A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Matheus Lucas de Sousa[1]; Weslley Carvalho Gonçalves[2]; Rozilene Lopes de Sousa Alves[3].

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Pós-graduando em Educação Infantil pela FACULEST. E-mail: prof.luccas.sousa@gmail.com;

[2] Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: weslleygon01@gmail.com;

[3] Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande,da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), Campus de Cajazeiras - PB, Brasil. e-mail: rozileneuacc@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as articulações entre a concepção de criança como sujeito de direitos fundamentada na escuta, nas interações e nas brincadeiras e a formação inicial docente na Educação Infantil, considerando seus desafios e implicações para a prática pedagógica. Quanto à abordagem metodológica adotada, consiste em uma pesquisa qualitativa, respaldada em análise bibliográfica e documental. Para tal, buscamos embasamento teórico nos seguintes autores: Friedmann (2003), Borba (2015), Moyles (2006), Vygotsky (1991), Freire (1996), Kramer (2005), Pimenta e Lima (2008; 2012), entre outros e alguns marcos legais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Os resultados mostraram que a formação inicial docente ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e ao preparo do professor para reconhecer e atender às especificidades das infâncias. Conclui-se que é fundamental fortalecer a formação inicial e continuada para garantir práticas pedagógicas de qualidade e capazes de assegurar o desenvolvimento integral para/com as crianças na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A justificativa para a escolha deste tema se fundamenta no fato de que a Educação Infantil (EI) é considerada um período fundamental no desenvolvimento humano, pois, é nessa fase que as crianças concebem as bases cognitivas, emocionais e sociais necessárias para seu desenvolvimento integral. Nessa circunstância, o papel do professor é essencial, visto que ele não apenas promove educação, como também, acolhe, observa, proporciona interações sociais, brincadeiras, possibilita experiências de vida, incentiva, cuida, educa, brinca, escuta, favorece o desenvolvimento integral e guia as crianças em suas primeiras descobertas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) destaca que criança é: "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva". Desse modo, tem-se que a infância é uma etapa única na vida das crianças e, por isso, as mesmas têm maneiras próprias de viver e existir no mundo. Por conseguinte, respeitar os direitos das crianças implica proporcionar vivências nos diferentes campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a fim de garantir seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, a Educação Infantil é reconhecida como:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam 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 (Brasil, 2010, p. 12).

Essa perspectiva é corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), ao estabelecer em seu capítulo I, da Composição dos Níveis Escolares, Art. 21, que a Educação Básica (EB) é formada pela "[...] educação infantil, ensino fundamental e ensino médio" (Brasil, 1996, p. 10). Assim, a legislação reconhece a EI como etapa fundamental e constitutiva como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, para a Constituição Federal (Brasil, 1988) é dever do Estado (poder público e municipal) ofertar e manter a Educação Infantil de forma gratuita e de qualidade para sociedade.

Nesse aspecto, pensar sobre as crianças como sujeitos de direitos, bem como sobre a formação inicial dos professores na Educação Infantil, é refletir sobre a importância da escuta qualificada, das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Assim, a presente pesquisa se propõe a responder à seguinte questão-problema: Como a formação inicial de professores na Educação Infantil tem abordado a concepção de criança como sujeito de direitos fundamentada na escuta, nas brincadeiras e nas interações segundo a literatura educacional? A definição clara dessa questão permite orientar os caminhos metodológicos e teóricos deste artigo.

Nessa direção, o objetivo deste artigo é analisar as articulações entre a concepção de criança como sujeito de direitos fundamentada na escuta, nas interações e nas brincadeiras e a formação inicial docente na Educação Infantil, considerando seus desafios e implicações para a prática pedagógica.

Para sustentar teoricamente a investigação, utilizamos as contribuições de Friedmann (2003), Borba (2015), Moyles (2006), Gatti (2009 *Apud* Pacífico *et al*., 2023), Pimenta e Lima (2012; 2008), Nietzsche (2009), Vygotsky (1991), Piske e Stoltz (2021), Rinaldi (2016), Silva e Guimarães (2011), Kramer (2005), Freire (1996), Imbernón (2006), Linhares *et al*. (2014) e

alguns marcos legais da educação brasileira tais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988).

