

Escuta Docente na Primeira Infância: Práticas Pedagógicas e Construção de Sentidos

Nadir Azevêdo de Jesus Santos

Universidad San Carlos

Doutorado em Ciências da Educação

Resumo

Na primeira infância, a escuta docente, entendida como prática intencional de atenção, acolhimento e interpretação das manifestações infantis, ganha centralidade por orientar planejamentos responsivos, reorganizar tempos e espaços e favorecer vínculos que sustentam experiências significativas de linguagem, brincar e convivência. Objetiva-se analisar, em chave teórico-analítica, como a escuta que ensina se materializa nas práticas do professor da Educação Infantil, delimitando princípios, procedimentos e indicadores de qualidade pedagógica. Justifica-se a investigação pela recorrência de abordagens que tratam a escuta como atitude genérica, sem critérios operacionais para planejamento, registro e avaliação, o que restringe sua potência formativa e sua articulação com direitos de aprendizagem. Adota-se metodologia bibliográfica, com revisão narrativa de produções nacionais e internacionais, selecionadas por pertinência temática, recorte temporal recente e consistência metodológica, contemplando descritores sobre escuta, mediação docente, documentação pedagógica e participação infantil. Resultados da síntese crítica apontam: a) a escuta, quando sistematizada por registros multimodais e devolutivas às crianças, orienta intervenções mais precisas; b) práticas que integram observação, documentação e planejamento colaborativo ampliam participação e autoria infantil; c) formação continuada com foco em ética do cuidado, diversidade linguística e avaliação formativa fortalece coerência entre intencionalidade e ação. Conclui-se que a escuta que ensina, tratada como dispositivo pedagógico, institui horizonte de qualidade para a Educação Infantil ao converter sinais, falas e silêncios em decisões curriculares, sustentando ambientes de aprendizagem sensíveis, inclusivos e cognitivamente desafiadores.

Palavras-chave: Escuta Pedagógica; Educação Infantil; Mediação Docente.



Recebido em: junho. 2025. Aceito em: outubro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.718

Constelações do Presente: Coletânea Multitemática de Pesquisa

Novembro, 2025, v. 3, n. 33

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Teacher Listening in Early Childhood: Pedagogical Practices and Construction of Meanings

Abstract: In early childhood, teacher listening, understood as an intentional practice of attention, welcoming, and interpretation of children's manifestations, gains centrality because it guides responsive planning, reorganizes times and spaces, and favors bonds that sustain significant experiences of language, play, and coexistence. The objective is to analyze, in a theoretical-analytical key, how the listening that teaches is materialized in the practices of the Early Childhood Education teacher, delimiting principles, procedures and indicators of pedagogical quality. The investigation is justified by the recurrence of approaches that treat listening as a generic attitude, without operational criteria for planning, recording and evaluation, which restricts its formative power and its articulation with learning rights. A bibliographic methodology is adopted, with a narrative review of national and international productions, selected by thematic relevance, recent time frame and methodological consistency, including descriptors on listening, teacher mediation, pedagogical documentation and child participation. Results of the critical synthesis point to: a) listening, when systematized by multimodal records and feedback to the children, guides more precise interventions; b) practices that integrate observation, documentation and collaborative planning expand children's participation and authorship; c) continuing education with a focus on ethics of care, linguistic diversity and formative assessment strengthens coherence between intentionality and action. It is concluded that the listening that teaches, treated as a pedagogical device, establishes a horizon of quality for Early Childhood Education by converting signs, speeches and silences into curricular decisions, sustaining sensitive, inclusive and cognitively challenging learning environments.

Keywords: Pedagogical Listening; Early Childhood Education; Teacher Mediation.

Profesor que escucha en la primera infancia: Prácticas pedagógicas y construcción de significados

