 50, o discurso psicológico ganha ênfase baseado nos estudos de Bowlby para a Organização Mundial de Saúde (1952), em que alertava sobre os efeitos prejudiciais com o rompimento da relação afetiva mãe-criança. E então “as enfermeiras do chamado período higiênico foram substituídas pelas pajens e atendentes infantis, enfatizou-se os cuidados em nível do psíquico, os contatos físicos e afetivos ganharam importância [...]” (Adorni, 2005).

Ainda segundo o pensamento da autora, a década de 60, a creche ganha uma nova perspectiva de pensamento: teorias de privação cultural. Nesse momento, foram introduzidas novas categorias profissionais como professores, recepcionistas, psicólogos e pedagogos para suprir as necessidades “biopsicoculturais” dessas crianças atendida.

Mas, essa caminhada da creche é diferente no contexto brasileiro, ela nasce antes de ser entendida como um equipamento social de amparo à mulher trabalhadora. Porém, como asilos infantis, eram destinados a crianças abandonadas à sociedade.

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem

principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida (Kishimoto, 1988, p. 24).

Nessa perspectiva de análise, percebe-se que as creches brasileiras não foram pensadas como um espaço para o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças. Quando Kishimoto fala sobre essa clientela de filhos de indigentes e órfãos, é esclarecido a função social desse espaço que surge como “depósito” de crianças marginalizadas aos direitos da sociedade.

3.1 SURGIMENTO DA CRECHE NO BRASIL

No Brasil, esses espaços surgem como iniciativas de um espaço que oferece atendimento caridoso aos desprotegidos. Já no século XVIII, acontecem as primeiras tentativas de amparo às crianças abandonadas, órfãos e pequenos escravos alforriados, e, por isso, surge esse modelo de instituição. Então Zilda Oliveira (2002, p. 92) história que:

No período precedente à Proclamação da República observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravatura no Brasil suscitou, de uma lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condições de seus pais e, de outro concorrem para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: a criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar de crianças pobres.

Segundo Célia Guimarães (2017), em 1726, foi criada a Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, logo depois foi instalada no Rio de Janeiro, Recife e São Paulo, respectivamente. Essas eram instituições católicas caridosas, em sua estrutura possuía a Roda de Expostos, um dispositivo acoplado aos hospitais para que houvesse um abandono seguro desses bebês e assim eles pudessem ser acolhidos e protegidos. Mas que por falta de higiene e saneamento eram levados à morte.

Segundo Célia Guimarães (2017), as crianças que sobreviviam a Roda de Expostos eram entregues às “criadeiras externas”. Segundo Luiz Henrique

Torres (2006), essas criadeiras externas eram mulheres que enviavam um requerimento à Santa Casa apresentando interesse em cuidar das crianças deixadas na Roda de Expostos e, essas tinham a responsabilidade de informar regularmente as condições de saúde que estavam sobre os seus cuidados.

As Câmaras Municipais do Brasil entregavam uma verba, o pagamento se destinava às amas-de-leite e criadoras que criassem essas crianças até os nove anos de idade. Somente no século XVIII, “os asilos foram instalados no Brasil e atendiam às crianças nascidas de relacionamentos ilegítimos entre senhores e escravas ou, aos filhos das escravas, para que estas pudessem ser alugadas como mães de leite.” (Guimarães, 2017).

Ainda sob discurso da autora, como primeiras iniciativas de instituições de cuidados, foram as instauradas em São Paulo, já no final do século XIX, como as de Analia Franco, essa funcionava em regime de internato. Porém, ao longo desse século, foram criadas outras instituições, porém com perfil higienista que atendiam crianças de 0 a 5 anos de idade. Somente no início do século XX as creches surgem no Brasil devido a um forte movimento de inserção da mulher no mercado de trabalho.

Diante deste fato, inicia-se no Brasil diversos movimentos em luta pelo direito das crianças pequenas e bem pequenas a um espaço que oferecesse cuidados, diminuindo, assim, os altos índices de mortalidade infantil, muito comuns neste período da sociedade brasileira, pois as mães necessitavam trabalhar e deixavam seus filhos em condições e locais precários, na maioria das vezes com criadeiras e frequentemente vinham a óbito (Jesus; Batalha; Assis, 2022).

No Brasil, na década de 70, houve um momento de luta dos movimentos sociais, formadas por mulheres da classe operária pelo direito a cuidados e educação formal. No Estado de São Paulo, “reivindicada por mulheres das camadas populares, ganhou aceitação por parte do Estado pela sua função reconhecida de guarda e assistência às crianças pobres, ficando subordinada à Secretaria do Bem-Estar Social.” (Adorni, 2005, p.119).

Segundo Adorni (2005), foi pela pressão desses movimentos que a Constituição Brasileira de 1988 aprova as reivindicações com a inclusão da creche, primeira etapa da educação infantil, no sistema escolar, quando no seu artigo 208, inciso I e IV, cita que é dever do Estado:

I-educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta

gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV-educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988, p.125-126).

Nesse mesmo ano, surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1988, em que sua função se estabelece como:

[...] contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 1988, p.13).

Depois de dois anos dessa promulgação, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a Lei Federal nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. O ECA estabelece em seu Art. 54, inciso IV, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. E logo depois foi a vez da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96) que nos artigos 29 e 30, ela especifica os objetivos da educação infantil e subdivide o público por idade:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996).

E no ano de 2009, nasce, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e definem, no seu 5º artigo, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e descreve as creches e pré-escolas como:

[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 1996).

Dessa forma vimos que do assistencialismo até alcançar o cunho pedagógico, as creches são resultado de movimentos sociais e políticas

públicas. Mas também, é relativo à concepção de infância em nossa sociedade, que também passa por uma caminhada que acompanharemos melhor na próxima seção.

4 INFÂNCIAS

Segundo Zilma Oliveira (2013) a palavra infância (in-fans) tem o sentido de “não-fala”. Com essa etimologia da palavra é possível observar a primeira concepção de criança que é posta pela sociedade, esse sujeito como incapaz de se comunicar, expressar sentimentos e desejos. Dessa forma, invalidando a criança como sujeito, já que a linguagem é vista como uma forma de identidade e poder na sociedade.

Sendo assim, se faz necessário acessar a história da concepção da infância para traduzir bem alguns aspectos que se fizeram presente na nossa sociedade. Por isso, também é preciso entender o contexto histórico e social em que essa infância estava inserida uma vez que “...comportamentos das crianças nos dias de hoje se manifestam muitas vezes de uma forma semelhante a determinado período da história da sociedade.” (Carrara, Souza, 2018,p. 2).

Papalia e Martorell (2022) afirmam que o conceito de infância é uma construção social. Por isso, não há divisão definível da infância. A Organização Mundial de Saúde e o Marco Legal da Primeira Infância (2016) e o Núcleo de Ciência Pela Infância (2014), compreendem a primeira infância dos 0 aos 6 anos de idade. Já a Base Nacional Comum Curricular (2018) divide esse período de 0 à 5 anos e 11 meses em: bebês (0 à 1 anos e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses) e; crianças pequenas (4 anos à 5 anos e 11 meses).

De acordo, a Papalia e Martorell (2022), a infância se divide em primeira infância que corresponde à idade de 0 a 3 anos, a segunda infância de 3 a 6 anos e a terceira infância de 6 a 12 anos. Sendo essa divisão adotada para essa pesquisa, em concordância a proposta pedagógica dessa pesquisa que contempla o atendimento em creches, e que em diálogo ao inciso I no artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que afirma que a idade atendida nesses espaços é de até 3 anos.

Essa divisão só ocorreu a partir do século XIX, período em que o desenvolvimento infantil ganha espaço e visibilidade como campo de estudo científico. A ideia dessa divisão transmite a importância para entender os estágios emocionais e comportamentais do sujeito, respeitando então as

expectativas e necessidades dessa faixa etária. Essa história acompanharemos melhor na próxima subseção, com ênfase na primeira infância.

Se considerarmos que há uma grande diversidade de contextos em que as crianças vivenciam sua infância, não podemos falar em infância no singular. A partir da compreensão da criança como um sujeito sócio-histórico, é relevante pensar nessa pluralidade de infâncias que são adaptáveis ao seu meio de vida, realidade social e meio cultural ao qual são inseridas. As vivências de crianças do campo, ou da cidade em áreas periféricas tendem a ter uma infância reduzida, pela necessidade de ajudar a sua família. Assim, analisando o meio ao qual são inseridas, é perceptível que as experiências são diferentes, como brincadeiras, interações, entre outros aspectos.

4.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Segundo Célia Guimarães (2017), o conceito de infância sofre mutações em relação ao contexto em que a criança está inserida. Porém, a maneira que a infância era compreendida até mais ou menos o século XVI, era menosprezada na sociedade, como um ser incapaz, sem evidência na sociedade, vítimas do descaso e de maus tratos. De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p. 22) “... o Sentimento de Infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média” e, por isso, a necessidade de como se compreende a infância nos diversos momentos é correlacionado a períodos históricos. Kuhlman (1998, p. 30) entende que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O Conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares Históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

Enquanto para Philippe Ariès (1981), a aparição da infância ocorre a partir do mercantilismo, período histórico que precedeu o feudalismo, marcado por um novo modelo econômico. Conforme a estrutura social, modificaram-se os sentimentos e as relações frente a infância. Como reforça Kramer (2006, p. 14):

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de

infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Segundo Ariès (1981), até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância e, nesse período, a criança de seis ou sete anos já era considerada como pertencente à sociedade dos adultos. E o sentimento de família era desconhecido na Idade Média. Esse sentimento de família só aparece nos séculos XV, XVI., com o nascimento da Idade Moderna.

