



**CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL – MDR**

ELAINE PEREIRA DE QUEIROZ BARBOSA

**EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E SUA RELAÇÃO COM O
DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE
APARECIDA DE GOIÂNIA**

Goiânia-GO
2026

ELAINE PEREIRA DE QUEIROZ BARBOSA

**EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E SUA RELAÇÃO COM O
DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE
APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Regional (MDR) do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcelo Máximo Purificação

Goiânia-GO
2026

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

B238e

Barbosa, Elaine Pereira de Queiroz.

Educação infantil como direito e sua relação com o desenvolvimento regional do município de Aparecida de Goiânia. / Elaine Pereira de Queiroz Barbosa. – 2026.

104 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Sociologia da infância. 2. História da educação. 3. Educação básica. 4. Desenvolvimento econômico. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 373.23:332.1(817.3)

ELAINE PEREIRA DE QUEIROZ BARBOSA

**EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E SUA RELAÇÃO COM O
DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE
APARECIDA DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Regional (MDR) do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de junho de 2026.

Banca Examinadora

Prof.º Dr.º Marcelo Máximo Purificação

Prof.º Dr.º Dostoiewski Mariatt de Oliveira

Prof.º Dr.º Lizandro Poletto

Goiânia-GO
2026

RESUMO

Intitulada *Educação Infantil como direito e seus impactos no desenvolvimento regional do município de Aparecida de Goiânia*, esta dissertação tem como objetivo analisar os pressupostos históricos e políticos da educação para a infância a partir do século XX no Brasil, compreender a criança e a infância à luz da Sociologia da infância e outrossim, identificar a garantia da Educação Infantil como etapa da educação básica e sua relação com o desenvolvimento regional, especificamente no município de Aparecida de Goiânia. A infância é uma categoria histórica e socialmente construída, que varia conforme o tempo, o espaço e os contextos culturais. Diferentemente da ideia de uma infância universal e natural, estudiosos apontam que as concepções sobre as crianças e suas vivências são moldadas por fatores econômicos, políticos e culturais. Para a apreensão e mediação das análises, priorizou-se como metodologia a pesquisa que se caracteriza como exploratória, compreendendo os pressupostos históricos do atendimento educacional destinado à pequena infância, e análise sobre as políticas propostas para esse atendimento a fim de elucidar o caráter de tais políticas públicas e seus pressupostos nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e literaturas de diversos autores de artigos e livros e também sites que abordam a temática. Os resultados evidenciaram que a história da educação para a infância se mostra em constante evolução, especialmente a partir da década de 1980. A Educação Infantil tem sua importância garantida e comprovada, tanto nos aspectos legais quanto sociais, contudo quando há falta de políticas públicas e iniciativas para sua efetivação, como se evidencia no município de Aparecida de Goiânia, há um reflexo na sociedade como um todo, inclusive no desenvolvimento econômico e regional do município. Pesquisas bibliográficas sobre o cenário da Educação Infantil no município de Aparecida de Goiânia, apontam maior necessidade de ampliação de políticas públicas para essa etapa, especialmente para atender a faixa etária de crianças de 0 a 3 anos.

Palavras-Chave: Infância; criança; educação; desenvolvimento regional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CENÁRIO ASSISTENCIALISTA AO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	10
1.1 Educação Infantil: uma realidade assistencial ou educacional?	10
1.2 A efetivação da Educação Infantil na Educação Básica.....	32
2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	51
3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA	71
3.1 O desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil	71
3.2 Uma análise das Políticas Públicas para a infância e sua relação com o desenvolvimento regional do Município de Aparecida de Goiânia	83
CONCLUSÃO.....	93
REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto principal de estudo a Educação Infantil como direito da criança e seu impacto no desenvolvimento regional de um município, especificamente no município de Aparecida de Goiânia. Este estudo surge da experiência como professora e pesquisadora da Educação Infantil, também das inquietações vivenciadas diante da falta de políticas públicas consistentes para inserir a criança num espaço educativo que respeite suas singularidades e promova seu desenvolvimento de forma integral.

Compreender a educação como uma prática social, significa vê-la presente em todas as partes da vida cotidiana, em todos os tempos, sociedades e contextos, com concepções, e modelos diferentes. Nesse sentido a Educação Infantil aparece como parte dessa prática social dando significação ao ser criança, enquanto ser concreto, cultural e social e que ocupa um lugar na história, por meio das interações sociais que estabelece, logo é um sujeito que pensa, que sente e que tem direitos à participação e ao desenvolvimento nos aspectos, físicos, sociais, cognitivos e emocionais.