Resumen: En la primera infancia, la escucha docente, entendida como una práctica intencional de atención, acogida e interpretación de las manifestaciones de los niños, gana centralidad porque orienta la planificación receptiva, reorganiza tiempos y espacios y favorece vínculos que sostienen experiencias significativas de lenguaje, juego y convivencia. El objetivo es analizar, en clave teórico-analítica, cómo se materializa la escucha que enseña en las prácticas del docente de Educación Infantil, delimitando principios, procedimientos e indicadores de calidad pedagógica. La investigación se justifica por la recurrencia de enfoques que tratan la escucha como una actitud genérica, sin criterios operativos de planificación, registro y evaluación, lo que restringe su poder formativo y su articulación con los derechos de aprendizaje. Se adopta una metodología bibliográfica, con una revisión narrativa de las producciones nacionales e internacionales, seleccionadas por relevancia temática, marco temporal reciente y consistencia metodológica, incluyendo descriptores sobre escucha, mediación docente, documentación pedagógica y participación infantil. Los resultados de la síntesis crítica apuntan a: a) la escucha, cuando se sistematiza mediante registros multimodales y retroalimentación a los niños, orienta intervenciones más precisas; b) las prácticas que integran la observación, la documentación y la planificación colaborativa amplían la participación y la autoría de los niños; c) la educación continua con un enfoque en la ética del cuidado, la diversidad lingüística y la evaluación formativa fortalece la coherencia entre la intencionalidad y la acción. Se concluye que la escucha que enseña, tratada como un dispositivo pedagógico, establece un horizonte de calidad para la Educación Infantil al convertir signos, discursos y silencios en decisiones curriculares, sosteniendo ambientes de aprendizaje sensibles, inclusivos y cognitivamente desafiantes.

Palabras clave: Escucha pedagógica; Educación de la primera infancia; Mediación Docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, compõe o alicerce sobre o qual se estruturam as aprendizagens futuras e a formação integral da criança. No contexto brasileiro contemporâneo, observa-se um avanço expressivo nas políticas de acesso, resultado de lutas históricas por reconhecimento do direito à infância e de investimentos voltados à ampliação da oferta em creches e pré-escolas.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tenham consolidado o dever do Estado na garantia da educação pública para crianças de zero a cinco anos, os desafios relacionados à qualidade pedagógica e à equidade de oportunidades continuam a tensionar o sistema educacional. A expansão quantitativa, embora significativa, não tem sido acompanhada de condições estruturais, formativas e curriculares que assegurem experiências educativas pautadas em cuidado, ludicidade e escuta sensível.

Nesse panorama, persistem desigualdades territoriais e socioeconômicas que atravessam o cotidiano das instituições, revelando contrastes entre avanços normativos e práticas fragmentadas. A precarização do trabalho docente, a carência de infraestrutura adequada e a ausência de políticas consistentes de formação continuada revelam contradições profundas entre o discurso do direito à educação e a realidade das redes públicas municipais. Soma-se a isso a urgência de construir pedagogias que valorizem o brincar, a experimentação e a interação social como eixos estruturantes do desenvolvimento infantil.

A pandemia de Covid-19 agravou esse cenário, interrompendo vínculos afetivos e ampliando defasagens cognitivas, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. As discussões atuais, portanto, deslocam o foco do simples acesso para a necessidade de assegurar qualidade e equidade, entendendo a Educação Infantil como tempo de constituição de subjetividades e de convivência democrática.

A presente investigação justifica-se pela relevância de analisar criticamente as condições que configuram o cenário contemporâneo da

Educação Infantil no Brasil, buscando compreender como políticas públicas, práticas pedagógicas e formações docentes se articulam ou se distanciam no esforço de construir uma educação humanizadora e socialmente referenciada.

O estudo se ancora na percepção de que a infância representa uma categoria social e histórica, cujas experiências de aprendizagem não podem ser reduzidas à preparação para o ensino fundamental, mas demandam um olhar sensível para o brincar, a linguagem e as múltiplas formas de expressão cultural. A consolidação de uma Educação Infantil de qualidade requer, assim, a interligação entre marcos legais, práticas pedagógicas contextualizadas e políticas de valorização profissional, em perspectiva que reconheça a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

O objetivo geral delineia-se em compreender o cenário atual da Educação Infantil no Brasil, identificando avanços, desafios e contradições nas políticas e práticas que permeiam o cotidiano das instituições públicas. Busca-se examinar como a organização do trabalho pedagógico, a formação docente e o financiamento educacional interferem na concretização de experiências significativas de aprendizagem. Pretende-se, ainda, analisar de que modo as diretrizes nacionais e os instrumentos de avaliação influenciam as concepções de infância e de currículo, reconfigurando as relações entre ensinar, cuidar e brincar no espaço escolar.