A abordagem metodológica adotada neste artigo é qualitativa, uma vez que a pesquisa busca investigar à luz do referencial teórico, os significados atribuídos à concepção das crianças como sujeito de direitos e formação inicial de professores na Educação Infantil, especialmente, no que se refere às práticas de escuta, brincadeira e interação. Conforme Tozoni-Reis (2009), a pesquisa qualitativa é indicada quando se objetiva a compreensão aprofundada das manifestações humanas e dos fenômenos sociais, priorizando a interpretação crítica dos sentidos produzidos nos contextos investigados.

Por conseguinte, os procedimentos técnicos se deu mediante a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na revisão de produções acadêmicas e na análises de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988). Segundo Gil (2008) e Tozoni-Reis (2009), esses procedimentos possibilitam um diálogo crítico com o conhecimento produzido e com os marcos legais que sustentam a prática pedagógica na Educação Infantil.

2. AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS: ESCUTA, BRINCADEIRA E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Friedmann (2003), em seu poema "*Carta de uma criança que ainda há de ser*", remonta bem os desafios de ser criança na sociedade, denunciando atitudes que violam diretamente sua condição enquanto indivíduo de direitos. São situações de negligências que se perpetuam por gerações e inviabilizam as necessidades particulares das crianças durante sua infância. Nesse sentido, a criança que ainda há de ser, em sua perspectiva, necessita urgentemente ser escutada, acolhida e, por sua vez, compreendida como um sujeito de direitos.

Assim como Friedmann (2003), Borba (2015) aponta que a maneira como as crianças enxergam o mundo é singular e diferente dos adultos, pois elas possuem uma sensibilidade maior de perceber a realidade. Não é de hoje que as crianças sofrem esse boicote por parte dos adultos. Na idade média, as crianças tinham sua aprendizagem limitada à rotina ordinária,

através da participação no trabalho manual, nos serviços domésticos e em outras atividades semelhantes.

Apenas a partir do século XVIII, as particularidades desta etapa passaram a ser entendidas e a brincadeira ganhou uma nova dimensão. Não apenas o brincar por brincar, mas o brincar para se desenvolver. Uma forma de ressignificar o conceito de infância, foi lançando um olhar pedagógico e compreendendo a "[...] brincadeira como dimensão fundamental da constituição da criança como ser histórico e cultural e do seu desenvolvimento integral" (Borba, 2015, p. 63). Assim, respeitando às suas diferenças no modo de ser, ver e se expressar no mundo.

A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois promove autonomia, consciência e construção da identidade das crianças. Segundo Niles; Socha (2014),

> [...] a brincadeira oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência, pois, brincando a criança aprende a decidir, ter opiniões próprias, descobre seu papel e seus limites, expressa suas necessidades de explorar o mundo [...] (Niles; Socha (2014, p. 3).

Para a autora, a brincadeira constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento integral, no qual a criança constrói autonomia, identidade e consciência de si. Ao brincar, ela experimenta papéis sociais e elabora suas vivências, favorecendo processos cognitivos e emocionais. Nesse sentido, a ludicidade deve ser compreendida como elemento central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Moyles (2006), ressalta que existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar. A afirmação do autor nos permite refletir como a criatividade das crianças é aflorada e pode influenciar no seu processo de aprendizagem. Para o autor, as subjetividades das brincadeiras estão intrinsecamente entrelaçadas ao seu contexto, logo, faz-se pertinente que os adultos, educadores e pais se comprometam com as crianças, a fim de entenderem como se dá esse processo de forma dialógica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) documento normativo e orientador das práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil, é na interação "[...] com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar [...]" (Brasil, 2018, p. 40). Nesse aspecto, entende-se que os educadores no limiar de sua prática pedagógica promovam aprendizagens significativas nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras nas relações de aprendizagem.