No século XX, com a consolidação dos direitos das crianças e a criação de instituições especializadas (escolas e assistência social), a infância passa a ser amplamente reconhecida como uma fase distinta e fundamental na formação do indivíduo. Desde que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), muitos debates têm sido realizados em torno do estabelecimento de ações voltadas para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, resultando entre avanços e retrocessos que comprometem a qualidade do ensino e o conhecimento a ser apreendido.

O trabalho está organizado em três capítulos, o primeiro destaca o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, intitulado, *Aspectos Legais e Políticos da Educação Infantil: do cenário Assistencialista ao cenário Educacional*, este capítulo contempla uma cadência de marcos legais, os quais empreendem o desdobramento da Educação Infantil e a concepção de criança ao longo da história, partindo de uma análise do século XX até meados do século XXI, com registros de avanços dessa etapa para a garantia de direitos da criança num cenário, ora assistencialista, ora educacional, evidenciando a importância de políticas públicas para consolidar a Educação Infantil

como primeira etapa da educação básica e principalmente garantir o acesso da criança aos espaços educativos, como oportunidade de se desenvolver.

O que se propõe neste capítulo é uma análise do histórico da Educação Infantil no Brasil, com ampla pesquisa dos pressupostos históricos e políticos que a fundamentam, a partir de decretos, leis, diretrizes e outros documentos que reconhecem a infância como uma fase a ser respeitada e estabelecem a obrigatoriedade de a garantia do direito da criança estar em um espaço escolarizante, com acesso à educação de qualidade.

O estudo apresenta um olhar detalhado sobre cada tempo histórico realçando as diferentes concepções sobre a infância e sobre os diversos espaços para acolher a criança no seu processo de desenvolvimento. Destaca-se o papel central que a educação escolar toma no processo de formação humana, assim, a educação torna-se um direito da criança e sua escolarização um dever da família e do estado.

O segundo capítulo, descrito como, *Concepções de Criança e Infância à Luz da Sociologia da Infância*, traz em seu escopo o conceito de infância como fase que se desenvolve a partir de uma construção histórica, cultural e social. Nesta perspectiva educacional, a infância deve ser compreendida como um tempo de experiências, de se desenvolver, de forma contextualizada sócio e historicamente. O estudo aponta a importância da Educação Infantil na formação humana, à medida que se constitui como um espaço formativo, que cuida e educa, proporcionando vivências e experiências diversificadas no campo da linguagem, da estética, da ética, da criatividade, da ludicidade, das relações sociais, da ampliação da cognição, contribuindo assim, para o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos: físico, motor, intelectual, afetivo, social, espiritual e moral.

Um dos teóricos que embasam este capítulo é Manoel Sarmiento (2003), o qual destaca a importância de a infância não ser vista apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, mas deve ser analisada e compreendida a partir das práticas e experiências concretas das crianças, inclusive nos diferentes espaços da sociedade, neste caso um deles é a instituição de Educação Infantil. Alinhado à Sociologia da Infância, que busca compreender a criança dentro de seus contextos sociais e históricos, o autor defende que a cultura da infância é marcada por relações sociais, linguagens, brincadeiras e formas próprias de interação.

O terceiro capítulo, intitulado, *A Importância da Educação infantil para o desenvolvimento Integral da criança e seu impacto no desenvolvimento regional do município de Aparecida de Goiânia*, aborda a Educação Infantil como um direito social

e a concebe como uma estratégia evolucionar e que reflete de forma significativa no desenvolvimento de uma região. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de nº 9394/1996, destaca a Educação Infantil como etapa integrante da educação básica, definindo-se pelo atendimento às crianças em creches (de 0 a 3 anos), e pré-escolas (4 a 6 anos). A mesma lei reconhece a importância em se promover o desenvolvimento integral da criança em instituições educacionais, visto que até então os atendimentos estavam vinculados aos órgãos de assistência. (Brasil, 1996).

O desenvolvimento de uma região não está atrelado apenas as relações econômicas, é importante compreender de que forma ocorre e por que vai além do setor financeiro de uma região. O sucesso do Desenvolvimento Regional está diretamente relacionado à oferta de uma educação de qualidade, a qual requer políticas públicas, investimentos, recursos e mecanismos que reflitam de forma positiva no desenvolvimento de uma determinada região.