A estrutura do artigo organiza-se em três partes interdependentes. A primeira apresenta uma contextualização histórica e legal da Educação Infantil brasileira, abordando sua consolidação enquanto direito social e etapa obrigatória da Educação Básica. A segunda parte discute o marco teórico, articulando as concepções de infância, desenvolvimento e mediação pedagógica à luz de referenciais críticos da pedagogia e da sociologia da educação. Por fim, a terceira parte dedica-se à discussão interpretativa dos achados bibliográficos, propondo recomendações para o fortalecimento da Educação Infantil como política pública de cuidado, aprendizagem e cidadania, reafirmando o compromisso com a democratização do conhecimento e com a infância como tempo de experiência, imaginação e partilha social.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A trajetória da Educação Infantil brasileira foi marcada por um processo histórico de reconhecimento que atravessou distintas concepções de infância e de escolarização. Durante grande parte do século XX, predominou a compreensão assistencialista, voltada à guarda e à proteção das crianças, sobretudo das classes populares, o que retardou sua consolidação como etapa educacional com intencionalidade pedagógica e valor formativo.

A Constituição Federal de 1988, ao instituir a educação como direito de todos e dever do Estado, inaugurou uma nova ordem jurídica, na qual a Educação Infantil passou a integrar a estrutura da Educação Básica, conferindo-lhe legitimidade social e caráter de direito público subjetivo.

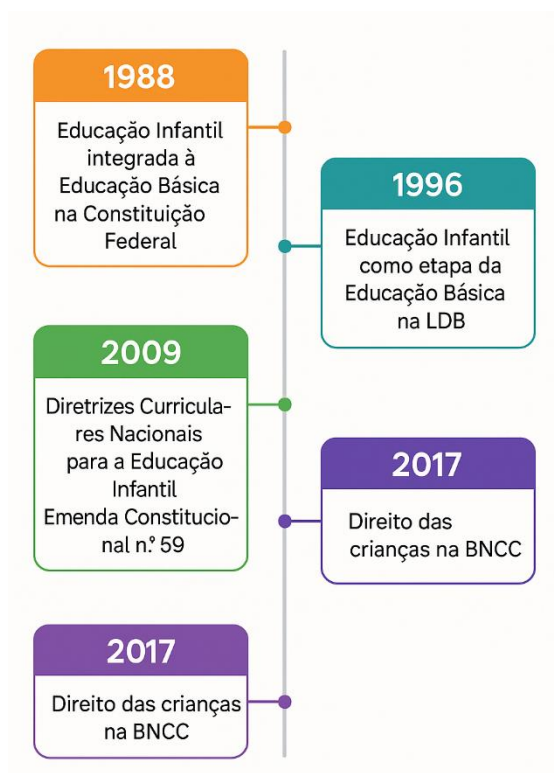
A partir da década de 1990, consolidaram-se marcos normativos que reposicionaram o atendimento à primeira infância no campo das políticas públicas educacionais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) representou um divisor de águas, pois estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Nesse contexto, a legislação superou o viés assistencial, promovendo a concepção de infância como tempo de aprendizagem, cultura e interação, conforme reafirmado por Campos (2010).

Ao longo dos anos 2000, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) aprofundou a dimensão pedagógica do trabalho com crianças pequenas, articulando o cuidar e o educar como práticas indissociáveis. Esse documento delineou parâmetros para a organização dos espaços, tempos e materiais, consolidando o princípio da criança como sujeito de direitos e protagonista de suas experiências educativas, o que implicou uma revisão profunda das práticas docentes e das concepções de currículo. Assim, a Educação Infantil passou a ser entendida como lócus privilegiado de socialização, imaginação e construção de sentidos.

Com a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, a obrigatoriedade da Educação Básica foi estendida dos quatro aos dezessete anos, incorporando a pré-escola como etapa obrigatória. Esse avanço jurídico representou a culminância de lutas históricas e movimentos sociais que reivindicaram o direito à educação desde os primeiros anos de vida, conforme sublinha Cury (2013), ao discutir a educação como direito público inalienável e condição de cidadania. A universalização da pré-escola, portanto, tornou-se imperativo ético e político, integrando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

A consolidação da Educação Infantil enquanto direito social não se restringe à ampliação do acesso, mas exige políticas de qualidade que garantam infraestrutura adequada, formação docente específica e práticas pedagógicas ancoradas no respeito às singularidades infantis. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirmou o direito das crianças a aprender por meio de interações e brincadeiras, reconhecendo-as como produtoras de cultura.

Figura 1. Progressão histórica



Fonte: Elaborada para este artigo (2025).

Assim, a educação da primeira infância passou a configurar campo de disputa simbólica e política, no qual a escuta, o cuidado e a experiência ganham densidade epistemológica e valor civilizatório.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A concepção de infância, sob a perspectiva crítica da pedagogia e da sociologia da educação, ultrapassa o entendimento de uma etapa preparatória da vida, configurando-se como tempo de produção de cultura, linguagem e sentido. A criança, nesse enquadre, é vista como sujeito histórico, situado em contextos de desigualdade e de disputas simbólicas que moldam seu modo de existir, sentir e conhecer o mundo. A compreensão da infância, portanto, não se reduz ao desenvolvimento biológico, mas inscreve-se nas dimensões políticas e culturais que definem o que se reconhece socialmente como infância legítima.

