LUMEN ET VIRTUS
ISSN: 2177-2789

EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA

CHILDHOOD EDUCATION AND CONTEMPORARY CHALLENGES: PATHS TOWARDS INTEGRAL AND INCLUSIVE EDUCATION

EDUCACIÓN INFANTIL Y RETOS CONTEMPORÁNEOS: CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL E INCLUSIVA

https://doi.org/10.56238/levv16n50-033

Data de submissão: 07/06/2025 **Data de publicação:** 07/07/2025

Roberly de Oliveira Alves Machado
Licenciatura em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás
Especialista: TEA, psicopedagogia, dislexia, gestão educacional e orientação pedagógica
E-mail: roberlyolive@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios contemporâneos enfrentados na Educação Infantil, com ênfase na promoção de uma formação integral e inclusiva. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica, discute-se a importância de práticas pedagógicas que respeitem os direitos da infância, considerando aspectos como o brincar, a imaginação, a mediação docente sensível, as metodologias ativas e o uso consciente das tecnologias digitais. Autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Zilma de Oliveira, Sonia Kramer, Kishimoto, Corsaro, Adriana Friedmann e Paulo Fochi, além das diretrizes da BNCC (2017), subsidiam a discussão. Os resultados apontam para a necessidade de ressignificar o espaço educativo, rompendo com a lógica da escolarização precoce e das práticas homogeneizadoras. Conclui-se que a formação continuada dos professores, o fortalecimento das políticas públicas e a integração equilibrada entre experiências concretas e recursos digitais são caminhos possíveis para consolidar uma Educação Infantil que acolha a diversidade e favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Desenvolvimento Integral. Tecnologias Digitais. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the contemporary challenges faced in Early Childhood Education, with an emphasis on promoting comprehensive and inclusive education. Based on a theoretical-reflective approach grounded in a literature review, it discusses the importance of pedagogical practices that respect children's rights, considering aspects such as play, imagination, sensitive teacher mediation, active methodologies, and the conscious use of digital technologies. Authors such as Vygotsky, Piaget, Wallon, Zilma de Oliveira, Sonia Kramer, Kishimoto, Corsaro, Adriana Friedmann, and Paulo Fochi, in addition to the guidelines of the BNCC (2017), support the discussion. The results point to the need to redefine educational spaces, breaking with the logic of early schooling and homogenizing practices. It is concluded that continuous teacher training, strengthening public policies, and the balanced integration between concrete experiences and digital resources are possible paths to consolidate Early Childhood Education that embraces diversity and fosters the integral development of children.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Integral Development. Digital Technologies. Active Methodologies.

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre los desafíos contemporáneos que enfrenta la Educación Infantil, con énfasis en la promoción de una educación integral e inclusiva. A partir de un enfoque teórico-reflexivo y de una revisión bibliográfica, el artículo analiza la importancia de las prácticas pedagógicas que respetan los derechos de la infancia, considerando aspectos como el juego, la imaginación, la mediación docente sensible, las metodologías activas y el uso consciente de las tecnologías digitales. Autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Zilma de Oliveira, Sonia Kramer, Kishimoto, Corsaro, Adriana Friedmann y Paulo Fochi, además de las directrices de la BNCC (2017), sustentan la discusión. Los resultados apuntan a la necesidad de redefinir el espacio educativo, rompiendo con la lógica de la escolarización temprana y la homogeneización de las prácticas. Se concluye que la formación docente continua, el fortalecimiento de las políticas públicas y la integración equilibrada entre experiencias concretas y recursos digitales son posibles vías para consolidar una Educación Infantil que abarque la diversidad y favorezca el desarrollo integral de la infancia.

Palabras clave: Educación Infantil. Inclusión. Desarrollo Integral. Tecnologías Digitales. Metodologías Activas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como espaço primordial para a construção de experiências significativas que favorecem o desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas dimensões — afetiva, cognitiva, motora, social e simbólica. Contudo, apesar dos avanços teóricos e legais que valorizam a infância como uma etapa plena de direitos, observa-se, na prática pedagógica cotidiana, um descompasso preocupante entre o que orientam documentos oficiais e o que efetivamente se realiza nas instituições.

