

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA TRAJETÓRIA

CHILDHOOD EDUCATION AND ITS TRAJECTORY



ELISÂNGELA ARAÚJO DE SOUZA

Graduação Pedagogia 2006. Pós psicopedagogia 2016. Email: lival_marques@hotmail.com. Professora de educação infantil.

RESUMO

Este trabalho busca desenvolver reflexões sobre o valor da Educação Infantil para o início da trajetória escolar, destacando também como bebês e crianças assumem papéis ativos nesse período. A abordagem adotada é de natureza bibliográfica, fundamentada em estudiosos que discutem tanto a Educação Infantil quanto a atuação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1996, já apontava a necessidade de que professores do ensino regular estruturassem seus planejamentos considerando as especificidades da primeira infância, com o propósito de fortalecer processos de inclusão e reconhecer a participação ativa das crianças em seu próprio desenvolvimento. Portanto, para que a educação seja inclusiva e favoreça o protagonismo infantil — entendido como elemento essencial na construção das experiências escolares das crianças que ingressam no Ensino Fundamental — é indispensável contar com profissionais preparados para organizar práticas pedagógicas adequadas às demandas desse público.

Palavras-chave: Educação Infantil; Especialidades; Planejamentos.

SUMMARY

This work seeks to develop reflections on the value of Early Childhood Education for the beginning of the school career, also highlighting how babies and children take on active roles during this period. The

approach adopted is bibliographic in nature, based on scholars who discuss both Early Childhood Education and teaching. The National Education Guidelines and Bases Law, established in 1996, already highlighted the need for regular education teachers to structure their plans considering the specificities of early childhood, with the purpose of strengthening inclusion processes and recognizing the active participation of children in their own development. Therefore, for education to be inclusive and encourage children's protagonism — understood as an essential element in the construction of the school experiences of children entering Elementary School — it is essential to have professionals prepared to organize pedagogical practices suited to the demands of this public.

Keywords: Early Childhood Education; Specialties; Planning.

INTRODUÇÃO

Parte-se da compreensão de que o processo de aprendizagem humana inicia-se ainda durante a gestação, quando estímulos internos e externos já influenciam a formação neurológica e emocional do bebê. Após o nascimento, esse percurso continua sendo impulsionado por adultos que atuam como mediadores, oferecendo experiências que favorecem a construção de vínculos e a expansão das capacidades cognitivas. Por esse motivo, reconhecer o papel decisivo da Educação Infantil para a continuidade da vida escolar — especialmente na transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental — torna-se indispensável.

Fujimoto (2002) destaca que investir na primeira infância, especialmente entre zero e três anos, significa promover benefícios coletivos. Crianças que vivenciam um cotidiano acolhedor, com condições adequadas para desenvolver aspectos físicos, afetivos e intelectuais, tendem a construir relações mais seguras com o ambiente social, contribuindo para comunidades mais equilibradas e confiantes.

Educadores que atuam com bebês e crianças pequenas compreendem que momentos simples do dia, como alimentação, higiene e cuidados corporais, são oportunidades riquíssimas de aprendizagem. Nessas interações, os adultos estabelecem laços que fortalecem tanto a dimensão emocional quanto a construção de conhecimentos. Ambientes familiares e escolares, quando planejados com essa perspectiva, tornam-se espaços que estimulam comunicação, acolhimento e trocas significativas.

Historicamente, o surgimento do jardim de infância é marcado por uma concepção essencialmente pedagógica. A literatura aponta que, desde sua criação, essa instituição não se limitava ao ensino formal, mas buscava promover transformações sociais. O primeiro jardim de infância, idealizado por Froebel por volta de 1840, em Blankenburg, tinha como propósito não apenas educar e cuidar das crianças, mas também orientar as famílias para que pudessem exercer práticas mais sensíveis e conscientes na criação de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.39).

A atuação conjunta entre profissionais da Educação Infantil, famílias e comunidade amplia a capacidade de compreender as necessidades das crianças e de construir ambientes que favoreçam

seu desenvolvimento integral. Essa colaboração gera uma visão coletiva sobre o papel da escola como espaço democrático, acessível e comprometido com todos. Peralta (2004, p.24) reforça essa ideia ao afirmar que “é essencial estimular nas crianças uma percepção refinada do mundo, permitindo que observem, escutem, experimentem e transformem suas vivências em elementos que alimentam o currículo”.