Segundo Rojas e Silva, essas mudanças ocorreram também com a preocupação da Igreja em não aceitar o alto índice de mortalidade infantil. E com a valorização do conhecimento científico pela modernidade. Ou seja, essa mudança da concepção da infância também faz referência direta à educação, uma vez que Kuhlmann Jr (2011) expõe, na visão de Froebel, que a infância se revela a partir da reflexão da educação do sujeito em cada fase da vida. E é nesse cenário que aparecem as instituições de amparo, espaços dedicados ao cuidado e à higiene dessas crianças. A Roda de Expostos, as creches, salas de asilos, escolas maternas e jardins de infância, essas que acompanhamos na seção anterior.

A história da infância passa por momentos de abandono, invalidação, maus tratos, caridade, até que o Estado assumisse a responsabilidade de proteção a criança a partir da Constituição de 1988, embora não suficiente. O quadro construído por Carrara e Souza consiste nas principais políticas públicas que exerceram influência na concepção de infância ao longo dos anos.

Quadro 1. A legislação com foco na infância brasileira

ANO	POLÍTICAS	DECRE- TO	OBJETIVO
1921	Lei Orçamentária	Nº 4.242 de 5/1	Autorizou o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada
1922	Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância		Trata sobre assuntos que norteiam o desenvolvimento da criança direta ou indiretamente: pautados nas discussões da sociologia e legislação;

			assistência; pedagogia; medicina infantil e higiene.
1922/3	Juízo de Menores	Nº 16.272	Assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes.
1927	Código de Menores	Nº17.943-A	Estrutura de proteção aos menores de 18 anos, pobres e/ou infratores, classificados como em “situação irregular”, sem uma preocupação em atender ou compreender o indivíduo.
1940	Departamento Nacional da Criança	Nº 2.024	Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País.
1941	Serviço de Assistência a Menores (SAM)	Nº 3.799	Tem como objetivo de sistematização e orientação aos serviços de assistência dos menores, assim como, investigação, tratamento, estudos para o indivíduo em questão.
1942	Legião Brasileira de Assistência (LBA)		Teve como objetivo inicial prestar auxílio às famílias dos soldados enviados à 2ª Guerra Mundial e, posteriormente às famílias carentes.
1946 criação 1948 Instalada no Brasil	United Nations Children's Fund (UNICEF) – Fundo das Nações Unidas para a Infância		Tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento.
1959	Declaração dos Direitos da Criança		Consta dez direitos, cada um baseado em um princípio no que tange seu desenvolvimento; identidade; assistência; educação; afeto e

			proteção.
1964	Política Nacional do Bem-Estar Social do Menor		Cuidar do menor carente, abandonado e delinquente, cujos desajustes sociais se atribuíam aos desafetos familiares.
1964	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNDABEM)	Nº 4.513	Seus objetivos eram cuidar do menor carente, abandonado e delinquente, cujos desajustes sociais se atribuíam aos desafetos familiares.
1979	Reelaboração do Código de Menores de 1927	Nº 6.697	Considerou o termo: <i>menor em situação irregular</i> , em que objetivava respeito ao menor de 18 anos de idade que se encontrava abandonado materialmente, vítima de maus-tratos, em perigo moral, desassistido juridicamente, com desvio de conduta e ainda o autor da infração penal.
1982	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)		O Movimento busca formar ou rever as práticas de atuação de políticas, em especial a Política Nacional do Bem-Estar Social do Menor. Procura também reunir os indivíduos que rodeiam as práticas educativas a fim de discutir e tentar interferir na política nacional.
1988	Constituição Brasileira		Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, com a qual foram inseridos os Direitos Internacionais da Criança.

1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Nº 8.609	É um documento que contempla os direitos humanos da população infanto-juvenil – (Proteção dos direitos à vida e à saúde na infância e juventude).
1993	Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)	Nº 8.742	Regulamenta e estabelece normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, à adolescência e à velhice, o amparo às crianças e adolescentes carentes, a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência, entre outros que estão instituídos no documento.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Nº 9.394	Envolve o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais na Educação Infantil, como a primeira fase para a Educação Básica.
2000	Lei do Aprendiz	Nº 10.097	Uma Lei específica que ampara adolescentes a partir de 14 anos que desejam por vontade própria ingressam no mercado de trabalho junto a uma educação.

Fonte: Elaborado por Isabele Sibi Carrara e Vânia de Fátima Matias de Souza (ano 2018, p. 7-9).

Com base nessa análise, podemos perceber que a concepção de infância percorreu um longo período até alcançar o direito à educação, o respeito à suas subjetividades, a validação das suas capacidades e história e, a uma assistência legal ao seu desenvolvimento pleno e saudável.

Observando a legislação de políticas públicas que atendiam à infância a partir de 1921 até o final da década de 70, é notório um predomínio de políticas que assegurem a assistência das crianças vítimas das mazelas das sociedades, uma legislação de reparação social. Nesse período, pouca são as menções que

se fazem na perspectiva de assistência e/ou garantia aos direitos de desenvolvimento. Somente em 1959, com a Declaração dos Direitos das Crianças que instaura 10 direitos com o objetivo além da proteção e amparo, foi uma política pensada também na educação, identidade e desenvolvimento dessa criança. Um importante avanço, porque nesse momento a infância começa a ser reconhecida como sujeito social.

Em 1988, com a Constituição Federal, que esses direitos da Infância são assegurados pela legislação brasileira. Esse momento que, como vimos na seção anterior, a educação na primeira infância é assistida politicamente, e introduzem a creche no sistema escolar, como resultado da pressão dos movimentos sociais. Porém, ainda na perspectiva assistencialista e compensatórias.

Em contrapartida, segundo Oliveira (2013), as instituições ofertadas não foram suficientes para a demanda social e foram lançadas estratégias precárias para mascarar a ineficiência do cumprimento do dever do Estado. Como explica Zilma Oliveira (2013, p. 115):

Mesmo assim, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo. Tais formas de atendimento, das quais a comunidade carente já lançava mão fazia tempo, constituíam alternativas emergenciais e inadequadas, dada a precariedade de sua realização.

Mas, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, instituindo o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais na Educação Infantil, como a primeira fase para a Educação Básica. Zilma Oliveira (2013, p.117) explica esse momento como “conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. E a partir desse momento, a primeira infância, tem assegurado o direito ao desenvolvimento integral a partir da perspectiva educacional.

Porém, a primeira infância, dos 0 aos 3 anos de idade, ainda percorre um caminho de invisibilidade social quanto a sua importância e potencialidade para

o desenvolvimento desse sujeito. A LDB diz que as crianças devem ser desenvolvidas nos aspectos citados anteriormente, porém para ser fidedigno a esse objetivo da educação infantil é preciso compreender como acontecem as etapas do desenvolvimento para ofertar estímulos, propostas e experiências que consolidem a creche como uma instituição educativa em potencial.

A próxima subseção busca sistematizar os processos cerebrais que acontecem nesse período que justificam a atenção a essa faixa etária.

4.2 O DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO, PSICOSSOCIAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo o processo de mediação de aprendizagem, que acontece em sua predominância na infância. E esse processo de mediação tem como figura central o cérebro e o sistema nervoso central e periférico, e como reagem às experiências a que são expostos. No atual estágio em que se encontram as pesquisas voltadas para o cérebro humano, neurocientistas acreditam que, para conceber uma prática pedagógica sólida e efetiva, é preciso compreender os processos mentais em cada faixa etária para metodologias assertivas.

O desenvolvimento humano acontece sob interferências de fatores como hereditariedade, meio, relações afetivas, o crescimento orgânico e a maturação neurofisiológica. Por isso, é necessário compreender o desenvolvimento humano e os seus estágios de maturação, recorrendo aos campos da psicologia e da neurociência.

A potencialidade dessa primeira infância só será compreendida quando partimos para a observação da estrutura cerebral e dos processos psicológicos que a criança vivencia nos três primeiros anos de vida.

Nos três primeiros anos de vida, como afirma O Núcleo Ciência pela Infância (2014), é o período crucial para o desenvolvimento, porque é nesse período que se consolida a estruturação cerebral que servirá de base para o desenvolvimento das aprendizagens mais complexas. Esse desenvolvimento acelerado acontece por meio das conexões cerebrais e pelo crescimento da massa cerebral.