Frequentemente, os contextos educativos infantis são atravessados por pressões por escolarização precoce, padronização de avaliações, ausência de políticas públicas efetivas e dificuldades em lidar com a diversidade — seja ela social, cultural, étnico-racial ou relacionada a crianças com deficiência. Além disso, os desafios contemporâneos, como a presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais e a urgência por práticas mais equitativas, exigem das escolas e dos professores um posicionamento crítico, sensível e reflexivo.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora*: como a* Educação Infantil pode promover uma formação integral e inclusiva, respeitando as singularidades das crianças e enfrentando os desafios impostos pelas demandas contemporâneas? Essa pergunta orienta o presente estudo, que se justifica pela necessidade de repensar o papel da escola e das práticas pedagógicas diante da pluralidade das infâncias, dos direitos das crianças e da urgência por uma educação mais democrática, ética e humanizada.

O objetivo principal é analisar como a Educação Infantil pode promover uma formação integral e inclusiva, considerando as singularidades das crianças e os desafios atuais no contexto escolar. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva**,** com base em revisão bibliográfica**.** São utilizados como referência autores como Vygotsky, Kramer, Oliveira, Friedmann, Corsaro e o Fochi, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Essa fundamentação permite construir uma análise crítica sobre o cenário da Educação Infantil brasileira, contribuindo para o debate sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral, a escuta das vozes infantis, o uso intencional de metodologias ativas e o fortalecimento de uma cultura de inclusão, diversidade e equidade desde os primeiros anos de vida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, deve ser entendida como espaço privilegiado de constituição de sujeitos sociais, culturais e históricos. A infância, nesse

contexto, não pode ser vista como uma etapa meramente preparatória para a vida adulta, mas como um tempo legítimo da existência, pleno de sentidos, direitos e experiências. Compreender o desenvolvimento integral da criança exige um olhar interdisciplinar, fundamentado em teorias que valorizem suas múltiplas dimensões — afetiva, cognitiva, motora, social e simbólica — e que reconheçam a centralidade do brincar, da imaginação, da escuta e das interações no processo educativo.

Vygotsky (2001), referência fundamental para uma pedagogia histórico-cultural, afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da mediação social. Para o autor, a criança aprende em interação com o outro e com o meio, sendo a linguagem o principal instrumento de apropriação da cultura. Seu conceito de zona de desenvolvimento proximal mostra que o processo educativo deve potencializar aquilo que a criança pode realizar com apoio, expandindo suas possibilidades de atuação. Nessa perspectiva, a aprendizagem precede o desenvolvimento e a escola tem o papel de organizar experiências que promovam o avanço das crianças em seus processos de significação e autonomia.

Complementando esse olhar, Oliveira (2002), destaca que o desenvolvimento infantil é multidimensional e que o professor da Educação Infantil precisa compreender a criança como sujeito de direitos e de cultura. Ela reforça que os ambientes educativos devem ser organizados de forma a garantir experiências ricas, desafiadoras e afetivamente significativas, respeitando os tempos da infância e o protagonismo infantil. Para Oliveira, o brincar e a interação são condições essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo dever do educador criar contextos em que a escuta ativa, a participação e a expressão sejam efetivamente valorizadas.

Nessa mesma direção, Kramer (2003) defende uma Educação Infantil que não se submeta à lógica da antecipação dos conteúdos formais, mas que preserve a especificidade da infância como tempo de invenção, sensibilidade e descoberta. Para a autora, a formação docente deve estar atenta às contradições da prática pedagógica e se pautar por uma ética do cuidado, da escuta e do reconhecimento da diversidade presente nas instituições. A inclusão, portanto, não pode ser tratada como uma adaptação periférica, mas como uma reestruturação profunda das concepções e das práticas que organizam o cotidiano escolar.

A valorização do brincar como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil é amplamente defendida por Kishimoto (1999, 2007), que considera o brinquedo como um recurso cultural essencial para o desenvolvimento infantil. Segundo a autora, o ato de brincar permite à criança elaborar conflitos, desenvolver a imaginação, construir conhecimentos e socializar-se de forma autêntica. O brincar livre, simbólico, estruturado ou espontâneo deve ser respeitado como linguagem legítima da infância, não podendo ser substituído por atividades conteudistas que ignoram as necessidades e expressões infantis.