Reconhecer que o aprendizado começa antes mesmo do nascimento implica adotar uma pedagogia que valorize oportunidades, afetos e experiências significativas. Peralta (2004) ressalta que amar, apoiar e criar condições reais de desenvolvimento para as crianças do século XXI constitui um desafio profundo para educadores latino-americanos, que buscam construir trajetórias mais promissoras para as novas gerações.

Essas concepções fundamentam o conjunto de reflexões teóricas que orientam a pesquisa proposta, oferecendo bases para compreender a complexidade da Educação Infantil e sua relevância na formação humana.

AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa que abrange o período do nascimento até aproximadamente os três anos representa um momento decisivo na formação humana. Nesse intervalo, meninos e meninas constroem competências essenciais, como comunicação verbal, locomoção, interação social e domínio progressivo de funções corporais. Por isso, intervenções constantes, afetuosas e planejadas tornam-se indispensáveis para favorecer um desenvolvimento pleno. Meléndez (2003) observa que:

Na contemporaneidade, o entendimento sobre crescimento humano ultrapassa explicações biológicas, incorporando dimensões sociais, emocionais e culturais que influenciam profundamente a formação das pessoas.

Estimular o desenvolvimento humano exige a articulação de diferentes campos do conhecimento, permitindo compreender como indivíduos amadurecem e se transformam em diálogo com o ambiente. Nesse sentido, Meléndez (2003, P.97) defende a “integração de saberes que possibilitem criar estratégias de proteção, incentivo, aprendizagem e acompanhamento capazes de fortalecer a qualidade de vida das novas gerações”.

Com o avanço das pesquisas sobre desenvolvimento humano, reconhece-se que a herança genética não é o único fator determinante. As relações estabelecidas com adultos, a presença de afeto, a oferta de recursos e as oportunidades disponíveis no cotidiano moldam profundamente a evolução das crianças. Essa perspectiva orienta práticas pedagógicas voltadas à primeira infância, especialmente para bebês e crianças menores de três anos, pois evidencia que as ações educativas devem considerar as necessidades emocionais, sociais e cognitivas que emergem nessa fase. Assim, o trabalho docente precisa criar condições para que cada criança vivencie experiências que contribuam para seu bem-estar e para sua inserção harmoniosa no grupo social.

Rocha (2001, p.98) destaca que:

A escola ocupa um lugar privilegiado na construção do conhecimento, reconhecendo o estudante como sujeito central do processo educativo. Na Educação Infantil, essa centralidade se manifesta nas relações que se estabelecem em um ambiente coletivo, onde crianças de zero a seis anos convivem, exploram e aprendem por meio de interações significativas.

Um aspecto pedagógico essencial é a valorização do contato humano sensível e acolhedor. A partir dessa convivência, as crianças ampliam sua capacidade de investigar o mundo e de relacionar-se com o que as cerca. Meléndez (2003, p.43) reforça que:

Bebês demonstram preferência clara por estímulos humanos desde o nascimento, respondendo de maneira mais intensa ao rosto e à voz de seus cuidadores do que a objetos ou brinquedos. Isso evidencia que o vínculo afetivo é um componente estruturante da aprendizagem.

Como já mencionado, os três primeiros anos de vida são marcados por transformações rápidas nas habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Nesse período, as crianças desenvolvem formas iniciais de ação, estratégias de autorregulação e modos de compreender o ambiente imediato. Essas descobertas constituem a base para aprendizagens futuras e para a construção de sua identidade.

A educação destinada às crianças de zero a cinco ou seis anos ocorre em ambientes coletivos, públicos ou privados, que não pertencem ao espaço doméstico e que funcionam em parceria com as famílias. Esses locais, conhecidos como creches e pré-escolas, são reconhecidos como instituições educacionais integrantes dos sistemas de ensino, conforme regulamentações específicas que dialogam com a legislação vigente (SILVA; VIEIRA, 2008, p.64).