A leitura sociológica propõe que o conceito de infância se constitui nas relações de poder e nas práticas institucionais que organizam a vida social. A escola, ao ser espaço de regulação e de emancipação, torna-se cenário privilegiado para compreender as mediações que sustentam a construção das identidades infantis, uma vez que as práticas pedagógicas não se dissociam das condições materiais e simbólicas que as atravessam. Nesse sentido, o pensamento de Charlot (2000) indica que o aprender envolve um encontro com o saber, que é sempre relacional e mediado por contextos históricos e culturais.

Sob o ponto de vista da pedagogia crítica, o desenvolvimento infantil não se traduz em processo linear, mas em movimento dialético entre maturação, experiência e interação social. A perspectiva de Vygotsky (1991) ilumina a ideia de que o desenvolvimento ocorre na zona de mediação, na qual o sujeito se apropria da cultura por meio das relações com o outro e com o ambiente. Assim, o conhecimento se constrói pela partilha simbólica, pela linguagem e pelo diálogo entre sujeitos que se constituem mutuamente.

Convém observar que as teorias críticas da infância contestam o discurso evolucionista que hierarquiza saberes e desconsidera a agência infantil.

Nessa direção, Kramer (2006) argumenta que a criança deve ser entendida como autora de seus percursos e protagonista das interações sociais que vivencia, o que demanda do educador uma escuta atenta e uma postura investigativa diante das múltiplas linguagens que ela mobiliza. A infância, compreendida como território de criação e de resistência, tensiona práticas escolares homogeneizadoras e redefine o sentido do ensinar.

Ao articular concepções de desenvolvimento e mediação pedagógica, a pedagogia crítica valoriza o diálogo como categoria estruturante da prática docente. A mediação, quando orientada por princípios democráticos, transforma o processo educativo em experiência coletiva de construção de sentidos. Para Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para aprender com o outro, reconhecendo na escuta e na palavra dimensões constitutivas da liberdade e da consciência. Assim, a mediação não se restringe à transmissão, mas configura-se como ato de problematização do real e de produção de autonomia.

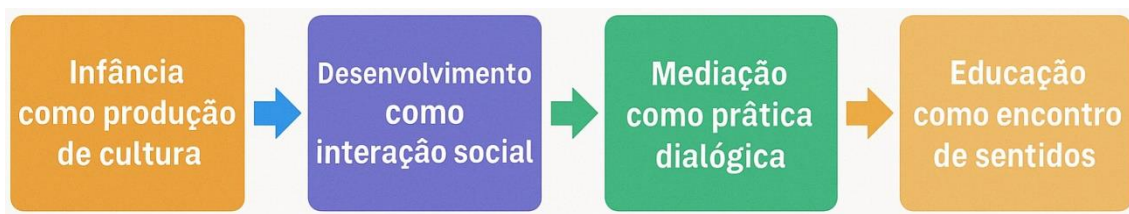
Na perspectiva sociológica, as práticas mediadoras refletem e produzem *habitus*, conforme Bourdieu (1998), em que disposições incorporadas nas interações escolares perpetuam ou desafiam estruturas de poder. O professor, ao exercer mediações intencionais, pode romper com mecanismos de reprodução cultural, ampliando as oportunidades de participação das crianças e legitimando suas formas de expressão. A mediação crítica, nesse sentido, constitui-se como estratégia de resistência frente à naturalização das desigualdades educacionais.

A noção de mediação pedagógica, situada entre teoria e prática, demanda compreensão ampla das dimensões afetivas, cognitivas e éticas que atravessam o processo educativo. Como sublinha Wallon (1975), o desenvolvimento infantil decorre da unidade entre emoção e cognição, de modo que a aprendizagem emerge do movimento e da afetividade. Assim, as mediações precisam integrar corpo, linguagem e imaginação, promovendo experiências que estimulem a curiosidade e a cooperação.

A infância contemporânea, marcada pela presença das tecnologias e pela diversidade cultural, exige do educador sensibilidade para ler os novos modos de ser e de aprender das crianças. A escuta atenta às múltiplas expressões infantis revela uma pedagogia do encontro, em que o professor se

coloca como mediador de sentidos, reconhecendo na brincadeira e na experimentação formas legítimas de pensamento. Essa concepção, defendida por Corsaro (2011), reforça que as crianças participam ativamente da cultura, reinterpretando-a e produzindo novas significações.