As bases curriculares nacionais também reconhecem essa centralidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) organiza a Educação Infantil em torno dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e dos campos de experiências**,** que propõem a articulação entre saberes, afetos e ações. A BNCC destaca o papel do professor como mediador atento e sensível às interações entre as crianças e aos seus contextos sociais, promovendo práticas que favoreçam a inclusão e o respeito às singularidades. Contudo, a efetivação desses princípios ainda esbarra em desigualdades sociais, falta de investimentos e desafios na formação docente.

Corsaro (2011), ao estudar a sociologia da infância, amplia a compreensão da criança como agente ativo em sua cultura. Em seus estudos etnográficos, ele mostra como as crianças produzem e transformam significados nas interações com os pares e adultos, constituindo culturas infantis próprias. Essa visão fortalece a ideia de que a infância não deve ser pensada de forma homogênea e que a escola precisa abrir-se à escuta das vozes infantis, acolhendo as múltiplas formas de ser, brincar, comunicar e aprender.

Fochi (2021), ao dialogar com as abordagens pedagógicas italianas e com as teorias pós-construtivistas, propõe uma prática educativa centrada na escuta, na documentação pedagógica e no reconhecimento das hipóteses infantis. Ele defende que o educador da infância não deve se limitar a transmitir saberes, mas atuar como pesquisador da própria prática, buscando compreender como as crianças constroem sentidos a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. A escuta ativa e a intencionalidade pedagógica são, para ele, pilares de uma formação que respeita a infância em sua complexidade e potencial criativo.

Friedmann (2006), também contribui com uma abordagem sensível à escuta e ao olhar sobre a infância. Em seus estudos, ela propõe o conceito de "infância potente"**,** reconhecendo a criança como ser expressivo, sensível, criativo e capaz de construir conhecimento a partir de suas vivências. Friedmann alerta para os riscos de uma educação infantil tecnicista, centrada na antecipação de conteúdo, que silencia as vozes das crianças e esvazia sua experiência subjetiva.

Em conjunto, esses autores e documentos apontam para a urgência de uma Educação Infantil inclusiva, ética e integral, que valorize a pluralidade das infâncias, promova a justiça social e respeite as múltiplas linguagens infantis. O desenvolvimento da criança não pode ser reduzido a marcos etários ou resultados mensuráveis, mas precisa ser compreendido como um processo relacional, situado, culturalmente mediado e profundamente humano.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil brasileira, apesar de ter avançado em termos legais e estruturais nas últimas décadas, ainda enfrenta desafios significativos para se consolidar como um direito social de todas as

crianças. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a Educação como um direito de todos e dever do Estado, pavimentou o caminho para que a primeira etapa da educação básica fosse incluída em políticas públicas nacionais.

A consolidação desse direito foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Outro marco importante é a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que estabelece princípios éticos, políticos e estéticos para a organização do trabalho pedagógico. Tais diretrizes reforçam a centralidade das experiências e interações no processo educativo e reconhecem a criança como sujeito histórico, de direitos, inserido em um contexto social, cultural e econômico que precisa ser respeitado e valorizado.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) consolidou a organização da Educação Infantil em campos de experiências, priorizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa abordagem visa garantir que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas nas potencialidades da infância e orientadas por vivências significativas. No entanto, ainda há tensionamentos entre o ideal proposto e a realidade das instituições, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social, onde faltam recursos, formação continuada e políticas públicas efetivas.

No campo da inclusão, destaca-se o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que preconizam o atendimento educacional especializado e a valorização da diversidade como condição para uma educação democrática. Essas políticas colocam em evidência o compromisso com uma escola que reconhece e respeita as diferenças, rompendo com modelos segregadores.

Apesar dos avanços legais, muitos desafios permanecem: a escolarização precoce, a fragmentação entre cuidar e educar, a ausência de espaços formativos para os professores refletirem sobre as práticas inclusivas e o risco de se reduzir a infância à lógica dos resultados mensuráveis. Nesse sentido, é necessário que os marcos legais sejam compreendidos não apenas como diretrizes burocráticas, mas como instrumentos de resistência e transformação pedagógica.

2.3 DIVERSIDADE, INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar em inclusão na Educação Infantil implica reconhecer que a escola é um espaço social marcado por relações de poder, desigualdades e múltiplas identidades. A diversidade, muitas vezes tratada de forma superficial ou apenas como uma questão “comemorativa”, precisa ser encarada como elemento constitutivo da prática pedagógica. Isso exige uma postura crítica que vá além da simples

tolerância às diferenças e que promova efetivamente a equidade**:** dar a cada criança as condições específicas que ela necessita para aprender e se desenvolver de maneira plena.