A educação impacta na capacidade de investimentos sociais e econômicos indispensáveis aos seres humanos para que se tenha a diminuição da desigualdade, melhor qualidade de vida e consequentemente evolução geral de uma sociedade. Este capítulo busca compreender o desenvolvimento regional do município de Aparecida de Goiânia ao que tange a garantia de vagas para o ingresso das crianças nas instituições de Educação Infantil e dessa forma contribuir para o desenvolvimento tanto da criança quanto desse município.

Conclui-se, portanto que diante do que se propõe, a Educação Infantil, com suas finalidades, princípios, objetivos, e diretrizes, considera-se que ela se concretize com foco na formação humana, que não se restringe apenas ao desenvolvimento intelectual, mas a promoção do desenvolvimento integral da criança, respeitando as suas necessidades e especificidades, a sua condição peculiar de desenvolvimento e de sujeito de direitos.

1 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CENÁRIO ASSISTENCIALISTA AO CENÁRIO EDUCACIONAL

1.1 Educação Infantil: uma realidade assistencial ou educacional?

Compreender o processo de surgimento da Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica no Brasil, perpassa pela compreensão da legislação educacional nas esferas: federal, estadual e municipal. Na história da Educação o marco das mudanças e transformações nessa etapa da educação básica deu-se a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). Foram empreendidas a partir dessa Lei, variadas discussões sobre educação, tanto no âmbito de estudos e pesquisas, quanto no âmbito governamental e de políticas públicas, como: Leis, estatutos, diretrizes e decretos, os quais se apoiaram na Constituição para defender direitos educacionais dos cidadãos.

No século XX, a educação brasileira acompanha transformações econômicas, políticas e sociais, entre as quais se destacam o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. A expansão da Educação Infantil se destaca com a crescente urbanização, participação e inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, lutas por meio de movimentos sociais, entre outros.

O que se propõe neste capítulo é uma análise do histórico da Educação Infantil no Brasil, com ampla pesquisa dos pressupostos históricos e políticos dessa etapa, a partir de decretos, leis, diretrizes e outros documentos que reconhecem a infância como uma fase a ser respeitada e a Educação Infantil como uma etapa da educação básica, datando tais avanços e transformações especificamente no período do início do século XX até a segunda década do século XXI.

Todo esse arcabouço de documentos/leis se materializou para amparar, guiar e orientar a Educação, os currículos, formações dos profissionais, organização das instituições e as propostas pedagógicas.

É importante compreender que, a princípio as políticas públicas educacionais, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal, priorizaram o Ensino Fundamental durante muitos anos, enquanto as crianças pequenas ficaram desamparadas pelas legislações e compunham os programas assistencialistas e/ou de saúde, em que o atendimento era voltado aos cuidados básicos, os quais referiam-se aos zelos relacionados com higiene, alimentação, saúde, prevenção de doenças, comportamento e

abrigo, enquanto as mães trabalhavam, pois necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário em que se ausentavam. Consoante a Gobbato (2016, p. 85):

enquanto submetida à perspectiva da negligência de direitos, a criança tinha acesso apenas aos cuidados assistenciais, dependendo de boas intenções e de filantropismo, com vistas ao atendimento de suas necessidades básicas.

Conforme Reis e Cunha (2010, p.116), “A responsabilidade pela organização e manutenção das creches era do Serviço Social, instituições filantrópicas ou comunitárias, com preocupação assistencialista, visto que o atendimento se voltava para as crianças pobres”. Tal afirmação, evidencia o caráter historicamente assistencialista que marcou a origem das creches no Brasil. Ao destacar que a responsabilidade por sua organização e manutenção estava vinculada ao Serviço Social e a instituições filantrópicas ou comunitárias, os autores revelam que tais espaços não eram concebidos, inicialmente, como instituições educacionais, mas sim como ações de amparo às famílias em situação de vulnerabilidade social. Nesse contexto, o atendimento às crianças pequenas estava mais relacionado à proteção, cuidado e guarda, especialmente das crianças pobres, do que ao desenvolvimento integral e ao direito à educação.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que a educação infantil, por muito tempo, foi marcada por desigualdades sociais, atendendo prioritariamente às camadas menos favorecidas sob uma lógica compensatória. Nesse aspecto, a contribuição dos autores amplia a reflexão sobre a necessidade de superação de práticas assistencialistas ainda presentes em alguns contextos, reafirmando a educação infantil como um espaço de promoção de direitos, desenvolvimento integral e equidade.