Durante o segundo ano de vida, as estruturas cognitivas das crianças tornam-se mais refinadas, ampliando sua capacidade de comunicação, exploração e interação com o meio. Nessa fase, já demonstram intenções claras, desejos próprios e crescente autonomia para manipular objetos e compreender relações no ambiente. Pitluk (2001) destaca que os três primeiros anos constituem um período decisivo para a formação neurológica, sendo profundamente influenciado pela qualidade das interações estabelecidas com adultos e outras crianças.

Por essa razão, o autor enfatiza que a ação pedagógica na Educação Infantil deve ser intencional, planejada e sensível às particularidades de cada criança. As propostas educativas precisam considerar o estágio evolutivo, as formas de aprender, as necessidades emocionais e a singularidade de cada sujeito, garantindo experiências significativas e adequadas ao seu ritmo de desenvolvimento.

Ao compreender que a Educação Infantil envolve simultaneamente o ato de cuidar e o ato de educar, percebe-se que essa concepção impacta diretamente a organização das vivências nas creches e pré-escolas. Tais instituições assumem características próprias, distintas tanto da dinâmica familiar quanto da escola voltada às crianças maiores, configurando um espaço educativo com identidade própria (BUJES, 2001).

Desde a concepção, meninos e meninas são sujeitos de direitos, portadores de potencialidades biológicas, psicológicas e sociais que orientam processos de autorrealização e participação ativa no grupo ao qual pertencem (PERALTA, 2004). A autora ressalta que o contexto contemporâneo exige

que crianças sejam reconhecidas como seres afetivos e competentes, que carregam uma herança genética e se desenvolvem por meio de experiências vividas em ambientes que ofereçam proteção, afeto e oportunidades. Esses elementos, articulados a valores compartilhados, orientam o trabalho educativo dos adultos responsáveis por sua formação.

Barbosa (2008) observa que a pré-escola brasileira tem buscado superar práticas assistencialistas que historicamente marcaram sua trajetória. A autora aponta que, por muito tempo, não se exigia formação acadêmica dos profissionais e tampouco se valorizava o papel pedagógico da escuta, essencial para que crianças com dificuldades de aprendizagem pudessem expressar pensamentos, opiniões e modos próprios de compreender o mundo.

Veiga (2001) reforça que as mudanças provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases foram fundamentais para que a Educação Infantil avançasse no país. Sem essas transformações, o Brasil permaneceria em um cenário de atraso semelhante ao de nações que não possuem políticas estruturadas para a primeira infância.

Kinney (2009, p.59) acrescenta que:

Os educadores devem elaborar seus planejamentos considerando as necessidades específicas das crianças pequenas, suas formas de comunicação e suas capacidades individuais. A didática precisa ser ajustada para atender às singularidades de cada criança, favorecendo aprendizagens que respeitem sua identidade e seu modo de estar no mundo.

Essas condições fundamentam o projeto educativo aqui discutido, que busca desenvolver estratégias capazes de auxiliar professores na compreensão e no acompanhamento do comportamento das crianças em sala de aula. Senge (2005) argumenta que práticas pedagógicas bem estruturadas devem explorar as potencialidades individuais, promovendo inclusão e transformações que contribuam para a formação de cidadãos críticos, criativos e capazes de construir opiniões próprias.

É importante reconhecer que o modelo de Educação Infantil proposto não é rígido nem definitivo. Para ser implementado em um país diverso como o Brasil, precisa de ajustes contínuos que considerem as especificidades culturais de cada região. O primeiro passo para essa transformação é investir na formação dos profissionais, capacitando-os para compreender a variedade de linguagens que as crianças produzem.

Experiências desenvolvidas em diferentes localidades mostram que a criatividade infantil é vasta e surpreendente, exigindo educadores preparados para estimulá-la e transformá-la em aprendizagens significativas. No entanto, apesar de iniciativas promissoras, o país ainda enfrenta desafios para alcançar um padrão elevado de qualidade na Educação Infantil, especialmente na rede pública, onde questões sociais, estruturais e culturais impactam diretamente o processo educativo.