Durante a vida intrauterina, o bebê já possui as estruturas cerebrais principais, como os neurônios, mas esses ainda não apresentam função específica, portanto seu estágio de maturação só acontece a partir do seu nascimento. Segundo Crispi; Noro e Nóbile (2023), os neurônios “no decorrer das primeiras semanas de vida intrauterina, migram para diversas partes do córtex cerebral e dão origem aos axônios e dendritos e se especializam em diferentes funções.”, em especial, nos três primeiros anos de vida. Isso acontece devido a “sinaptogênese” que é o período das conexões entre os neurônios que formam as sinapses, onde há comunicação neural, através de neurotransmissores

De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância (2014), durante os dois primeiros anos de vida, as sinapses se multiplicam e podem chegar a 700 novas conexões neurais por segundo em algumas regiões do cérebro. Essas que se fortalecem à medida que são estimuladas. Crispi; Noro e Nóbile (2023, p. 1526) dizem que esse estímulo das redes neurais “favorece a transmissão de informações previamente adquiridas através de alguma experiência vivenciada e que passam a ser evocadas com maior facilidade, garantindo, desta forma, a aprendizagem e a formação de memórias.”. Quando isso não acontece, resulta na “poda sináptica” as sinapses menos estimuladas se enfraquecem e desaparecem, o que pode atrapalhar a aprendizagem de novas habilidades mais complexas.

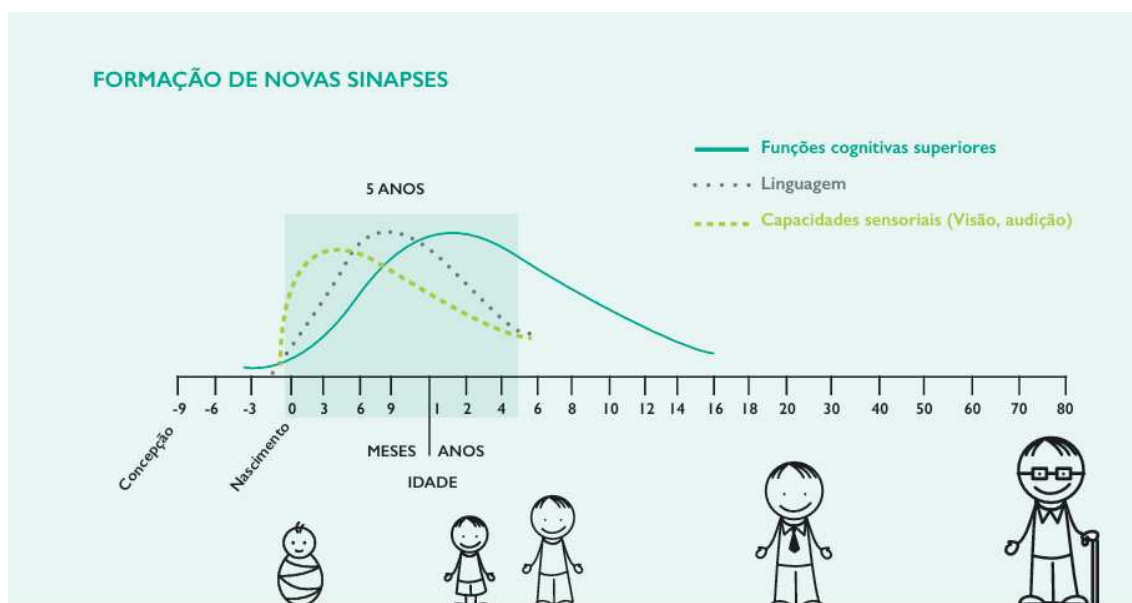
Além dos neurônios, existem também outras células nervosas chamadas glias ou neurogliais, responsáveis por dar sustentação aos neurônios, através de uma substância chamada mielina, composta por proteína e gorduras que envolvem os axônios, os isolando e facilitando a condução dos impulsos nervosos. O Núcleo de Ciência da Infância (2014) chama esse processo de “mielinização”.

A combinação desses fatores nos primeiros anos de vida é que configuram essa arquitetura cerebral, e modificam a estrutura do cérebro e servem como condição para a aprendizagem de habilidades futuras e mais complexas, já que “o processo de desenvolvimento dos circuitos neuronais ocorre gradualmente sobre aqueles já estabelecidos, daí a importância da formação dos circuitos fundamentais nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento futuro” (Núcleo de Ciência pela Infância, 2014).

O amadurecimento cerebral acontece também através do crescimento da massa cerebral, que no nascimento, o cérebro humano pesa cerca de 400 gramas e pode alcançar na fase adulta cerca de 1,5 quilogramas. Isso acontece pela plasticidade cerebral, sobre influência do processo de “mielinação”, que possibilita a constante modificação do cérebro através dos estímulos e experiências do seu meio.

Em contrapartida à plasticidade do cérebro, encontramos os períodos sensíveis. Os períodos sensíveis são os momentos essenciais da primeira infância em que o cérebro está mais suscetível a determinados estímulos do ambiente e possuem plasticidade máxima ativa para aprendizagem de habilidades como: sensoriais (visão, auditiva); linguagem e; cognitivas (atenção, memória, planejamento, raciocínio e juízo crítico). Como é possível observar no seguinte quadro de imagem.

Quadro 2: Períodos sensíveis



Fonte: Modificado de Charles A. Nelson, From Neurons to Neighborhoods, 2000

O Núcleo de Ciência pela Infância (2014) afirma que essas modificações que acontecem nos primeiros anos de vida, são essenciais para o desenvolvimento humano e de suas habilidades futuras, dependem do meio em que essa criança convive, das relações afetivas que possuem e da cultura que está inserida. A plasticidade e os períodos sensíveis são aspectos que nos exige muita atenção, porque esses momentos suscetíveis à aprendizagem são períodos cerebrais vulneráveis, os quais, quando expostos a estímulos negativos

podem gerar traumas e danos capazes de afetar a estrutura do cérebro e o desenvolvimento cognitivo.

Papalia e Martorell (2023) discorre como esse processo de modificações exercem influência direta sobre o desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial da criança, os quais chamamos de marcos do desenvolvimento infantil. Compreender quais são esses marcos é necessário para ofertar estímulos assertivos e experiências significativas para a faixa etária.

Segundo Papalia e Martorell (2023), o desenvolvimento físico assim como crescimento, acontece através do princípio cefalocaudal e o princípio próximo-distal. Essas autoras (2023, p.104) assim definem o princípio cefalocaudal:

o crescimento que ocorre de cima para baixo. Como o cérebro cresce rapidamente antes do nascimento, a cabeça do recém-nascido é desproporcionalmente grande. A cabeça torna-se proporcionalmente menor à medida que a criança cresce em altura e as partes inferiores do corpo se desenvolvem. O desenvolvimento sensorial e o motor seguem o mesmo princípio: os bebês aprendem a usar as partes superiores do corpo antes das partes inferiores.

Já o desenvolvimento pelo princípio próximo-distal, de acordo Papalia e Martorell (2023, p.104) é:

(de dentro para fora), o crescimento e o desenvolvimento motor ocorrem do centro do corpo para as extremidades. No útero, a cabeça e o tronco se desenvolvem antes dos braços e das pernas, depois são as mãos e os pés e, em seguida, os dedos das mãos e dos pés. Durante a primeira e a segunda infância, os membros superiores e inferiores continuam crescendo mais rápido que as mãos e os pés. Os bebês aprendem a usar as partes do corpo mais próximas do centro antes de aprenderem a usar as mais distantes.

De acordo com as autoras, o bebê cresce mais ligeiramente durante os três primeiros anos de vida. Nesse período, a hereditariedade é um fator de interferência no crescimento, todavia, o meio, a nutrição e as condições de vida contribuem significativamente com esse crescimento físico que também compete ao crescimento cerebral, pois, como já explicado no tópico anterior, são responsáveis por atuar no sistema nervoso central que controla as capacidades sensoriais.

Ainda são essas autoras que esclarecem que o desenvolvimento motor refere-se à progressiva aquisição de habilidades que envolvem o controle e a coordenação dos movimentos do corpo, relacionadas ao controle do corpo, tanto

em movimentos amplos (motricidade grossa) quanto finos (motricidade fina) que vão se aprimorando a cada experiência, que possibilita ao bebê lidar com ambiente com mais precisão e controle dos seus movimentos, Papalia e Martorell (2022, p.116) chamam isso de sistemas de ação.

Um dos recursos para entender melhor esse desenvolvimento motor é o Teste de Avaliação de Desenvolvimento de Denver, que é uma ferramenta utilizada para avaliar a evolução dos movimentos de crianças de 1 mês aos 6 anos de idade para identificar potenciais atrasos ou problemas. Esse instrumento observa a interação da criança com o ambiente e com as pessoas, avalia a motricidade grossa, motricidade fina, e a linguagem.

O desenvolvimento motor tem relação direta com a percepção sensorial, tátil e de profundidade. Na proporção em que a criança percebe o espaço através dos sentidos e desenvolvem a percepção dos objetos em suas três dimensões.

A ideia de que o desenvolvimento motor era inata ao ser humano foi superada com a teoria de Ester Thelen (1995) com a teoria dos sistemas dinâmicos. Essa teoria (TSD) é definida por Papalia e Martorell (2022, p.120) como uma teoria “segundo a qual o desenvolvimento motor é um processo dinâmico de coordenação ativa de múltiplos sistemas do bebê em relação ao ambiente.”. Em síntese, o desenvolvimento motor é um processo resultante da criança e do meio, em que as experiências devem ser dinâmicas e flexíveis e acontecem numa variabilidade da subjetividade de cada criança.