De acordo com Tomé (2011), as primeiras escolas maternas destinadas aos filhos de operários e operárias, no Brasil, foram criadas em 1902 por Anália Franco, fundamentadas no modelo francês de uma pedagogia baseada em exercícios de alfabetização. “As creches aparecem como fruto dos movimentos operários e da preocupação médico-sanitarista com as condições de vida das populações mais pobres [...]” para contribuir para a produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças (Pacheco; Dupret, 2004, p. 104).

Em seus documentos, essas escolas apresentavam objetivos pedagógicos e assistenciais de alimentação e proteção, nesse sentido apareciam como diferentes dos asilos e das creches. Nas propostas descreviam a aliança entre a assistência e o trabalho

pedagógico. Na prática, os trabalhos eram muitas vezes conduzidos por leigos, pois havia falta de professores capacitados. Nesse contexto, prevaleceu o mesmo atendimento dos asilos e as crianças ainda tinham que enfrentar o ensino mnemônico de conteúdos de Gramática, Aritmética e Geometria (Kishimoto, 1988).

No ano de 1909, após 30 anos de promulgação do decreto nº 7247, de 1879, inaugurou-se no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância público, o Jardim de Infância Campos Salles, focado na escolarização de meninos e meninas entre quatro e sete anos.

Em decorrência das pressões dos movimentos operários, foi criada no ano de 1918, a primeira creche no estado de São Paulo, localizada numa vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas. A expansão e crescimento industrial neste período era uma realidade paulistana marcante acompanhada de um aumento da utilização da mão de obra feminina nas fábricas. Nesse cenário as creches e albergues proliferaram nas imediações das fábricas, as quais favorecidas pela falta de fiscalização e pela necessidade de pais e mães “depositarem” seus filhos a um baixo pagamento em lugares...

[...] sem as mínimas condições para atendimento à criança em idade pré-escolar [com menos de cinco anos]. Conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças não merecem a atenção do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais casas. (Kishimoto, 1988, p. 26)

Este fator demonstra a fragilidade do que era ofertado às crianças e condições inadequadas de educação e cuidados, visto que havia uma preocupação maior em apenas ter um local para deixar as crianças, favorecendo as necessidades das famílias.

Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, com o apoio do Instituto de Proteção à Infância com o objetivo de realizar diferentes ações de proteção e cuidado com a criança, como: o histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; convergir para o bom emprego das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas que na realidade foi mantido por doações. Kramer (1995, p. 53) expõe que “[...] as autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento”.

"Na década de 1920, iniciou-se o processo de defesa da democratização do ensino, educação significava e possibilidade de ascensão social, eram defendidas como direito de todas as crianças, consideradas como iguais" (Kramer, 1995, p. 55). Até esse período, as instituições de Educação Infantil possuíam caráter unicamente filantrópico.

De acordo com Kuhlmann Junior (1999, p.61), "filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade".

Kuhlmann Jr. (2004) destaca que no curso do período de 1899 a 1922, as instituições assistencialistas originaram-se da preocupação com a mortalidade infantil, motivada pela construção de uma cidadania que satisfazia os interesses das classes dominantes. Elas traziam objetivos de modernização contendo princípios filosóficos liberais, contrários à concepção de caridade e de piedade.

A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor a os poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (Kuhlmann Junior, 2004, p.182)

O movimento de busca de democratização da educação e garantia de direitos às crianças, é apresentado como algo a ser conquistado e estabelecido, a partir da década de 1920, mas, de acordo com Kuhlmann Junior (2004), mesmo com essa possibilidade, a educação não seria emancipatória, pois ainda haveria uma forte marca dos interesses das classes dominantes, não tendo a educação como forma de garantias de direitos e promoção de equidade, mesmo com as tentativas de romper com os aspectos de caridade e de piedade, ainda prevalecia uma pedagogia da submissão com uma educação assistencialista.

A partir da década de 1920, iniciou-se no Brasil um movimento forte da classe operária de imigrantes, composto por várias reivindicações trabalhistas, dentre elas, alterações nas longas jornadas de trabalho, melhoria salarial e a existência de locais para a guarda de seus filhos durante o trabalho. Diante da situação posta e para atenuar a agitação dos operários, os empresários criaram "vilas operárias, clubes esportivos e

algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e algumas de Minas Gerais” (Oliveira, 2005, p. 96).