A INFÂNCIA E A CRIANÇA

A noção de criança, em muitos contextos, foi tradicionalmente associada à ausência de maturidade, experiência ou integração plena na vida social. Entretanto, essa compreensão não se

limita ao critério etário: ela envolve papéis sociais específicos que variam conforme a posição da família na estrutura econômica. O modo como cada criança participa da vida comunitária, o tempo dedicado à escolarização, as responsabilidades cotidianas e o processo de socialização dependem diretamente das condições materiais e culturais do grupo ao qual pertence. Por isso, é inadequado imaginar uma infância homogênea; existem múltiplas infâncias, marcadas por trajetórias distintas e oportunidades desiguais.

Quando se adota uma visão abstrata da infância, corre-se o risco de interpretar a criança como portadora de uma “natureza infantil” universal, desvinculada das circunstâncias concretas em que vive. A perspectiva sociológica, ao contrário, defende que a criança deve ser compreendida em relação ao contexto histórico, econômico e cultural que molda sua existência. Sonia Kramer (1987) organiza essa discussão em três eixos fundamentais.

O primeiro eixo evidencia que o valor atribuído à infância não foi sempre o mesmo. A ideia de que crianças merecem atenção especial é resultado de transformações políticas e econômicas que alteraram a estrutura social. O segundo eixo analisa como diferentes correntes pedagógicas — tanto a tradicional quanto a renovadora — construíram concepções de infância baseadas em noções de essência infantil. O terceiro eixo aborda a teoria da privação cultural, que fundamentou práticas de educação compensatória voltadas para grupos considerados “carentes” de determinados repertórios culturais.

O sentimento de infância não se confunde com afeto pelas crianças; refere-se ao reconhecimento de que elas possuem características próprias que as diferenciam dos adultos e que exigem condições específicas para seu desenvolvimento. Philippe Ariès, ao investigar a história da infância, destaca dois aspectos importantes. O primeiro é o elevado índice de mortalidade infantil que marcou sociedades antigas — realidade que ainda persiste entre grupos socialmente vulneráveis em países dependentes. O segundo é a existência de duas atitudes contraditórias que moldam o olhar adulto: uma que enxerga a criança como inocente e graciosa, digna de proteção, e outra que a considera incompleta, necessitando de orientação e disciplina.

Essas duas visões compõem o sentimento moderno de infância, que surge junto com a redefinição da instituição familiar. Não é a família que se torna nova, mas o modo como ela passa a ser percebida: um espaço privado, íntimo, responsável por funções que antes eram compartilhadas pela comunidade. A infância, nesse contexto, torna-se parte de um projeto familiar que busca preservar a pureza da criança e, ao mesmo tempo, fortalecer sua capacidade de raciocínio e caráter. Para Kramer (1987), essas duas ideias — inocência e razão — não são opostas; juntas, sustentam a concepção de criança como portadora de uma essência própria.

A infância, tal como entendida hoje, não existiu em todas as épocas. Ela emerge com a sociedade capitalista urbano-industrial, que redefine o papel da criança na coletividade. A nova organização social cria diferentes classes, e em cada uma delas a criança ocupa posições distintas. A noção de uma infância universal, divulgada pelas classes dominantes, baseia-se em um modelo

específico de criança — dependente, escolarizada e protegida — que não corresponde às realidades vividas por grupos populares. Assim, a ideia de infância é histórica, socialmente construída e profundamente marcada pelas desigualdades.

A PASSAGE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma das mudanças mais significativas da trajetória escolar das crianças. Esse processo, conhecido como transição educacional, envolve a movimentação de um ciclo para outro, exigindo que as crianças enfrentem transformações relacionadas às interações sociais, ao modo de ensinar, ao ambiente físico, à organização do tempo, às rotinas e às formas de aprender. Trata-se de um momento intenso, marcado por novas exigências e pela necessidade de adaptação.

Segundo processos formativos descritos por Santa Catarina (2014), o percurso educativo deve oferecer experiências variadas, contemplando diferentes áreas do conhecimento e dimensões éticas, estéticas e políticas. Uma única atividade não é capaz de desenvolver todas as capacidades humanas; por isso, a escola precisa garantir vivências diversificadas que ampliem o repertório cultural das crianças.