Segundo as orientações de Papalia e Martorell (2022), o desenvolvimento psicossocial refere-se à interação entre os aspectos psicológicos (internos), como emoções, temperamento e personalidade; e os aspectos sociais (externos) como a cultura, o ambiente, a família.

Primeiramente falaremos sobre as emoções, que, segundo Papalia e Martorell (2022, p.159), é definida como “reações subjetivas a experiências que estão associadas a mudanças fisiológicas e comportamentais.” Essas emoções podem ser autoconscientes como constrangimento, inveja ou empatia; ou autoavaliadoras como vergonha, orgulho ou culpa.

O quadro abaixo, apresentado por Papalia e Martorell (2022, p.159) sintetiza de forma coesa as principais emoções de acordo a faixa etária.

Quadro 3: aspectos mais importantes do desenvolvimento psicossocial dos bebês

Idade aproximada, em meses	Características
0-3	Os bebês estão abertos à estimulação. Eles começam a demonstrar interesse e curiosidade e sorriem prontamente para as pessoas.
3-6	Os bebês podem antecipar o que está prestes a acontecer e se decepcionam se isso não acontece. Demonstram isso ficando zangados ou agindo de modo cauteloso. Sorriem, arrulham e riem com frequência. Essa é uma fase de despertar social e de trocas recíprocas entre o bebê e o cuidador.
6-9	Os bebês se engajam em "jogos sociais" e tentam obter respostas das pessoas. Eles "conversam", tocam e agradam outros bebês para fazê-los responder. Expressam emoções mais diferenciadas, demonstrando alegria, medo, raiva e surpresa.
9-12	Os bebês preocupam-se muito com seu principal cuidador, podem ter medo de estranhos e agem de modo submisso em situações novas. Por volta de um ano, comunicam suas emoções de maneira mais clara, demonstrando variações de humor, ambivalência e gradação de sentimentos.
12-18	As crianças exploram seu ambiente utilizando as pessoas a quem estão mais ligadas como base segura. À medida que vão dominando o ambiente, tornam-se mais confiantes e mais ansiosas por se autoafirmar.
18-36	Crianças pequenas às vezes ficam ansiosas porque agora percebem o quanto estão se separando do cuidador. Elaboram a consciência de suas limitações na fantasia, nas brincadeiras e identificando-se com os adultos.

Fonte: Adaptada de Sroufe, 1979.

Fonte: Papalia e Martorell (2022, p.159)

As vivências como auxiliar da desenvolvimento infantil em uma creche do município de Salvador me oportunizaram experienciar, na prática, essas fases do desenvolvimento psicossocial. As crianças, que ingressavam no ambiente escolar por volta dos 18 meses, apresentam características bem parecidas. Como, por exemplo, muitas vezes pedem colo ao ter que se deslocar por novos espaços desse ambiente, a ida ao banheiro, outras salas. E seguram as mãos do adulto quando querem explorar algum movimento no ambiente em que ainda não domina, como a ida ao parque. Logo depois, quando se sentem confortáveis, exploram esses ambientes com autonomia.

Outro momento marcante, a partir dos 24 meses, a criança sente muita frustração na chegada, e uma notável ansiedade com a separação do cuidador da família. E muitos deles criam seus próprios roteiros psicológicos baseados em sua cultura familiar que justifiquem esse distanciamento.

E outro aspecto marcante é quando as crianças tendem a reproduzir os comportamentos dos adultos nas brincadeiras. Ou se expressam

constantemente tentando ajudar nas funções identificando-se com um adulto como referência.

Um outro aspecto que contorna a personalidade da criança é o temperamento, pode ser entendido como as diferenças individuais com referências genéticas como respostas às situações.

Já quanto aos fatores externos, é melhor compreender sobre a primeira esfera de convívio social dessa criança: a família. Essa instituição socialmente construída é caracterizada pela cultura que configura os papéis que constituem essa construção familiar e sua interação com os bebês e crianças. Cada família possui padrões comportamentais e ofertam ambientes e estímulos diferentes. Isso afetará as emoções e o temperamento da criança que vivencia esse ambiente.

Essa construção das relações sociais também percorrem a questão de gênero que também está ligadas às projeções da cultura. As crianças preferem brincar e interagir com crianças do mesmo gênero devido às construções sociais que causam diferenciação entre gêneros nas perspectivas de brinquedos, brincadeiras e padrões de comportamento.

Para melhor compreensão, das relações afetivas e emocionais, O desenvolvimento psicossocial da criança, segundo Erik Erikson, ocorre em estágios sucessivos, nos quais o indivíduo enfrenta conflitos fundamentais que influenciam a construção de sua identidade. Segundo Erikson (1976), a personalidade se desenvolve em estágios psicossociais, cada qual marcado por um conflito essencial que influencia a construção da identidade.

O primeiro estágio do desenvolvimento psicossocial, denominado por Erik Erikson como confiança básica versus desconfiança básica, ocorre aproximadamente entre o nascimento e os 18 meses de vida e é considerado fundamental para o alicerce da personalidade. Nesse período, o bebê depende inteiramente dos cuidados de seus responsáveis, e é por meio dessa relação inicial – especialmente com a figura materna ou cuidadora principal – que ele começa a formar uma percepção do mundo como um lugar seguro ou ameaçador. Erikson explica que "a primeira demonstração social de confiança ocorre quando o bebê é capaz de dormir mesmo quando os pais estão ausentes, o que revela uma fé básica na continuidade dos cuidados" (ERIKSON, 1976, p. 266). A qualidade do vínculo afetivo estabelecido nessa fase define se a criança

desenvolverá um sentimento profundo de confiança básica – essencial para a construção da esperança, que é a virtude desse estágio – ou, em caso de negligência, rejeição ou instabilidade, formará um senso de desconfiança, comprometendo sua segurança emocional. Essa compreensão reforça a importância das práticas de cuidado e acolhimento na educação infantil, especialmente nas creches, onde o papel das auxiliares e educadoras é crucial para estabelecer vínculos estáveis e responsivos com os bebês.

Destaca-se o estágio da autonomia versus vergonha e dúvida, geralmente entre 18 meses e 3 anos de idade, em que a criança busca exercer controle sobre seu corpo e ambiente imediato. Quando recebe incentivos e estímulos adequados como aceitação e encorajamento às novas habilidades, desenvolve um senso de autonomia; do contrário, quando há superproteção e limitação da liberdade pode internalizar sentimentos de vergonha. Esses estágios não apenas descrevem marcos evolutivos, mas fornecem diretrizes cruciais para a atuação pedagógica na educação infantil, pois reforçam a importância de práticas que respeitem o tempo, a iniciativa e os vínculos afetivos da criança.

Outra perspectiva de compreensão da importância do desenvolvimento psicossocial a partir desses conflitos de interações são, segundo Papalia e Martorell (2022) as relações de apego entre os indivíduos do seu convívio. A forma como os vínculos afetivos são estabelecidos e orientados podem exercer influência nesse desenvolvimento da criança. Quando a criança tem uma infância com poucos padrões de interações podendo apresentar rejeição a interações, estranhamento nas relações com seus pares, ansiedade. Mas, uma vez que essa criança está exposta a um círculo de convívio mais amplo, mais facilmente ela entenderá esses padrões de relações sociais.

Além desse desenvolvimento físico, motor e psicossocial que já apresentamos anteriormente. Outro marco de desenvolvimento na primeira infância é o cognitivo, que é o estudo de como os bebês e crianças bem pequenas constroem conhecimentos ao longo desse período. O desenvolvimento cognitivo nos três primeiros anos de vida representa um período fundamental na constituição das estruturas mentais da criança. Nesse intervalo, ocorrem rápidas transformações no cérebro, como já apresentado anteriormente, que interagem com os estímulos do ambiente, possibilitando a emergência de capacidades como atenção, memória, percepção, linguagem e

pensamento simbólico. Compreender como ocorre esse processo é essencial para qualificar as práticas educativas, sobretudo nas creches, onde se dá grande parte da experiência social e intelectual das crianças pequenas. Para isso, é preciso compreender as seis principais abordagens apresentadas por Papalia e Martorell (2022, p 125):

A abordagem behaviorista estuda os mecanismos básicos da aprendizagem. Os behavioristas querem saber como o comportamento muda em resposta à experiência.

A abordagem psicométrica mede as diferenças quantitativas nas habilidades que compõem a inteligência, utilizando testes que indicam ou predizem essas habilidades.

A abordagem piagetiana volta-se para as mudanças, ou estágios, na qualidade do funcionamento cognitivo. Ela quer saber como a mente estrutura suas atividades e se adapta ao ambiente.

A abordagem do processamento da informação focaliza a percepção, aprendizagem, memória e resolução de problemas. Seu objetivo é descobrir como as crianças processam as informações do momento em que as recebem até utilizá-las.

A abordagem da neurociência cognitiva busca identificar quais estruturas do cérebro estão envolvidas em aspectos específicos da cognição.

A abordagem sociocontextual examina os efeitos dos aspectos ambientais nos processos de aprendizagem, particularmente o papel dos pais e de outros cuidadores.