Por outro lado, Gatti, (2009), *Apud* Pacífico, *et al.* (2023, p. 5) afirma que os cursos de formação de professores "[...] apresentam muitas deficiências, sobretudo aquelas relacionadas às questões próprias da relação professor-criança e às metodologias que favorecem a

aprendizagem e o desenvolvimento". Tendo em vista o excessivo viés positivista presente nas formações docentes, o docente fica, por vezes, condicionado a reproduzir uma prática tradicional, classificatória e excludente dentro da sala de aula.

Diante disso, teorias da aprendizagem, como o sociointeracionismo, que tem como um dos principais expoentes dessa abordagem Lev Vygotsky (1991), consideram que as dimensões afetivas e cognitivas são indissociáveis e corroboram para uma aprendizagem mais significativa, onde, as brincadeiras em sua amplitude, possibilitam às crianças se apropriar dos códigos culturais e dos desencadeamentos simbólicos e de representação do real (Piske; Stoltz, 2021, p. 2).

Além disso, a brincadeira vai além do entretenimento, constituindo-se como um espaço de construção de vínculos sociais e identitários entre as crianças. Nesse processo, elas aprendem a conviver com diferenças, negociar regras e experimentar dinâmicas de inclusão e exclusão. Assim, o brincar se revela fundamental para o desenvolvimento social e cultural na infância.

> A brincadeira conjunta instaura uma comunhão entre as crianças que contribui para a criação de laços de amizade e de um sentimento de pertencimento a um grupo específico, formado por crianças que vivem em tempos e espaços partilhados e que participam ativa e coletivamente da experiência da infância. Brincando juntas e participando de práticas sociais e culturais comuns, as crianças descobrem afinidades e diferenças, experimentam acordos e desacordos, relações de inclusão e exclusão (Borba, 2015, p. 53).

Ainda mais, Maluf (2003, p. 9): "O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo."

Portanto, pode-se afigurar que a brincadeira é uma tendência à leitura social e expressão espontânea das crianças, de forma que, no contexto da sala de aula, na Educação Infantil, torna-se um eixo estruturante de mediação de aprendizagens, aquisição de habilidades e de conhecimentos.

3. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreende-se que um bom professor é aquele que tem uma boa base de formação, pois, uma boa formação inicial reflete diretamente na posterior atuação desse docente na Educação Básica (EB) e, em especial, na Educação Infantil (EI). Sendo assim, é essencial que a formação compreenda os princípios fundamentais dessa etapa para garantir a eficiência dos empreendimentos de sala de experiência e os objetivos sejam alcançados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem por finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, abrangendo dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais (Brasil, 1996).

De acordo com Silva e Guimarães (2011, p. 14) a formação docente "[...] não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor". Esse processo de formação docente deve estar em constante mudança, não podemos imaginar a formação de professor como um meio de acumular saberes e conhecimentos, vai muito mais além de estudar teorias da educação, envolve formação, reflexão pessoal sobre a sua prática pedagógica e identidade profissional. Assim, a formação docente nesse contexto é um processo contínuo que não tem um fim em si mesma, mas que deve ser sempre atualizada.

Além disso, o processo de formação inicial necessita que haja um foco na cultura e história das crianças, processos das infâncias. Ou seja, entender as concepções históricas, culturais que alteraram concepção das infâncias e crianças com o passar dos anos. Nesse contexto, o docente deve conhecer o passado histórico das crianças bem como dos processos das infâncias.

Kramer (2005, p. 225) nos lembra que a formação de profissionais da Educação Infantil:

> [...] precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.

Segundo o autor, os professores devem compreender as raízes históricas sociais e culturais que moldaram a forma como se pensa as infâncias e as crianças nos dias de hoje. É essencial que os docentes conheçam esse passado histórico das infâncias, pois, assim eles se tornarão mais eficazes em sua prática pedagógica.