A educação inclusiva pressupõe a ruptura com modelos que centralizam a norma como referência e veem a diferença como déficit. Inspirada em princípios dos Direitos Humanos, ela propõe uma escola que valoriza as diferenças como fonte de enriquecimento coletivo, e não como entraves ao processo educativo. Nessa perspectiva, crianças com deficiência, crianças negras, indígenas, migrantes, quilombolas, LGBTQIA+, entre outras, devem ter sua identidade reconhecida, respeitada e valorizada em todas as dimensões da vida escolar — desde o currículo até as interações cotidianas.

Autoras como Santos (2007)**,** Gomes (2012) Corsino (2020), trazem contribuições importantes ao pensar uma pedagogia do reconhecimento e da escuta, capaz de questionar padrões normativos e abrir espaço para outras formas de ser, estar e aprender no mundo. A infância, nesse contexto, não pode ser entendida como uma experiência homogênea. É necessário considerar os múltiplos pertencimentos sociais, culturais e históricos das crianças.

A equidade na infância também está diretamente relacionada ao acesso a condições dignas de vida: alimentação, moradia, saúde, segurança e afetividade. A escola, embora não possa resolver todas essas questões, tem um papel fundamental como espaço de proteção e fortalecimento de vínculos. A relação entre professores e crianças deve ser permeada por empatia, respeito e sensibilidade às particularidades de cada sujeito.

Práticas pedagógicas inclusivas não se limitam à presença física de crianças com deficiência na sala de aula; envolvem a adaptação de materiais, a flexibilização do currículo, o planejamento intencional e coletivo, e, acima de tudo, uma mudança de olhar sobre o que significa aprender. A inclusão não é um favor, é um direito — e precisa ser garantida desde os primeiros anos de escolarização.

3 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil exige reconhecer que educar crianças pequenas é um ato político, ético e estético. Implica colocar a criança no centro do processo educativo, respeitando sua subjetividade, sua curiosidade investigativa e sua capacidade de construir sentidos a partir das interações que estabelece com o mundo. Nesse cenário, metodologias que valorizam a escuta, o protagonismo infantil, o diálogo e a experiência tornam-se fundamentais para a formação integral de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora as metodologias ativas sejam frequentemente associadas às etapas posteriores da escolarização, sua aplicação na Educação Infantil revela-se não apenas possível, mas imprescindível

— desde que sejam ressignificadas e adaptadas às especificidades do desenvolvimento infantil. Essas metodologias partem do reconhecimento da criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, valorizando sua curiosidade, criatividade e capacidade investigativa.

Nesse contexto, o discente deixa de ser mero receptor passivo de informações para tornar-se agente ativo, construtor do próprio conhecimento, por meio da experimentação, da exploração, da investigação e da resolução de desafios reais ou simbólicos. Na Educação Infantil, essa abordagem ganha contornos próprios e específicos. As metodologias ativas manifestam-se por meio de propostas que privilegiam o brincar intencional, as atividades lúdicas e sensoriais, os projetos interdisciplinares, as oficinas e a exploração diversificada dos espaços e materiais pedagógicos. O "aprender fazendo", tão valorizado por teóricos como Dewey (1938) e Vygotsky (1998), é uma dinâmica natural para as crianças pequenas, que estão em permanente processo de construção de hipóteses e atribuição de sentidos à sua realidade imediata.

Autores contemporâneos como Fochi (2021) e Friedmann (2006), reforçam que a criança é uma pesquisadora por excelência — observa o ambiente, questiona as relações, experimenta e interpreta o mundo com uma autenticidade ímpar. Para que essa potência se transforme em aprendizagem significativa, é fundamental que o educador assume o papel de mediador sensível e atento, capaz de observar as manifestações da criança, propor desafios adequados e criar ambientes ricos em possibilidades e afetividade.

Além disso, é importante destacar que as metodologias ativas na Educação Infantil promovem o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil deve garantir experiências diversificadas que favoreçam a autonomia, a colaboração, o pensamento crítico e a criatividade, elementos essenciais para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente e ética na sociedade.