Em consonância ao objetivo da pesquisa que consiste na atenção para instituições de atendimento integral a primeira infância, as creches, e observando as características principais de cada abordagem voltada para a perspectiva educacional desses ambientes, nos aprofundaremos em 3 dessas abordagens: behaviorista, piagetiana e socio contextual.

Segundo Papalia e Martorell (2022), a abordagem behaviorista é uma teoria que se baseia nos mecanismos de aprendizagem. O condicionamento clássico, operante e a habituação são os mecanismos apresentados por essa abordagem, ou seja, a aprendizagem a partir do comportamento observável. Apesar de não dialogar sobre os processos internos da cognição e ser uma abordagem limitada comparada a complexidade do sujeito na primeira infância, é importante compreender sobre os impactos dos condicionamentos a rotinas e experiências dentro das creches. Sendo uma abordagem reducionista como explica José Antônio Castorina e Mario Carretero (2014, p.12):

Em particular, essa separação radical levou a uma escolha excludente (either/or) e deu origem ao dualismo ontológico cartesiano de corpo e mente, que afetou a história da psicologia

do desenvolvimento. Inclusive a aparente contraposição ao dualismo, o reducionismo do mental ao biológico, não é nada mais do que a outra face da separação radical que torna absolutos os termos, que se excluem ou se afirmam: um em detrimento do outro. As teorias clássicas do desenvolvimento centradas no amadurecimento ou na aprendizagem behaviorista.

De acordo com Papalia e Martorell (2022), o condicionamento clássico é quando o sujeito aprende a emitir uma resposta involuntária diante a um estímulo que não foi o originário a provocação dessa resposta, também entendido como uma resposta a previsão dos eventos. Como por exemplo, na creche as crianças acompanham uma rotina. Algumas crianças apresentam rejeição ao momento do descanso. Logo, durante o almoço, que antecede o momento do descanso, estes apresentavam-se chorosos e inquietos.

Já o condicionamento operante, seguindo o pensamento das autoras, é a associação dos comportamentos as consequências. Os comportamentos reforçados são mais propensos a ocorrer novamente. Já os comportamentos que são punidos se tornam menos prováveis de acontecer. Na prática educativa, essa abordagem é pouco aceita e reducionista, mas ainda muito praticada nos ambientes educacionais, por isso, a docência deve ter a sensibilidade para conceber estratégias sólidas e assertivas que superem esses paradigmas de condicionamentos nas perspectivas de estímulos habituais e comportamentos consequentes.

Em contrapartida a isso, é preciso entender as abordagens piagetiana e sociocontextual (vygotskiana) também já que essas entendem o cognitivo além da dualidade mente-corpo, mas entende que todos os fatores exercem influência nesse desenvolvimento. Como explica José Antônio Castorina e Mario Carretero (2014, p.12):

[...] cada elemento da experiência com o mundo somente existe por sua conexão constitutiva com seu par e em uma dinâmica de transformação do intersubjetivo com o subjetivo, do organismo com o meio, da natureza com a cultura ou do indivíduo com a sociedade.

Primeiramente, falaremos da teoria piagetiana. A teoria de Piaget parte do estudo da inteligência como uma combinação resultante de fatores biológicos e das influências dos seus meios. Todavia, para entender os estágios do

desenvolvimento cognitivo faz necessário compreender os princípios da inteligência abordados por Piaget.

Piaget (2024, p.24) explica que a inteligência refletida, ou verbal tem como fundamento a inteligência prática que é a inteligência caracterizada por ações concretas e exploração do meio, que ele especifica da seguinte forma:

A inteligência verbal ou refletida baseia-se numa inteligência prática ou sensório-motora, a qual se apoia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridos para recombiná-los. Por outro lado, esses mesmos hábitos e associações, pressupõem a existência do sistema de reflexos, cuja conexão com a estrutura anatômica e morfológica do organismo é evidente. Existe, portanto, certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e adaptação ao meio.

Piaget (2024) compreende o desenvolvimento mental através da distinção entre estruturas variáveis e funções invariantes. O autor chama de funções invariantes a adaptação e a organização. A adaptação existe “quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo.” (p. 26). Porém, esse processo de adaptação acontece quando a criança modifica seus esquemas mentais pelas interferências do meio e essas novas aquisições se integram aos conhecimentos ou esquemas mentais já existentes. A compreensão explícita disso aparece da seguinte forma:

[...] denominarmos acomodação esse resultado das pressões exercidas pelo meio..., poderemos dizer, portanto, que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Ora, tal definição aplica-se igualmente à própria inteligência. Com efeito, a inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo faz ingressar o novo no conhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas, a adaptação intelectual comporta, em qualquer dos casos, um elemento de assimilação, isto é, de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito (Piaget, 2024, p. 28).

E por sua vez, a relação entre organização e adaptação acontece de modo indissociável, Piaget (2024, p.29) explica como “sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior”.

Outro aspecto importante da teoria piagetiana são os estágios de desenvolvimento cognitivo, que se dividem em estágio sensório-motor (0-2 anos); estágio pré-operatório (2-7 anos); estágio das operações concretas (7-11 anos); e estágio das operações formais (a partir de 11-12 anos). Sendo fidedigno a pesquisa, nos atentaremos somente ao estágio sensório-motor.

Segundo Piaget (2024) entende-se que do nascimento até os 24 meses os bebês aprendem com as atividades sensoriais e motoras. Ele apresenta esse estudo dividido em partes, que correspondem aos subestágios do estágio sensório-motor.

O primeiro subestágio explora como os reflexos inatos do recém-nascido constituem o ponto de partida da construção da inteligência sensório-motora. Esses reflexos, como o de sucção, preensão e movimentos oculares, não são estáticos; ao contrário, são exercitados, modificados e integrados em esquemas de ação mais complexos à medida que o bebê interage com o meio. E a medida que é estimulado, a repetição funcional desses reflexos, o autor chama de exercício dos reflexos.

O segundo subestágio corresponde as primeiras adaptações adquiridas, cujo tem o nome de reação circular primária. Ou seja, o reflexo de sucção que era pela inato, agora se constitui pela experiência e repetição contínua da criança em busca de prazer e satisfação, combinadas a outros movimentos

O terceiro subestágio se chama reação circular secundária, que já pertence ao grupo das adaptações intencionais, agora ele passa a percepção do meio exterior, enquanto o segundo era focado no próprio corpo. O bebê ao descobrir acidentalmente que uma ação sua produz um efeito interessante no ambiente (como bater em um móvel e vê-lo balançar), passa a repetir esse ato.

O quarto subestágio intitulada coordenação de esquemas secundários, essa fase corresponde a relação com o objeto, nessa etapa os bebês podem antecipar eventos, a criança começa a coordenar esquemas adquiridos anteriormente para alcançar objetivos, como retirar o pano de um brinquedo escondido.

O quinto subestágio corresponde a reação circular terciária que já consiste na busca pela experimentação e busca pela novidade, que é adaptação a situações desconhecidas, busca explorar novas atividades motoras sensoriais como bater, empurrar e sacudir o berço para tentar alcançar um brinquedo.

E o último subestágio chamado de combinações mentais, onde se apresenta a inteligência sistemática que permite a premeditação chamada de “descoberta por invenção” a criança elabora esquemas de ação de forma interna, sem precisar testar fisicamente cada hipótese.

A compreensão dessas fases do estágio sensório-motor direciona o entendimento de como a inteligência sensório-motora se efetiva no ambiente educacional, é preciso compreender como acontece a adaptação e a organização que resulta nesse tipo de inteligência até que alcancemos a inteligência verbal referente a linguagem dessa criança. Nessa abordagem piagetiana também é observável a necessidades de estímulos, experiências, contextos para que se consolide de maneira significativa a acomodação e assimilação de acordo a adaptação da criança com o seu meio.

A próxima abordagem estudada, também de perspectiva interacionista, é a teoria vygotskiana, uma teoria de desenvolvimento cognitivo que entendem as relações dos sujeitos com os meios sociais e culturais como instrumentos de aprendizagem. Como explica Castorina e Carrero (2014, p. 55):

[...] o caráter central que a explicação vygotskiana então adquire na relação entre o desenvolvimento do sujeito e a natureza das práticas culturais com as quais os sujeitos estão envolvidos obriga a uma múltipla revisão tanto da explicação do desenvolvimento especificamente humano, como da análise das práticas culturais, entre elas particularmente as educativas e as do tipo escolar.

A perspectiva sociointeracionista e histórico-cultural de Vygotsky, segundo Castorina e Carrero (2014), é baseada em dois tipos de princípios psicológicos: o elementar e os superiores. O primeiro corresponde ao funcionamento psíquico biológico e inato ao ser humano, e comuns também a outras espécies como memória, percepção sensorial, que são constituídos através da própria evolução da plasticidade cerebral. Já os superiores, correspondem a organização transformação dos processos psíquicos elementares que levam ao desenvolvimento individual e a evolução a partir do reflexo das influências culturais, através da significação atribuída a vida social, como a linguagem social e egocêntrica, a memória lógica e estratégica.