Nas últimas décadas, a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tornou-se um tema recorrente em pesquisas internacionais e brasileiras. Esses estudos evidenciam que, ao ingressar em um novo ciclo, a criança precisa reorganizar sua relação com o espaço, com os colegas, com os professores e com as práticas pedagógicas. A adaptação envolve tanto aspectos emocionais quanto cognitivos, exigindo que a escola compreenda esse momento como uma etapa delicada e decisiva.

Quinteiro e Carvalho (2012, p.27) defendem que:

Participar, brincar e aprender são direitos fundamentais das crianças e devem ser assegurados em qualquer fase da escolarização. A escola, portanto, deve criar condições para que elas se apropriem dos elementos culturais por meio de experiências significativas, independentemente da etapa em que se encontram.

Pesquisas recentes apontam que o primeiro desafio da transição é promover um sentimento de pertencimento ao novo ambiente. As crianças precisam sentir que o espaço escolar lhes pertence, que são acolhidas e que suas emoções são reconhecidas. Além disso, práticas pedagógicas que antecipam o contato com o novo ambiente — como visitas, integração entre turmas e atividades compartilhadas — contribuem para reduzir a ansiedade e facilitar a adaptação.

Outro ponto destacado pelos estudos é que a transição pode influenciar diretamente o desempenho escolar. Uma mudança bem conduzida favorece o desenvolvimento social e cognitivo, enquanto uma transição abrupta pode gerar insegurança, desmotivação e dificuldades de

aprendizagem.

Quinteiro e Carvalho (2012, p.35) observam que:

Tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais, o tempo dedicado ao brincar é frequentemente reduzido. Essa diminuição progressiva da ludicidade acompanha a passagem para o Ensino Fundamental, onde as brincadeiras são substituídas por atividades centradas nos conteúdos escolares. Essa mudança, porém, nem sempre respeita as necessidades das crianças, que ainda dependem do jogo simbólico para organizar emoções, construir conhecimentos e desenvolver autonomia.

Nos últimos anos, pesquisas passaram a considerar a criança como informante central, reconhecendo sua capacidade de expressar percepções sobre a transição escolar. Essa mudança teórica reforça a compreensão da criança como sujeito histórico, social e portador de direitos, o que fortalece a importância da Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento psíquico.

Fortuna (2000, p.77) destaca que:

Uma aula lúdica se aproxima do ato de brincar: é criativa, espontânea, aberta ao inesperado e capaz de envolver profundamente quem participa. Para Winnicott, brincar é uma forma de existir no mundo; portanto, aprender com prazer depende da possibilidade de viver experiências lúdicas. Uma aula que desafia, instiga e permite ação transforma professores e alunos em protagonistas do processo educativo.

A passagem da ludicidade para atividades de estudo traz mudanças radicais nas exigências feitas às crianças. Muitas vezes, as normas e comportamentos esperados no Ensino Fundamental entram em conflito com suas motivações internas, dificultando a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento teórico. Por isso, compreender a transição como um processo gradual, sensível e planejado é fundamental para garantir que as crianças avancem com segurança, autonomia e alegria.

A criança é reconhecida como o eixo das práticas pedagógicas e como sujeito histórico, social e portador de direitos. É nas interações cotidianas — com adultos, colegas, objetos e ambientes — que ela constrói sua identidade individual e coletiva. Nesse processo, imagina, cria, brinca, experimenta, observa, elabora perguntas, expressa desejos, produz narrativas e atribui significados ao mundo natural e social, tornando-se autora de cultura (BRASIL, 2009).

A psicologia histórico-cultural, ao investigar o desenvolvimento humano, afirma que o percurso psíquico não é determinado por etapas universais e fixas. Em vez disso, cada período do desenvolvimento é condicionado pela forma como a sociedade organiza a vida das pessoas em determinado momento histórico. Assim, diferentes culturas produzem diferentes modos de crescer, aprender e se relacionar, o que implica trajetórias de desenvolvimento também distintas. Essa perspectiva rejeita a ideia de fases naturais válidas para todos os indivíduos, independentemente do contexto.

Outro princípio fundamental dessa teoria é que a idade cronológica não define, por si só, o período de desenvolvimento psíquico. A idade funciona como um marcador relativo, influenciado pelas condições sociais, culturais e históricas que moldam a vida da criança. O que determina o período do

desenvolvimento é a atividade predominante que organiza sua relação com o mundo.