Portanto, a incorporação das metodologias ativas, quando pensadas para respeitar as singularidades e o tempo da infância, representa uma via potente para a democratização do ensino e para a construção de ambientes educacionais inclusivos, dinâmicos e transformadores. Esse paradigma rompe com modelos tradicionais centrados na memorização e na reprodução, e abre espaço para uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e conectada à vida das crianças desde os primeiros anos.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E OBSERVADOR SENSÍVEL

Nesse contexto, o professor ultrapassa o papel tradicional de mero transmissor de conteúdo para se constituir como mediador reflexivo, pesquisador da prática e observador sensível das múltiplas experiências vividas pelas crianças. Mediar, nesse sentido, não significa exercer controle, mas sim cultivar uma escuta atenta e empática, ser capaz de provocar, registrar e interpretar os processos que

emergem do cotidiano infantil. A escuta pedagógica**,** compreendida como postura ética e metodológica, torna-se instrumento fundamental para compreender o que mobiliza, emociona e instiga o grupo infantil, orientando a construção de um currículo verdadeiramente significativo e situado.

O olhar investigativo do educador também se mostra essencial para identificar barreiras à participação, necessidades específicas, estilos de aprendizagem e caminhos possíveis para uma inclusão efetiva. Como destacam Kramer (2003) e Oliveira (2002), a mediação docente deve estar alicerçada em um compromisso ético com a infância, com a justiça social e com a valorização da diversidade como princípio estruturante da prática pedagógica. Dessa forma, o educador se posiciona não como autoridade absoluta, mas como sujeito ético-estético-político, capaz de construir saberes com as crianças em uma perspectiva de respeito, afeto e emancipação.

Essa concepção de mediação docente exige mais do que sensibilidade: requer uma intencionalidade pedagógica consciente, que se manifeste na organização dos tempos, dos espaços e dos materiais como parte integrante do processo educativo. Inspirada na abordagem de Reggio Emília, desenvolvida por Malaguzzi, essa visão compreende o ambiente como o "terceiro educador" — não um cenário passivo, mas um espaço que comunica, provoca, acolhe e ensina. Para essa abordagem, os espaços devem ser planejados com estética, acessibilidade e significado cultural, favorecendo o protagonismo infantil, a criatividade e as interações sociais.

A escolha criteriosa de materiais abertos, naturais e simbólicos amplia as possibilidades expressivas das crianças, respeitando o que Malaguzzi chamava de "as cem linguagens da infância". Nesse sentido, o currículo ganha vida não como uma sequência rígida de conteúdo, mas como um tecido de experiências construídas coletivamente, a partir das escutas, investigações e hipóteses do grupo infantil. Ao assumir essa perspectiva, o educador contribui para a construção de ambientes inclusivos e democráticos**,** em que cada criança é reconhecida em sua singularidade e convidada a participar ativamente da produção de conhecimento e de sentidos.

3.3 A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ACOLHEDOR, LÚDICO E INSTIGANTE

O espaço educativo não é um elemento neutro, mas sim parte constitutiva e ativa do processo de aprendizagem**,** atuando como coautor das experiências e descobertas das crianças**.** Essa concepção tem sido fortalecida por abordagens pedagógicas contemporâneas, em especial pela proposta italiana de Emilia, desenvolvida por Malaguzzi (1999)**,** que defende o ambiente como o "terceiro educador" — um espaço que comunica, provoca, acolhe e ensina. Segundo o autor, os ambientes devem refletir intencionalidade estética, ética e pedagógica, tornando-se parte integrante do projeto educativo e favorecendo a expressão das "cem linguagens da infância".

De acordo com Malaguzzi (1999), o ambiente comunica valores, intenções pedagógicas e possibilidades de relação com o mundo, sendo um recurso fundamental para a expressão das "cem

linguagens da criança". Nesse contexto, um ambiente acolhedor, esteticamente cuidado, instigante e acessível transmite à criança a mensagem de que ela é valorizada, respeitada e pertencente àquele espaço.

Materiais diversos, naturais, não estruturados e culturalmente significativos, dispostos de forma intencional em cantinhos temáticos ou propostas abertas, promovem a exploração sensorial**,** o brincar simbólico e a expressão criativa**,** reconhecendo a criança como sujeito potente e produtor de sentidos. Como enfatiza Kishimoto (2007)**,** o brincar é uma linguagem legítima da infância e, quando potencializado pelo ambiente, se torna uma via essencial para a construção do conhecimento.