Segundo Castorina e Carrero (2014), o tipo de processos psicológicos acontece por meio dos processos de interiorização através da lei genética de desenvolvimento cultural que acontece em duas etapas: interpsicológica (nível

social) e intrapsicológico (nível individual). O processo de interiorização ocorre então quando há a internalização através de uma transformação ativa das aprendizagens consolidadas por meio da interação social. Como explica Castorina e Carrero (2014, p. 63):

Vygotsky aqui faz alusão ao desenvolvimento dos processos psicológicos do tipo superior, especificamente aos constituídos em virtude da vida cultural. Recorre-se então à lei da interiorização para o esboço dos processos mediante os quais essa constituição é gerada. Como se observará, o enunciado pressupõe a atividade social, interpsicologia, como um tipo de precursor genético da constituição desses processos no sujeito.

A partir da compreensão dos princípios da constituição dos processos psicológicos na teoria sociointeracionista, para que possamos entender como acontece a aprendizagem de acordo a essa perspectiva baseada na atividade instrumental (técnica ou semiótica) e a interação social.

Segundo Castorina e Carrero (2014) essa atividade instrumental semiótica de grande valia para essa teoria é representado pela linguagem e pelo pensamento. A relação entre o pensamento e a linguagem ocorrem de maneiras independente e só com a fusão desses dois aspectos de maneira funcional que ocorre a integram e a operação conjunta produzindo os processos psicológicos superiores. Como diz Castorina e Carrero (2014, p. 66):

Desse modo, ele sustenta que a constituição de formas de pensamento verbal é o resultado da relação entre processos de pensamento e processos de fala. Podemos afirmar, nesse sentido, que há um momento de pensamento pré-verbal e um uso pré-intelectual da linguagem. A chave dos saltos evolutivos se encontra na variedade de relações interfuncionais, neste caso na maneira particular pela qual o pensamento e a fala se fundem e no tipo de relação que instauram.

Com base nesse conhecimento, introduzimos a análise dos mecanismos de aprendizagem baseados nessa teoria. A aprendizagem acontece na perspectiva da mediação e da interação com o seu meio, Ferrari (2014) nos diz que para o desenvolvimento cognitivo da criança “[...] na concepção sócio-histórica, é preciso se atentar não apenas para o que ela realiza sozinha, mas para o que faz com ajuda, pistas e orientação de alguém mais habilidoso na tarefa a ser realizada”.

De acordo Vygotsky (1984), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é o seu elemento central da sua teoria histórico-cultural, é uma estratégia para

superar a dicotomia da psicologia educacional entre a habilidades de cognição já desenvolvidas pela criança e a análise das capacidades instrutivas e mediadoras dos adultos. Sendo assim, o elemento central tem correlação direta com nível de desenvolvimento real (definido pela capacidade da criança resolver problemas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (definido pela capacidade de resolver problemas com a mediação de adultos ou pares mais experientes). Essa dinâmica da zona de desenvolvimento proximal é a aprendizagem, que é o desenvolvimento das habilidades das crianças com a mediação dos adultos e/ou pessoas que ofereçam suporte adequado e oportuno.

5 A DOCÊNCIA

O percurso da docência no Brasil é marcado por intensas transformações que acompanham as demandas sociais, políticas e econômicas do país. No início, a formação docente acontecia de forma muito restrita, voltada principalmente para os interesses da elite e para a formação de quadros destinados à manutenção da ordem vigente. A criação das escolas normais, no século XIX, representou um marco fundamental, pois estabeleceu uma institucionalização da formação docente, ainda que limitada e voltada à educação primária. Esses espaços se consolidaram como os primeiros ambientes específicos para a preparação de professores, embora o ensino fosse permeado por métodos rígidos e um caráter fortemente normativo.

Demerval Saviani (2020) afirma que o termo pedagogia surgiu na Grécia, por volta do século V. O termo “*paideia*” que teve origem nos sofistas, que representa a ideia de tornar consciente o fazer educativo, que se apresentava a partir de duplas referências, como explica Saviani (2020, p. 19):

Desde a Grécia, delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à *paideia* entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança.

Ainda segundo o autor, somente com a passagem do grego para o latim, a nomenclatura se aproxima do termo que conhecemos hoje. No latim, surgem palavras como “*paedagogatus*”, que significava educação ou instrução, e “*paedagogus*” ou “*paedagoga*”, referindo-se ao mestre ou guia responsável por conduzir o aprendizado. Também aparece “*paedagogium*”, que indicava tanto a escola quanto as crianças que nela estudavam, sendo essa escola, inicialmente, mais especificamente destinada aos escravos. Ainda é esse autor que nos diz que no latim clássico, o termo “*institutio*” passou a expressar educação ou formação, absorvendo o sentido de “*paideia*”. E para ele, essa é uma das problemáticas pedagógicas, já que dava margens a diferentes interpretações do termo, muitas vezes depreciativa, pejorativa, e isso exerceu impacto direto na formação docente, visto que exerciam essa função de forma precária ou

improvisada, sendo desprovido de formação técnica ou científica. Apesar da formação docente só receber ênfase após a Revolução Francesa, a formação foi incentivada por Comenius, como explica Demerval Saviani (2020, p. 24) só a partir do século XIX que a palavra “pedagogia” passou a ser usada para se referir ao pensamento sobre educação e ao planejamento do trabalho educativo.

Segundo Leonor Maria Tanuri (2000), as ideias iluministas e liberais, difundidas especialmente após a Revolução Francesa, inspiraram a criação das escolas normais, destinadas à formação docente de leigos para o ensino primário. No entanto, antes mesmo da fundação dessas instituições, já havia preocupações relacionadas à seleção de mestres, como demonstra o Alvará de 1772, que regulamentava exames e procedimentos de escolha dos professores. Essa prática evidenciava a intenção de garantir certo nível de preparo e legitimidade ao exercício docente, mesmo quando a formação sistematizada ainda não estava consolidada.

Ainda segundo Tanuri (2000), a primeira idealização de instrução pública surge a partir da lei de 15 de outubro de 1827, sendo chamada de escolas de ensino mútuo, que buscava instruir docentes em curto prazo, quando aprendiam apenas por meio da prática e do estudo dos métodos de ensino das primeiras letras (leitura, escrita e cálculo). Essa Lei determinava a criação de escolas de primeiras letras (ensino primário), em que cada cidade, vila ou lugar populoso deveria ter uma escola, e a formação a curto prazo, de forma prática e instrucional, seria a estratégia para mão de obra “qualificada” para esses espaços.

No século XIX, com a Lei 15/10/1834 e com a consolidação dos Estados nacionais e a expansão dos sistemas públicos de ensino, a criação das escolas normais no Brasil representou um marco fundamental na profissionalização da docência. Essas instituições surgiram para atender à necessidade de preparar professores para o ensino primário, numa época em que a ampliação da educação exigia maior número de profissionais capacitados. Contudo, sua abrangência era limitada, tanto em quantidade quanto em atratividade, o que mantinha a profissão ainda fragilizada. A formação oferecida seguia uma lógica normativa, com forte ênfase na moral, disciplina e transmissão de conteúdos básicos. Tanuri (2000, p. 65) explica que:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, geralmente, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.

As Escolas Normais apresentaram insucesso devido às dificuldades de infraestrutura, precarização didática e falta de interesse pela má remuneração a esses profissionais. Tanuri (2000) afirma que com o declínio das Escolas Normais, o Decreto 3331, em 17/2/1854 institui o sistema de professores adjuntos. Sistema que Tanuri (2000, p. 65) explica da seguinte forma:

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores ad juntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.

Essa “Reforma Couto Ferraz” (Saviani, 2008), também apresentou insucesso. Segundo Saviani (2008), esse sistema de professores adjuntos foi substituído pela Reforma Leôncio de Carvalho, promulgada pelo Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, reinstituiu as Escolas Normais com reforma do currículo, inclusão do público feminino, e o subsídios dessas escolas pelas províncias. Essa reconfiguração de Escola Normal tinha como quesito o “método intuitivo”, mas que só foi executada em 1890, como Tanuri (2000, p. 69) explica:

[...] a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas”, do método intuitivo de Pestalozzi. Assim, a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar.

Com a Proclamação da República, em 1889, o cenário educacional brasileiro passou por significativas transformações. A organização política e administrativa do país, agora federativa, transferiu aos estados a responsabilidade pela instrução pública primária e normal, enquanto à União coube a coordenação do ensino superior e secundário. Essa descentralização, prevista na Constituição de 1891, marcou o início de um novo período para a formação docente, uma vez que cada estado passou a organizar seus próprios sistemas e modelos de escolas normais, o que resultou em grande diversidade de propostas pedagógicas e currículos.

Segundo Tanuri (2000), no ano de 1893, a reforma das escolas normais consolidada pela lei 169/93, provocou grandes mudanças que alavancaram a formação docente, dentre as principais mudanças provocadas por essa reforma. O curso foi ampliado para quatro anos e passou a exigir uma formação mais ampla e científica, além de uma cultura enciclopédica comprovada por exames de ingresso. Criou-se também um curso superior anexo à Escola Normal, destinado à formação de docentes para o magistério nas próprias escolas normais e nos ginásios.