Silva e Guimarães (2011, p. 14) argumentam que a formação docente "[...] deve considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil". Para o autor, a formação de professores na Educação Infantil deve

compreender as particularidades das crianças e entender que as crianças têm um ritmo de aprendizagem diferente das outras crianças.

De acordo com Kramer (2005) a formação docente é fundamental não apenas para o aprimoramento da ação profissional ou para a melhoria de sua prática pedagógica, mas também é um direito de todos os professores e uma conquista da população, ratificando uma escola pública de qualidade. Nesse aspecto, a formação inicial docente é essencial para que os professores promovam e melhorem cada vez mais sua prática pedagógica em sala de experiência na EI.

Segundo Pimenta e Lima (2008), os autores corroboram o conceito de ação docente, ao afirmar que se trata de uma prática social e que a ação docente é, na verdade, prática-ação, capaz de intervir na realidade social das crianças. Além disso, por meio dessa prática social, o professor é capaz de alcançar as crianças, ou seja, tocá-los por meio da educação.

> Conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (Pimenta; Lima, 2008, p. 41).

Os autores destacam que a prática do educar e cuidar na Educação Infantil requer um docente que não seja apenas academicamente competente, mas também emocionalmente equilibrado e pronto para incluir princípios éticos e uma concepção educativa libertadora nas crianças, indo além da improvisação no cotidiano escolar.

Ainda, trabalhar sem planejamento ou preparação prévia é apontado como inaceitável na prática docente. Conforme Linhares *et al.* (2014), a perspectiva de que as crianças contemporâneas constituirão os adultos do futuro constata a necessidade de sustentarmos, desde cedo, uma formação docente efetiva e de qualidade, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Por conseguinte, compreendemos que a indisponibilidade dos professores para participar de processos formativos ainda é um grande desafio que precisa ser superado. A indisponibilidade dos professores, devido ao tempo reduzido e à rotina intensa, torna-se um obstáculo significativo na formação de docentes na EI. Assim, Linhares *et al*. (2014, p. 04) apontam que:

> O fato é que, apesar dos estímulos frente à qualificação, percebemos uma intensa resistência por parte de alguns professores, que não querem se qualificar, apesar de serem ofertados cursos através de programas do governo federal, a falta de disponibilidade de alguns profissionais, é uma forte variável para fortalecer a dicotomia entre a teoria (ou ausência desta) e a prática pedagógica.

Esse desafio mostra que apesar da disponibilidade de oportunidades e incentivos de desenvolvimento docente, há uma resistência perceptível e comum entre alguns professores

para se engajarem em novas qualificações. Esta hesitação ajuda para uma persistente separação entre a teoria educacional e a prática pedagógica.[1]

A autoridade docente não se sustenta apenas no discurso, mas na coerência entre formação, compromisso e prática pedagógica. Ao mesmo tempo, ressalta que a competência técnica, embora essencial, não determina por si só uma atuação democrática, exigindo posicionamento ético e crítico do educador. Assim, a profissionalidade docente se constrói na articulação entre saber, responsabilidade e compromisso com a transformação educativa. Na concepção da formação descontextualizada, Freire (1996) sublinha que:

> O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 1996, p. 92).

Segundo Freire (1996), um professor competente, sobretudo na Educação Infantil, deve dispor da vontade e coragem de estudar e refletir constantemente. Este desenvolvimento continuado é essencial para que se tornem inovadores de novas práticas pedagógicas e para a formação inicial para responder exatamente às necessidades subjetivas das crianças pequenas, em vez de encararem a EI como uma parte secundária ou acréscimo da Educação Básica.

Linhares *et al.* (2014), asseguram que o professor deve adotar uma postura crítica e investigativa, analisando sua própria prática, levantando hipóteses e propondo novas possibilidades para/com as crianças na EI, evitando a repetição de métodos pouco eficazes, aspecto especialmente relevante na Educação Infantil. Desse modo, deve-se integrar à prática pedagógica as qualidades de um profissional e investigador de mente crítica, atualizando-se e indo além de meras práticas rotineiras e ineficazes.