Já Friedmann (2006), reforça que o espaço bem planejado estimula a curiosidade, favorece vínculos afetivos e respeita os tempos e modos de ser da criança. Assim, o ambiente, quando concebido com intencionalidade pedagógica**,** transcende sua função física e se transforma em um mediador potente do desenvolvimento integral, promovendo aprendizagens mais significativas, inclusivas e contextualizadas.

3.4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

Uma prática pedagógica verdadeiramente significativa na Educação Infantil é aquela que parte das experiências concretas e das vivências cotidianas das crianças, valorizando profundamente sua cultura, seus saberes e sua maneira singular de compreender o mundo. Quando o processo educativo se fundamenta nos interesses genuínos do grupo, respeita os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem e integra múltiplas linguagens — oral, corporal, plástica, musical, matemática e outras —, promove-se um ambiente rico e fecundo para o desenvolvimento integral, favorecendo também a inclusão e o respeito à diversidade.

Essas experiências educativas transcendem os limites físicos da sala de aula, expandindo-se para o pátio, o quintal, o refeitório, os passeios externos e as interações com as famílias e a comunidade local. Ao reconhecer a criança como sujeito epistêmico, capaz de construir conhecimentos ativamente e não meramente receptora passiva de conteúdo, o processo pedagógico ganha vida, dinamismo e potencial transformador.

Nesse sentido, a escuta qualificada das crianças e a documentação pedagógica — práticas amplamente defendidas por autores como Fochi e Corsaro — constituem instrumentos imprescindíveis para revelar e valorizar os processos de aprendizagem que, por vezes, não são imediatamente visíveis, mas que expressam toda a riqueza e complexidade da infância em suas múltiplas dimensões. Tais estratégias possibilitam que o educador compreenda o significado das descobertas infantis, reconheça as trajetórias singulares de cada criança e construa um currículo flexível, democrático e sensível às necessidades reais do grupo.

Assim, a prática pedagógica ganha um caráter vivo e dinâmico, capaz de articular o protagonismo infantil, a diversidade cultural e os saberes locais, promovendo uma educação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e favorece a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos desde os primeiros anos.

4 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PRESSÕES E OPORTUNIDADES

Apesar dos avanços teóricos e das diretrizes que valorizam a infância como um tempo singular e rico em potencialidades, a Educação Infantil enfrenta atualmente desafios que interferem diretamente na qualidade e na efetividade das práticas pedagógicas.

4.1 EXCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E COBRANÇA POR LETRAMENTO

Um dos desafios mais urgentes enfrentados pela Educação Infantil contemporânea é a crescente pressão por resultados imediatos, traduzida na cobrança pelo letramento precoce e na antecipação de conteúdos formais, muitas vezes inadequados à etapa do desenvolvimento infantil. Essa lógica, centrada na escolarização antecipada, revela uma concepção reducionista de aprendizagem, que desconsidera os direitos da criança à infância plena, ao brincar, à experimentação sensível e à construção gradual do conhecimento por meio de vivências significativas.

A imposição de metas acadêmicas rígidas e o uso de instrumentos avaliativos padronizados desde os primeiros anos da vida escolar contribuem para a desconfiguração do papel da Educação Infantil como espaço privilegiado de cuidado, socialização e formação integral. Como alertam autoras como Kramer (2007) e Friedmann (2006), a antecipação de práticas escolares tradicionais — como a sistematização precoce da leitura e da escrita — pode comprometer o desenvolvimento socioemocional das crianças, gerar frustração, desmotivação e até mesmo um afastamento do prazer de aprender. Ao invés de promover autonomia, esse modelo tende a silenciar as expressões infantis e a restringir suas possibilidades criativas e investigativas.

A Educação Infantil precisa, portanto, reafirmar sua identidade pedagógica própria, distinta das etapas posteriores da escolarização, resistindo à lógica da produtividade e da mensuração rápida de resultados. Mais do que preparar para o Ensino Fundamental, essa etapa deve garantir experiências educativas que respeitem os tempos e ritmos de cada criança, valorizando o brincar como linguagem essencial, a escuta como prática formativa e o protagonismo infantil como eixo estruturante do processo educativo.