Figura 2. *Continuum das concepções que cerceiam a Educação Infantil*



Fonte: Elaborada para este artigo (2025).

Desse modo, a mediação pedagógica crítica assume dupla função: problematizar as condições de produção do conhecimento e sustentar práticas que ampliem o direito à diferença. A educação da primeira infância, ao se orientar por princípios democráticos, deve promover contextos de diálogo, solidariedade e cooperação, nos quais a criança seja autora de sua trajetória formativa. Assim, a escola se converte em espaço de partilha simbólica, onde o conhecimento se constrói na reciprocidade e no reconhecimento mútuo.

A convergência entre pedagogia crítica e sociologia da infância oferece base teórica para repensar o sentido da docência na primeira infância. O professor, ao compreender o desenvolvimento como fenômeno histórico e social, orienta suas práticas pela ética da escuta e pela construção de vínculos significativos. Nessa direção, o trabalho pedagógico ganha densidade cultural e política, configurando-se como ato de libertação e de criação coletiva.

A reinterpretação das concepções de infância e mediação, portanto, redefine o horizonte da Educação Infantil como campo de produção de conhecimento e de justiça cognitiva. A centralidade da criança como sujeito de cultura e a valorização da mediação como prática dialógica delineiam um paradigma em que ensinar significa escutar, acolher e transformar. Assim, a educação na primeira infância consolida-se como espaço de reconstrução de humanidade e de reencantamento do aprender.

FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE CUIDADO

Os achados bibliográficos convergem para a compreensão da Educação Infantil como política de cuidado, aprendizagem e cidadania, orientada por direitos e por práticas responsivas. Quando se articula escuta, documentação e planejamento, emergem experiências qualificadas de linguagem, brincadeira e convivência cotidiana que favorecem autoria infantil e fortalecem a presença das famílias.

Para consolidar o horizonte proposto, recomenda-se financiamento estável com critérios redistributivos, acompanhado de parâmetros de qualidade em infraestrutura, tempos, materiais e relações pedagógicas. Convém estabelecer planos formativos, com acompanhamento nas unidades, de modo que a reflexão coletiva sustente ajustes continuados e difusão de experiências bem sucedidas entre redes e territórios.

A formação continuada precisa dialogar com uma ética da escuta, com a diversidade linguística, com avaliação formativa e com documentação pedagógica. Freire (1996) convoca práticas dialógicas que problematizam o cotidiano e favorecem autonomia. Vygotsky (1991) ilumina mediações que ampliam a participação, reconhecendo que aprendizagem se tece em interações socialmente situadas.

No terreno do desenvolvimento, estudos indicam que afeição, linguagem e movimento interagem de modo indissociável. Wallon (1975) destaca a unidade entre emoção e cognição. Recomenda-se, deste modo, projetos que integrem música, artes visuais, literatura e psicomotricidade, garantindo tempos de exploração livre, jogos de faz de conta e experiências intergeracionais na comunidade.

Quanto à cultura escolar, torna-se imprescindível revisar rotinas que restringem iniciativa infantil. Kramer (2006) sustenta a criança autora de percursos e significações. Sugere-se ampliar escolhas, rodas de conversa e assembleias, com escuta qualificada e registros multimodais apoiando devolutivas às crianças e às famílias, fortalecendo vínculos e delineando intervenções pedagógicas pertinentes.

Na dimensão sociológica, urge observar como dispositivos escolares produzem pertencimentos e exclusões. Bourdieu (1998) permite examinar disposições incorporadas que sustentam assimetrias. Recomenda-se cartografar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, instituindo protocolos de acolhimento, adaptações razoáveis e acompanhamento multiprofissional articulado à saúde, assistência e cultura, com foco em participação ampliada, monitoramento permanente.

Em termos de currículo, convém articular experiências ao território, valorizando saberes locais e repertórios das famílias. Charlot (2000) lembra que o encontro com o saber se configura relacional. Propõem-se projetos de investigação com saídas ao bairro, mapeamentos afetivos e narrativas digitais, integrando ciência, artes e cidadania na primeira infância, significativamente.