Pimenta e Lima (2012), apontam que assim como toda profissão, os professores também tendem a desenvolver estratégias e técnicas, no entanto, resumir o ensino as técnicas não são suficientes para dar conta da complexidade da sala das necessidades da EI. Desse modo, Nietzsche (2009) aponta que o "professor tem-se que ir além das formações didáticas e pedagógicas, e caçar-se a si mesmo" (Feldens; Santana, 2011, p. 1).

Este movimento de "*caçar-se a si mesmo*" desenvolvido por Nietzsche (2009), propõe despertar para outras formas de aprender e ensinar, inclusive, o significado que as brincadeiras atribuem ao processo de ensino-aprendizagem.

[1] **Prática Pedagógica:** são métodos e estratégias reais utilizados pelos professores em sala de aula, envolvendo desde o planejamento até a execução da aula para facilitar a aprendizagem.

Imbernón (2006) assevera que se deve pensar o desenvolvimento docente, para além da formação inicial, implicando identificar as singularidades da profissão e a necessidade de um espaço próprio para seu exercício. O autor ressalta ainda que os docentes são agentes sociais capazes de planejar, gerir processos de aprendizagem e intervir nos complexos sistemas que compõem a estrutura social.

A formação docente na Educação Infantil é fundamental para a qualidade das práticas pedagógicas, porque o professor atua como mediador das experiências que promovem o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) em seu Art. 62, a formação dos profissionais da Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena.

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 32).

Entretanto, a legislação admite, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a habilitação em nível médio na modalidade normal, conforme a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 1996). Tais diretrizes corroboram a importância da qualificação docente e a necessidade de investir na formação inicial e continuada para uma educação de qualidade.

Linhares *et al.* (2014) apontam que a formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil ainda é marcada por processos burocráticos e por estágios que reforçam a ruptura entre teoria e prática, seja por propostas excessivamente teóricas, seja por práticas pouco articuladas à realidade escolar. Os autores destacam também que muitos supervisores de estágio carecem da experiência teórico-prática necessária para orientar adequadamente os futuros docentes, apontando uma separação persistente entre conhecimento teórico e experiência prática na formação de educadores das infâncias.

Diante disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) documento criado pelo Ministério da Educação (MEC), que serve como orientação pedagógica para creches e pré-escolas, objetivando o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Tal documento dá enfoque aos eixos de formação pessoal e social, “conhecimento de mundo”, buscando superar o caráter assistencialista e reconhecendo o brincar e as interações como eixos centrais da aprendizagem. Esse mesmo documento esclarece que:

> [...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de educação infantil o

> professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (Brasil, 1998, p. 30)

Infere-se, então, que o educador da EI desempenha um papel multifacetado que exige compreensão do desenvolvimento infantil, da prática reflexiva e da integração efetiva entre teoria e prática, propondo um ambiente de aprendizagem inclusivo, acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral das crianças.

O espaço escolar é o local no qual a criança adquire novas experiências e conhecimentos que auxiliam no seu desenvolvimento pleno, para que isso aconteça de fato são necessários alguns fatores e incentivos para que a aprendizagem seja plenamente desenvolvida.

Conforme Friedmann (2012), A principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. O educador precisa estar atento ao processo do planejamento, uma vez que é necessário pensar nos objetivos a serem conquistados, tendo como ponto de partida atividades significativas e desafiadoras de acordo com a realidade sociocultural de seus educandos, observando os estágios de desenvolvimento ao qual a criança pertence.