É necessário construir uma pedagogia que compreenda a infância como um tempo legítimo da existência, e não como mera preparação para o futuro. Ao invés de ceder à pressão por letramento precoce, o compromisso ético e político da Educação Infantil deve estar voltado para a promoção do

desenvolvimento integral, da curiosidade, da autonomia e da capacidade de se relacionar com o mundo de forma sensível, crítica e criativa.

4.2 FALTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

A qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação dos profissionais que nela atuam. Nesse sentido, a carência de programas estruturados e contínuos de formação docente representa um dos principais entraves à consolidação de práticas pedagógicas efetivas e alinhadas às demandas da infância contemporânea. Muitos educadores ingressam na carreira sem a devida preparação teórico-prática para enfrentar os desafios que emergem do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural, às necessidades educacionais específicas, à construção de ambientes inclusivos e à mediação pedagógica mediada por tecnologias digitais.

A ausência de políticas públicas consistentes voltadas à formação continuada enfraquece a capacidade dos professores de promover experiências significativas, de implementar metodologias ativas e participativas e de realizar uma escuta sensível e qualificada das múltiplas expressões infantis. Essa lacuna formativa compromete, portanto, não apenas a qualidade das interações educativas, mas também o reconhecimento do professor como sujeito reflexivo e pesquisador de sua própria prática.

Autores como Vygotsky (1998) e Oliveira (2002), destacam que a mediação pedagógica exercida pelo professor é elemento central no processo de desenvolvimento infantil. Tal mediação, no entanto, exige intencionalidade, sensibilidade e conhecimento aprofundado sobre os processos de aprendizagem e as especificidades do desenvolvimento na primeira infância. Isso só se torna possível mediante investimentos sistemáticos em formação continuada, pautada em princípios éticos, inclusivos e interdisciplinares, que fortaleçam a autonomia profissional e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Reafirmar a importância da formação docente contínua é, portanto, defender uma Educação Infantil de qualidade, comprometida com os direitos das crianças, com a equidade e com a valorização do trabalho docente como prática social transformadora.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS INSUFICIENTES E OS DESAFIOS DA EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No plano macroestrutural, as políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil ainda se revelam insuficientes, fragmentadas e marcadas por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas. Embora tenha havido avanços significativos na universalização do acesso nos últimos anos, especialmente após a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a qualidade da oferta educativa permanece comprometida em diversos contextos, sobretudo nas periferias urbanas, comunidades indígenas, quilombolas e áreas rurais.

A escassez de recursos financeiros, a carência de infraestrutura adequada, a ausência de materiais pedagógicos diversificados e a desvalorização salarial dos profissionais da educação infantil impactam diretamente o cotidiano escolar e os processos de ensino-aprendizagem. Essa precarização estrutural compromete a efetividade dos direitos das crianças à educação de qualidade, à inclusão e à vivência plena da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) surge como um importante marco normativo que busca orientar práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral, na ludicidade e na equidade. No entanto, sua concretização requer políticas públicas integradas, investimentos sustentáveis, formação docente continuada e mecanismos de monitoramento e avaliação permanentes — elementos que ainda representam desafios significativos para os sistemas educacionais de muitos municípios brasileiros.

Nesse contexto, a incorporação das tecnologias digitais na Educação Infantil deve ser analisada de forma crítica e situada. Autoras como Kramer (2003) e Morchida Kishimoto (2011), alertam que a centralidade do debate não está em simplesmente aprovar ou rejeitar o uso das tecnologias, mas em repensar seu papel pedagógico de maneira ética, reflexiva e contextualizada. Para essas pesquisadoras, é essencial que os recursos tecnológicos sejam utilizados como ferramentas que potencializem a criatividade, a colaboração, a expressão cultural e o pensamento crítico das crianças, sempre respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e a centralidade do brincar como linguagem fundante da infância.

Dessa forma, o fortalecimento da Educação Infantil no Brasil exige não apenas o aumento do acesso, mas principalmente o compromisso com a justiça social, a escuta ativa das infâncias, o investimento contínuo nos profissionais da educação e a formulação de políticas públicas que assegurem condições dignas para o pleno exercício do direito à educação desde os primeiros anos de vida.