Segundo Tanuri (2000), a década de 1920 foi marcada pela unificação das Escolas Normais, o que buscou garantir maior uniformidade e qualidade ao ensino destinado à formação docente. Na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931), o Curso Normal foi oficialmente estruturado como a principal via de formação para o magistério primário, com inclusão de disciplinas pedagógicas, práticas de ensino e estágios supervisionados, para a profissionalização do magistério primário. Poucos anos depois, o Decreto-Lei nº 1.190/1939 criou o curso de Pedagogia, inserido na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a finalidade de formar professores para as Escolas Normais e especialistas em educação. Saviani (2008) explica que esse momento representou um marco na profissionalização docente, pois a formação passou a incorporar fundamentos científicos, filosóficos e metodológicos da educação.

Mas a formação para o exercício da docência só passa a exigir a formação superior a partir da LDB 9.394/96, ao qual assegura a valorização e a qualificação da profissão docente para a educação básica.

5.1 A DOCÊNCIA NAS CRECHES

Visto que compreender a trajetória da formação docente é essencial para compreender as problemáticas para a prática docente na Educação Infantil, a docência, até a década de 70, era direcionada somente para o ensino primário, para crianças a partir de 7 anos. Isso como resultado de um sistema que focaliza a alfabetização como único potencial da prática docente.

De acordo a Zilma Oliveira (2013), com a Lei 5692 de 1971, houve modificações quando instituiu o curso de profissionalização para o 2º grau e a inclusão de crianças menores de 7 anos no sistema escolar. Essas mudanças foram essenciais para a caminhada da educação pré-escolar e o engatinhar da educação infantil. Como especificados nos dois artigos abaixo.

Art. 1º, § 2º:

O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente, com a preparação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania.”

Art. 19. Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes (Brasil, 1971).

Mas segundo Kuhlmann (2000), já por volta da década de 1930, foram instauradas as primeiras tentativas de formação de especialização de professoras para o ensino pré-primário, chamado Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro. Em 1949, surge o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Pré-primária. Porém isso favorece os jardins de infância, que atendiam crianças de 4 a 6 anos.

Quando Kuhlmann (2000, p.12) se refere à creche, ainda fala sobre profissionais sem qualificação, mulheres que recebiam educação feminina e muitas vezes religiosas. Somente na década de 80, que o termo expansão pré-escolar passa a incluir crianças de 0 a 3 anos de idade, conforme Kuhlmann (2000, p.12) discute:

[...] a expressão educação pré-escolar, ao significar o atendimento anterior à escolarização obrigatória, inclui também a educação das crianças de 0 a 3 anos. No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos. Em parecer do Conselho Federal de Educação de maio de 1981, Eurides Brito da Silva apontava diretrizes para

um sistema público de educação pré-escolar, em que incluía as crianças de 0 a 3 anos [...]

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2013) destaca que foi somente a partir da LDB que se começou a pensar em práticas pedagógicas voltadas à infância na creche. Antes disso, muitas profissionais que atuavam nesses espaços vinham de formações em diversas áreas da saúde, da assistência social ou até sem formação específica e não tinham como foco a dimensão educativa da infância.

Com a LDB/96, as creches passaram a ser formalmente reconhecidas como a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 0 a 3 anos. Esse reconhecimento legal inaugurou uma nova fase para esses espaços: a construção de uma identidade pedagógica para a creche e, conseqüentemente, a necessidade de formação específica para os profissionais que nela atuam.

Segundo Kulhmann (2000), o preconceito com o cuidado que pertencia a orientação assistencialista impactava no exercício docente porque essas práticas de higiene, alimentação, entre outras eram vistas como não pedagógicas. E foi somente a partir da década de 90, que se entende a creche como o cuidar e o educar como pertencentes à mesma esfera: do bem-estar da criança.

A partir de 1998, com Referencial Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), cuidar e educar são práticas indissociáveis, que ocorrem de forma simultânea nas situações cotidianas como o banho, a alimentação, o sono e as interações. Nessas situações, o professor pode promover segurança emocional, bem-estar e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento da autonomia, da linguagem, da afetividade e da socialização. Mas “não é à toa que ainda hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência.” (Kuhlmann,2000 p.13).

Esse novo contexto da educação infantil exigiu uma nova perspectiva educativa para essas crianças, e então foi necessário reconfigurar o papel da professora da creche, para que essa pensasse além do desenvolvimento cognitivo, mas que atendesse o desenvolvimento global dessas crianças. A professora que antes era vista apenas como cuidadora, passa a ser vista como uma profissional da educação infantil, com conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, as interações e as brincadeiras como eixos

norteadores, conforme proposto também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular.

O processo de transição na educação infantil foi gradual e desafiador. Muitas profissionais já atuantes precisaram participar de processos de formação continuada, frequentemente promovidos por redes municipais ou por programas federais, como o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de qualificar docentes da educação básica, especialmente aqueles em exercício, promovendo práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas em conhecimento científico e pedagógico. Essa formação buscou romper com a dicotomia entre cuidar e educar, promovendo práticas pedagógicas sensíveis, respeitosas à infância.

Portanto, a docência nas creches se constituiu como um campo em construção, que exige formação específica, reflexão contínua sobre a prática, e o reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos. Esse processo está intimamente ligado às políticas públicas, aos avanços teóricos da área e ao esforço coletivo para consolidar a creche como um espaço legítimo de educação e desenvolvimento.

Antes da existência do Parfor, em 1988¹, a UNEB, através da professora Norma Neide, estabelece parceria com prefeituras municipais baianas, desenvolvendo o Programa Intensivo de Graduação, conhecido como Rede UNEB 2000, a qual teve papel importante para a interiorização do ensino superior na Bahia.

Esse programa, além de cumprir as exigências legais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deu ênfase a um dos seus grandes objetivos: a capacitação de professores municipais sem que eles precisassem se deslocar para os grandes centros urbanos. A partir de 2009, a UNEB adere oficialmente ao Parfor e encerra o programa tendo havido 11,8 mil profissionais da educação concluído o Curso de Pedagogia pela Rede UNEB 2000.

¹ Informações obtidas no site da UNEB. Disponível em: <https://agenciadecomunicacao.uneb.br/uneb-comemora-10-anos-de-implantacao-programa-nacional-de-formacao-de-professores/>. Acesso em 17 out 2025.

Outra estratégia do Ministério da Educação foi a escrita dos Referenciais para a Formação dos Professores (1999) que seria um recurso de formação continuada para esses profissionais que enfrentavam essa fase de transição. Segundo esse documento:

o objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais e a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país (Brasil, 1998, p.06).

De acordo ao Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015), outro importante aliado para a formação docente na creche foi o documento Brinquedos e Brincadeiras (Brasil, MEC/SEB, 2012, p.06), que compreende “o brinquedo e a brincadeira como constitutivos da infância”, e as fases de desenvolvimento e aprendizagens nesse período de vida e as práticas pedagógicas sejam adequadas e assertivas para esse público.

Para isso, temos que recorrer a discussão dos documentos norteadores para a prática pedagógica para crianças de 0 a 3 anos de idades, os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (2018), com ênfase nos eixos estruturantes, brincadeiras e interações.

Segundo Kishimoto (2002, p.62), somente a partir do Renascimento a brincadeira passa a ser vista como uma “conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo”. Mas, há uma dualidade nessa concepção, na qual a brincadeira pensada por Kishimoto pode ser entendida por produto, quando acontece pela espontaneidade e autoexpressão, ou como meio quando utilizada com intencionalidade.

A prática docente acontece nesses dois momentos, através da observação desse brincar livre que traduz, muitas vezes, a linguagem social da criança, e sua natureza psicológica. Como também a intencionalidade do brincar como estratégia de oportunizar experiências de ações e com o planejamento de práticas e interações que contribuam para a aprendizagem, oferte uma diversidade de vivências e o desenvolvimento integral dessas crianças. Como explica a BNCC (2018, p.34):

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.

De acordo a Base Nacional Comum Curricular (2018, p.34) essas brincadeiras acontecem por meio das interações, sendo assim essas são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.”

A Base Nacional Comum Curricular garante que a partir desses eixos estruturantes a crianças tenha assegurado os seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo eles conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Diante disso, compreender a formação para docência em creche é compreender que o papel educativo está centrado na criança, oportunizando momentos e ambientes que estimulem ações, questionamentos, interações através de brincadeiras, reconhecer as múltiplas linguagens da criança, e o desenvolvimento pleno através do cuidar e educar como indissociáveis, acontecendo assim uma aprendizagem significativa

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho têm como propósito retomar os pontos discutidos ao longo da monografia, relacionando com os objetivos inicialmente propostos. Nesta seção apresento uma síntese dos resultados obtidos, destacando as contribuições, limitações e aporte teórico para discussões futuras. Buscando, assim, evidenciar como esta pesquisa oferece suporte relevante para a compreensão do tema.

A proposta deste trabalho consiste em compreender o descaso do Estado com a educação para crianças de 0 a 3 anos, em especial, com as creches, espaços educativos de atendimento integral, e como essa negligência afeta o reconhecimento desse espaço em potencialidade social e na formação docente para essas instituições. Para fundamentar as considerações aqui apresentadas recorreremos a estudos bibliográficos e documental para responder a esses questionamentos, perseguindo os objetivos específicos e geral desta pesquisa.