Para governança democrática, recomenda-se conselhos atuantes com representação de docentes, gestores, famílias e trabalhadores da unidade. Campos (2010) defende parâmetros de qualidade como instrumentos de pactuação pública. Cury (2013) sustenta educação enquanto direito público. Propõem-se mecanismos de transparência orçamentária, escuta periódica das famílias e devolutivas pedagógicas regulares, comitês, relatórios publicados.

A avaliação precisa apoiar decisões pedagógicas sem converter a infância em corrida por indicadores numéricos. Sugere-se portfólios, registros etnográficos breves, rubricas dialogadas e rodas de devolutiva. Corsaro (2011) reforça participação infantil como produção de cultura. Recomenda-se que relatórios incluam a voz das crianças, com linguagem clara e sensível, coautoria afetiva.

Quadro 1. Recomendações interpretativas para o fortalecimento da Educação Infantil como política pública

Dimensão analítica	Recomendações interpretativas	Autores e ano
Política e financiamento	Garantir financiamento estável, critérios redistributivos e parâmetros de qualidade envolvendo infraestrutura, tempos e relações pedagógicas; promover transparência orçamentária e instâncias de participação social.	Campos (2010); Cury (2013)
Formação docente	Oferecer programas continuados baseados em ética da escuta,	Freire (1996);

	diversidade linguística e avaliação formativa; incentivar reflexão coletiva e acompanhamento pedagógico articulado entre redes.	Vygotsky (1991)
Currículo e práticas pedagógicas	Integrar linguagens, artes e psicomotricidade em projetos interdisciplinares; ampliar tempos de exploração, brincadeira e investigação, conectando saberes locais ao território.	Wallon (1975); Charlot (2000)
Protagonismo e escuta infantil	Reconhecer crianças como autoras de significados; implementar assembleias, rodas de conversa e registros multimodais que orientem devolutivas às famílias.	Kramer (2006); Corsaro (2011)
Gestão democrática e governança	Ativar conselhos escolares com representação plural; adotar mecanismos de escuta pública e relatórios acessíveis às comunidades educativas.	Campos (2010); Cury (2013)
Inclusão e diversidade	Cartografar barreiras arquitetônicas e atitudinais; articular políticas intersetoriais de saúde, assistência e cultura; garantir adaptações razoáveis e acompanhamento multiprofissional.	Bourdieu (1998)
Avaliação e acompanhamento	Substituir práticas classificatórias por portfólios, registros dialogados e observações etnográficas; incluir a voz das crianças nos relatórios pedagógicos.	Freire (1996); Corsaro (2011)
Pesquisa e monitoramento	Promover estudos longitudinais e investigações sobre transição, documentação e brincadeira em diferentes contextos; articular redes, universidades e movimentos sociais.	Campos (2010); Charlot (2000)

Fonte: Elaborado para este estudo (2025).

Em perspectiva, consolidar a Educação Infantil como política de Estado requer pesquisa qualificada entre redes, universidades e movimentos. Prioridades incluem acompanhamento longitudinal, estudos sobre transição para o ensino fundamental e investigações sobre documentação e brincadeira em contextos diversos. Assim, a democratização do conhecimento avança junto da infância como experiência partilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise consolidada delineou a Educação Infantil como política pública que articula cuidado, aprendizagem e cidadania, quando mediada por escuta qualificada, documentação pedagógica e planejamento colaborativo. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e produtor de cultura, o trabalho docente ganha densidade ética e política, pois redimensiona tempos, espaços e interações, fortalecendo vínculos com as famílias e afirmando direitos de participação, linguagem e brincadeira. Nessa direção, financiamento estável, formação continuada situada e gestão democrática sustentam parâmetros de qualidade, enquanto processos avaliativos formativos orientam decisões sem reduzir experiências a métricas estreitas.

Desdobramentos investigativos futuros incluem estudos longitudinais que acompanhem transições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com foco nas marcas deixadas por projetos de investigação, arte e psicomotricidade. Recomenda-se examinar documentação pedagógica multimodal em contextos diversos, testando indicadores sensíveis à voz das crianças e às singularidades territoriais. Convém mapear modos de governança que favoreçam participação comunitária e transparência orçamentária, explorando impactos sobre equidade no acesso e na permanência. Investigações intersetoriais devem analisar arranjos entre educação, saúde, assistência e cultura, avaliando adaptações razoáveis e itinerários inclusivos. Com tal agenda, consolidam-se caminhos para democratização do conhecimento e para a infância como tempo de experiência, imaginação e partilha social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPOS, M. M. Políticas de Educação Infantil: avanços e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 63–86, 2010.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, DF: CNE/CP, 2020.

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

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 1183–1201, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Estampa, 1975.