4.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS: VILÃS OU ALIADAS?

Finalmente, as tecnologias digitais entram em cena como um tema controverso na Educação Infantil. Por um lado, há um receio legítimo de que o uso excessivo e inadequado de telas prejudique a socialização, a criatividade e o desenvolvimento sensorial das crianças. Por outro, as tecnologias, quando integradas de forma intencional e mediada pelo educador, podem ser grandes aliadas no processo pedagógico, ampliando as possibilidades de comunicação, acesso a informações e diversidade de linguagens.

Autores contemporâneos sugerem que a questão não está em condenar ou exaltar as tecnologias, mas em repensar seu papel dentro do espaço educativo, garantindo que sejam utilizadas como ferramentas para estimular o pensamento crítico, a colaboração e a expressão cultural,

respeitando sempre os limites e as especificidades da infância. A mediação sensível do professor e o equilíbrio entre o uso digital e as experiências concretas e corporais são fundamentais para que a tecnologia seja um suporte e não um obstáculo ao desenvolvimento integral.

Como ressaltam Kramer (2003) e Kishimoto (2011), o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil deve ser mediado por professores sensíveis às especificidades da infância, garantindo um equilíbrio entre experiências digitais e concretas. Corsaro (2011), reforça que a interação social autêntica é fundamental para o desenvolvimento infantil, e Hirata e Oliveira (2016), destacam a necessidade da formação docente para que as tecnologias funcionem como suporte, e não como obstáculo, ao desenvolvimento integral."

Corsaro (2011), reforça que as interações sociais autênticas são essenciais para o desenvolvimento infantil, apontando que a tecnologia deve ser mediada para complementar e não substituir as experiências concretas e corporais das crianças. Além disso, Hirata e Oliveira (2016), destacam a importância da formação continuada dos professores para que eles possam fazer uma mediação sensível do uso tecnológico, promovendo um equilíbrio saudável entre o digital e o presencial, garantindo assim que a tecnologia seja um suporte, e não um obstáculo, para o desenvolvimento integral da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela Educação Infantil, com foco na promoção de uma formação integral e inclusiva, fundamentada em uma prática pedagógica que valorize o brincar, a escuta sensível, a diversidade e o protagonismo infantil. A análise teórico-reflexiva realizada permitiu evidenciar que, embora existam avanços legais e curriculares importantes — como a BNCC, o ECA e as DCNEI —, persistem tensões entre o discurso normativo e as condições reais de funcionamento das instituições educativas.

Fatores como a pressão por escolarização precoce, a ausência de formação continuada, a fragilidade das políticas públicas e o uso inadequado das tecnologias digitais impõem desafios concretos à efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e humanizada. Nesse cenário, o papel do professor como mediador sensível, pesquisador da prática e defensor da infância é fundamental para transformar os espaços educativos em ambientes acolhedores, instigantes e respeitosos à diversidade.

Como caminhos possíveis, destaca-se a necessidade de investimento sistemático em formação docente, a ressignificação do currículo a partir das experiências infantis e a construção de políticas públicas comprometidas com a equidade e a justiça social. A incorporação intencional das metodologias ativas e o uso consciente das tecnologias podem potencializar processos de ensino-

aprendizagem mais significativos e inclusivos, desde que ancorados no respeito ao tempo, ao corpo e às múltiplas linguagens das crianças.

Para pesquisas futuras, sugere-se o aprofundamento de estudos sobre a articulação entre práticas pedagógicas inovadoras e inclusão na Educação Infantil, bem como investigações etnográficas que deem visibilidade às vozes e culturas infantis nos diferentes territórios brasileiros. É urgente pensar e agir pela consolidação de uma Educação Infantil que, desde os primeiros anos, seja verdadeiramente promotora de cidadania, sensibilidade e transformação social.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024)*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 1938.

FOCHI, Paulo. *Documentação pedagógica na educação infantil: reflexões sobre escuta, autoria e aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas da infância*. São Paulo: Panda Books, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a diversidade: o desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

HIRATA, Helena Singer; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Tecnologias digitais e educação infantil: entre desafios e possibilidades*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 136, p. 1097-1113, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KRAMER, Sonia. *Educação Infantil: muitas questões e algumas certezas*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho em Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Scipione, 2007.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Reggio Children. São Paulo: Ateliê Carambola, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.