Diante do exposto, concluiu-se que o docente da Educação Infantil carrega consigo uma grande responsabilidade: formar um cidadão pleno e desenvolvido em suas múltiplas capacidades por meio dos eixos estruturantes do currículo: interações e brincadeiras. A Educação Infantil, (primeira etapa da educação básica), é, portanto, considerada uma das principais fases da Educação Básica. E, por isso, o professor(a) deve ter um olhar atento, capaz de reconhecer os diferentes ritmos, promover a inclusão de todas, sem distinção, de modo a executar uma prática acolhedora e verdadeiramente significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como intuito analisar as articulações entre a concepção das crianças como sujeitos de direitos, centrada na escuta, na brincadeira e nas interações e as fragilidades presentes na formação inicial de professores da Educação Infantil. Dessa forma, pode-se evidenciar que a atenção à escuta, à ludicidade e às interações na Educação Infantil contribui significativamente para a constituição de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e promotoras do desenvolvimento integral da criança.

No desenvolvimento deste artigo, delimitamos a análise em dois eixos. Em um primeiro momento, dialogamos sobre os direitos das crianças de serem escutadas, de brincar e de interagir com seus pares na Educação Infantil, destacando um paralelo histórico do papel social

das crianças durante sua infância no séc. XVIII, enfatizando que as crianças são indivíduos históricos e possuem cultura própria.

No segundo eixo, vimos que as discussões apresentadas revelam que a formação inicial docente é fundamental para a qualidade da prática pedagógica na Educação Infantil, pois é nesse processo que se constroem os saberes e compromissos necessários ao desenvolvimento integral das crianças. A literatura destaca que atuar com a infância exige sensibilidade, reflexão crítica, planejamento e compreensão das dimensões históricas e culturais que permeiam as infâncias. Corroborando para a ideia de que a formação inicial docente e sua relação com a escuta, o brincar e as interações na Educação Infantil são fundamentais para qualificar as práticas pedagógicas e garantir os direitos das crianças.

Contudo, reconhece-se que este estudo apresenta limitações, pois se baseou principalmente em pesquisa bibliográfica e documental, sem incluir investigação empírica em cursos de formação ou práticas escolares. Portanto, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem as relações entre formação docente e práticas de escuta, brincadeira e interação na Educação Infantil, por meio de estudos empíricos em diferentes contextos, pesquisas-ação articuladas à formação inicial e continuada, análises de políticas públicas e investigações que incluam famílias e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (1998). Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 de dez. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 dez. de 2025.

BORBA, Angela. **Brincar é coisa de criança, e de adulto também! O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil**. Editora do Brasil, 2015.

FELDENS, Dinamara Garcia; SANTANA, Anthony Fabio Torres. **Movimentos na docência:** subjetividades e encontros inusitados. In: Reunião Anual da ANPED, 34., 2011, Natal.

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

FRIEDMANN, Adriana. **"Carta De Uma Criança Que Ainda Há De Ser**." Caminhos Para Uma Aliança Pela Infância, 2003.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza – 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Bernardi, 2005.

LINHARES, Francisco Reginaldo *et al*. **O pedagogo-professor na educação infantil**: desafios na relação teoria e prática do cuidar e educar. Anais V SETEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8218>. Acesso em: 06/12/2025 19:46.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOYLES, Janet. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PACIFICO, Juracy Machado; DANTAS, Ruth de Lima; BRANDT, Aieska de Souza; RODRIGUES, Marlene. **Estágio Supervisionado na Educação Infantil:** relatos e reflexões. Educação em Foco, Belo Horizonte (MG), 2023, n. 39- jan./abr. 2020 p. 127- 148. e-ISSN 2317-0093.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena**. Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari, -7. Ed – São Paulo. Cortez, 2012.

PISKE, F. H.R., STOLTZ T. **Criatividade na pedagogia sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf:** implicações para o trabalho com superdotados. Educar em Revista, Curitiba, 2021.

RINALDI, Carlina. **A pedagogia da escuta:** a perspectiva da escuta em Reggio Emília. SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU ENSINAR? UM NOVO OLHAR. 2011. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM[1].pdf. Acesso em: 10 dez. de 2025.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 136 p. ISBN 978-85-7638-905-7.