Ao descrever a história da educação infantil, em especial nas creches, no contexto social e político da sociedade brasileira, consideramos que essas instituições não surgiram do direito da criança, mas como uma estratégia de demandas sociais e políticas. Foi possível compreender também que esses espaços surgem como uma configuração assistencialista e como um instrumento de controle social e como compensação das desigualdades provocadas pelo sistema econômico, social e político da época. A iniciativa, marcada por grupos religiosos e filantrópicos reafirmam e validam a omissão do Estado em sua responsabilidade com crianças de 0 a 3 anos de idade. Mesmo com os avanços provocados através da Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), é notório que o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos foi pensado politicamente, e não focado nas crianças. Assim, considera-se que o objetivo específico de descrever a história da educação infantil, em especial nas creches, foi alcançado ao evidenciar e demonstrar que foi uma trajetória política e não centrada na criança.

Ao analisar os processos físicos, cognitivos e psicossociais da primeira infância, foi possível compreender que a forma como a sociedade enxerga a criança não é natural, mas resultado de construções culturais que acompanham cada momento histórico, político e social. A trajetória da infância no Brasil mostra

que as crianças pequenas foram, por muito tempo, tratadas com abandono, descaso, invisibilidade e assistencialismo, até que o Estado assumisse, de maneira tardia e ainda insuficiente, a responsabilidade pela proteção e garantia de direitos, especialmente após a Constituição de 1988. Assim, o reconhecimento da criança como sujeito não surge por iniciativa do poder público, mas pela força das lutas sociais.

A análise das políticas públicas reforça que grande parte das iniciativas voltadas à infância surgiu como resposta às agressões e desigualdades sociais que atingiam as crianças, funcionando mais como estratégias de reparação do que como garantia efetiva de direitos. Mesmo avanços importantes, como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e o próprio ECA (1990), revelam um Estado que age de forma reativa, muitas vezes para amenizar sua inadimplência histórica em relação às crianças de 0 a 3 anos. Isso evidencia que, por muito tempo, o desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial da primeira infância foi negligenciado, apesar de ser justamente nesse período que ocorrem os processos neurobiológicos fundamentais para as aprendizagens futuras.

Dessa forma, considera-se que o objetivo específico de compreender os processos físicos, cognitivos e psicossociais da primeira infância foi alcançado, uma vez que reconhecer a importância desses primeiros anos permite compreender também as infâncias em sua potência e reafirma a necessidade de práticas docentes qualificadas nas instituições de atendimento integral às crianças de 0 a 3 anos.

Ao estudar a formação pedagógica para a docência nas creches, foi retomada a trajetória da formação docente que, historicamente, foi pensada para o exercício com crianças maiores de 7 anos. É notório também que a prática pedagógica é, socialmente, associada quase exclusivamente ao ato de alfabetizar, o que inviabiliza o reconhecimento do desenvolvimento integral do sujeito em suas múltiplas inteligências. Nas creches, devido ao seu perfil assistencialista e higienista, os profissionais que atuavam nesses espaços vinham das áreas da saúde e da assistência social; somente após a Organização Mundial da Saúde evidenciar os impactos da privação cultural é que a prática pedagógica começa a ser incorporada a esses ambientes.

Foi apenas com a LDB (1996) que a creche passou a ter uma identidade pedagógica, sendo caracterizada como espaço educativo. Entretanto, o

assistencialismo e o educativo se colocaram em dualismo. Diante disso, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) afirmam o cuidar e educar como indissociáveis, configurando a docência em creches como uma prática integral voltada ao desenvolvimento global da criança. Contudo, a docência em creches ainda é marcada tanto pelo dualismo entre cuidar e educar quanto pela incredibilidade em relação aos eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular.

Concluo que alcancei o objetivo ao compreender o percurso da formação docente para creches, aspecto importantíssimo de minha formação em Pedagogia e como isso afeta diretamente a configuração estereotipada dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos. São profissionais que precisam entender a aprendizagem como vivência e o ensino como experiências mediadas por brincadeiras e interações, focadas no desenvolvimento global da criança.

Diante esses expostos é possível compreender a importância social das creches para o desenvolvimento global do sujeito na primeira infância, uma vez que são espaços que asseguram integralmente o desenvolvimento global dessa criança. São espaços pensados para que essas crianças sejam assistidas para o bem estar físico, cognitivo e social. Essas creches são instituições asseguradoras de vivências, experiências e interações seguras e enriquecedoras, de ambientes que estimulem e desenvolvam habilidades emocionais, comportamentais e físicas. A prática educativa nesses espaços devem garantir a construção de autonomia, identidade, autoexpressão e liberdade.

Muitas vezes, a sociedade conclui que aprendizagem é memorização e alfabetização. E se esquece dos princípios que antecedem essas práticas do ler e escrever, mas a concepção de mundo que a criança constrói que fará com que as aprendizagens seguintes tenham significados psicossociais. Infelizmente, é muito observado que as instituições ainda são tidas como direitos dos pais que não têm com quem deixar essas crianças, anulando o direito dessas crianças de 0 a 3 anos.

As pessoas que não veem o papel educativo dessas instituições, muitas vezes, são as que tendem a compreender a educação da criança como ações de: controlar, limitar e oferecer recursos que as mantenham entretidas e quietas.

No nosso ponto de vista, isso se constitui em sabotagem para o desenvolvimento dessa criança.

A prática educativa acontece quando a criança aprende o porquê de se alimentar, da higiene, do repouso, da rotina a partir dos princípios e construções não das imposições que os adultos tendem a fazer, para que o cuidar e educar sejam indissociáveis. São também quando entram em conflitos pessoais, ou interpessoais, quando aprende a se desafiar, explorar, desenvolvendo a confiança, lidando com as emoções.

Analisando todos esses aspectos, consideramos que é nítida a importância social das creches, visto que ela é um reflexo do desenvolvimento infantil. Por conseguinte, é essa criança de 0 a 3 anos que vai ter um desenvolvimento global que permitirá senso crítico aguçado, letramento de mundo, identidade consolidada, autovalorização, autoexpressão, repertório linguístico, entre outros aspectos. E a formação pedagógica para a docência acontece neste momento: consolidação da importância social das creches.

Assim, ao concluir esta pesquisa, reafirmo a urgência em reconhecer as creches como espaços de direitos, de educação e cidadania. A trajetória dessas instituições, marcadas pelo assistencialismo, pela omissão do Estado e instrumento precário de compensação/reparação social não pode continuar definindo o lugar social dessas crianças de 0 a 3 anos de idade.

Considero essencial reconhecer o potencial da primeira infância, pois negar um atendimento qualificado para essas crianças é negar um futuro esperançoso para a nossa sociedade, para a educação. Este trabalho, que nasceu das minhas inquietações como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e se fortaleceu na minha formação como pedagoga, representa não apenas um estudo acadêmico, mas um posicionamento político e ético: acredito na potência na primeira infância, nas práticas pedagógicas que valorizem e estimulem as múltiplas linguagens, e a educação infantil assertiva pode ser a chave de uma sociedade revolucionária.

REFERÊNCIAS

ADORNI, D.S. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o desempenho da criança na aquisição da leitura e da escrita e as práticas educativas nestes dois níveis do ensino básico. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Alves, 1991.

ADORNI, D. S. A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos: de agência de guarda a espaço educacional. Revista Hispeci & Lema (Impresso), v. 8, p. 119-120, 2005.

ALMEIDA, Mário de S. E-book Elaboração de Projeto, TCC, Dissertação e Tese. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2024. E-book. ISBN 9786559776382. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559776382/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021. E-book. ISBN 9788521637905. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788521637905/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ARIÈS, P. A história social da família e da criança. 2. ed. São Paulo: 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília-DF: 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.a.sp. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

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/l8069.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais para formação de professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRUYNE, P. Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Francisco.

CARRARA, Isabela Sibi; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O conceito de infância na atualidade: indicativos nas escolas e nas políticas públicas. BRASIL.

CASTORINA, José A.; CARRETERO, Mario. Desenvolvimento cognitivo e educação. v.1. Porto Alegre: Penso, 2014. E-book. ISBN 9788565848718. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848718/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. Estudo nº 1: O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. 2014. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>.

CORRÊA, Mônica de S. Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2015. E-book. ISBN 9788522122578. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522122578/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

ERIKSON, Erik H. Infância e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERRARI, Dércio F. M. Desenvolvimento cognitivo: as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino aprendizagem. 2014. Monografia – UTFPR, Medianeira, 2014.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1991.

JESUS, Aline de Serra; BATALHA, Ticiania Vasconcelos; ASSIS, Walerio Lindoso Dantas. Educação infantil: o cenário do surgimento das creches. Integrando saberes & fazeres na educação básica, v. 1, n. 1, p. 31–40, 2022.

- KISHIMOTO, T. M. À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2007.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: FNDE, 2006.
- KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5-18, 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. Obutchénie, v. 3, n. 3, p. 1–21, 2019.
- MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. Revista Linhas, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1993.
- NEURODESENVOLVIMENTO na Primeira Infância: Crespi, L.; Noro, D.; Nóbile, M. F. Ensino Em Re-Vista, v. 27, p. 1517-1541, 2020.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Formação de professores: a criança de 0 a 6 anos, seus direitos e o dever do Estado. São Paulo: Cortez, 2013.
- PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. 14. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2022.
- PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2024.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande. Biblos, Rio Grande, 20: 103-116, 2006.

VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 198—.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.