Na fase pré-escolar, o brincar de papéis sociais — como imitar profissões, reproduzir situações familiares ou criar personagens — torna-se a atividade central que orienta o desenvolvimento. É por meio desse tipo de jogo simbólico que a criança compreende regras sociais, amplia sua imaginação, experimenta diferentes posições e constrói formas complexas de pensamento. Já no início da escolarização, a atividade de estudo passa a ocupar esse lugar de orientação, tornando-se o eixo que estrutura novas formas de raciocínio, atenção, memória e compreensão conceitual.

Essa mudança de atividade dominante não significa apenas uma troca de tarefas, mas uma reorganização profunda da maneira como a criança se relaciona com o conhecimento, com os outros e consigo mesma. Por isso, compreender a criança como sujeito ativo, inserido em um contexto histórico e cultural, é essencial para construir práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade e favoreçam seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola ocupa, na sociedade contemporânea, um lugar essencial como instituição responsável por inserir crianças, jovens e adultos na vida social. Ela se tornou um dos principais espaços de formação humana, desempenhando papel decisivo na construção de conhecimentos, valores e modos de convivência. No caso da Educação Infantil, essa instituição também passou por transformações profundas, impulsionadas pelas exigências de uma sociedade em constante mudança. O cenário educativo atual exige novas formas de organização, novas funções e novas práticas que respondam às necessidades das crianças e às demandas culturais do presente.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento delicado e complexo, capaz de influenciar toda a trajetória escolar das crianças. Por isso, é fundamental garantir continuidade entre as duas etapas, evitando rupturas bruscas que possam gerar insegurança ou dificuldades de adaptação. Quando essa transição é planejada com cuidado, ela favorece o bem-estar emocional, cognitivo e social dos estudantes, fortalecendo sua relação com a escola e com o processo de aprendizagem.

Transições bem estruturadas devem ser centradas na criança, conduzidas por profissionais preparados, articuladas entre os diferentes segmentos da escola e orientadas por um currículo coerente e alinhado. Quando esses elementos estão presentes, os efeitos positivos das experiências vividas na primeira infância tendem a se prolongar ao longo dos anos iniciais e até mesmo nas etapas posteriores da escolarização.

Diversas pesquisas confirmam que viver essa mudança de maneira acolhedora e organizada contribui para o sucesso escolar futuro. Crianças que se sentem pertencentes ao novo ambiente, que compreendem as rotinas e que estabelecem vínculos com professores e colegas tendem a enfrentar a nova etapa com mais segurança, autonomia e motivação.

Portanto, a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental deve ser reconhecida como

um processo significativo, que merece atenção especial.

Mais do que uma simples mudança de sala ou de professor, trata-se de uma etapa que reorganiza a vida da criança, exigindo que a escola assuma a responsabilidade de torná-la uma experiência positiva, humana e formativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 07 ago.2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira**, InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

FUJIMOTO, G. (maio de 2002). **Atenção integral na primeira infância: os desafios do século XXI**. Trabalho apresentado no 2º Encontro de Educação Inicial e Pré-Escolar, México, Monterrey. Disponível em: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm. Acesso em 03 ago.2026.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELÉNDEZ, L. (27 de maio de 2003). **Novas ideias sobre a estimulação do desenvolvimento integral em bebês**. Palestra de abertura apresentada na celebração do 15º Aniversário do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes, Universidade Nacional. Disponível em: <http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf>. Acesso em 13 ago.2026.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-

95, 2009.

PERALTA, M.V. **Na construção de uma pedagogia para crianças do século**

XXI. Contribuições da América Latina. Madri: OIE. 2004.

PITLUK, L. **O jardim de infância: uma instituição educacional**. In L. Pitluk (Coord.), **Jardín Maternal III, Um desafio a favor da infância** (Coleção 0 a 5, Educação infantil, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de notícias educacionais. 2001.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola!** In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação Infantil e Formação de Professores. Florianópolis: da Ufsc, 2012. p. 256.

ROCHA, E.A.C. **A pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p , jan./fev./ mar./abr. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais. Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.