Frente a muitas mudanças e num cenário de evolução na industrialização no país, a constituição de uma nova elite burguesa no lugar da cafeeira, o agravamento do estado de miséria de um grande número de pessoas, a inserção da mulher nas fábricas, o operário imigrante europeu e o início dos conflitos nas relações patrões-operariado deflagraram-se um processo de protestos sociais por creches. Embora fosse insuficiente a ampliação do atendimento em creches nesse período, ela se vinculava ao “poder” da crescente organização popular na reivindicação dos direitos sociais, fato que na década de 1980 tomaria maior dimensão. Kuhlmann Jr. (1998) explica que a concessão das creches pelos patrões em resposta às reivindicações dos operários por melhores condições de vida se dava como favor, distanciando-se do caráter de dever social.

A entrada da mulher no mercado de trabalho aconteceu durante a Revolução Industrial, na Europa. Nestes países o capitalismo e a industrialização deram-se em período anterior se comparado ao Brasil, por exemplo, desse modo exigia-se uma nova organização familiar, conforme nos indicam os estudos de Paschoal e Machado (2009, p. 79):

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Na nova organização social emergente, que tinha o processo industrialização como centro, a criança passou a ser notada e compreendida como objeto que necessitava de intervenção, sobretudo pelo fato de que a mortalidade infantil tomava números alarmantes, os acidentes domésticos e a desnutrição eram evidentes. Assim, no Brasil, com a migração de grande contingente populacional para as cidades, ainda no final do século XIX, ocorreram ações isoladas na tentativa de proteção à infância, com o intuito de combater os altos índices de mortalidade infantil.

Consoante a Assunção (2003, p. 65), as creches nesse cenário “[...] assumem um caráter assistencialista de abrigar, proteger, cuidar do bem-estar da criança. Todavia, sem o compromisso com a prática e formação cultural de seus usuários”. Assim as creches

não possuíam caráter pedagógico sistematizado nas suas ações, do que se pode depreender que o brincar, se existia, não tinha em si um sentido de ensino e proposição de aprendizagem e desenvolvimento da criança planejados.

Paschoal e Machado (2009, p. 81) reiteram que a creche brasileira, desde o princípio de sua criação, tinha caráter assistencialista “No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico”.

Com seus estudos e pesquisas sobre a criação e consolidação do atendimento à infância, Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), assevera que,

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches.

Possivelmente, nessas instituições haviam situações de brincadeiras, contudo, como o embasamento pedagógico não estava presente na maioria delas, pode-se empreender que o brincar intencional, organizado com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena não ocorria, diferentemente do que ocorria nos denominados “jardins de Infância”, dos quais não se pode apontar que tinham no brincar elemento central para educação das crianças, mas, sabe-se que existia a organização de um trabalho pedagógico, educativo.

Em 1922, no Rio de Janeiro, houve o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado. (Kuhlmann Junior, 1999, p. 90)

O evento consagrou as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância.

Tal ação, na época, atende-se à necessidade em que os centros urbanos enfrentavam problemas sociais oriundos do início da organização comercial e industrial,

as elites do período exigiam do Estado ações para coibir os acontecimentos a que estavam submetidos à infância e que representavam ameaças no sentido de consolidação do projeto de sociedade que estava em construção, ou seja, o Brasil procurava firmar-se no contexto de desenvolvimento industrial mundial e a miserável situação a que estava exposta a infância configurava-se como empecilho para esse objetivo de inserção no mundo civilizado (Cossetin, 2012).

No ano de 1923, surge a primeira regulamentação do trabalho da mulher com a proposta de instalação de creches e salas de amamentação próximas aos postos de trabalho. Nesse período, o trabalho de guarda das crianças caracterizava todos os tipos existentes de creche para pobres. Seu funcionamento seguia o modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde. Consoante a Kuhlmann Jr. (2001, p. 60)

[...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. [...] são iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos “assistência científica” por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época.

É notório que desde o final do século XIX até o início do século XX, o atendimento nas creches permanecia vinculado ao campo médico-sanitarista e ambicionava nutrir as crianças, promover a saúde e disseminar normas rígidas de higiene. Um espectro que associou a pobreza à falta de conhecimentos de puericultura e camuflou qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país naquele período.

Com o início da industrialização no Brasil e a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, assim como a entrada dos imigrantes europeus no Brasil, iniciaram-se também as contestações dos operários em relação às condições de trabalho, de acordo com Oliveira,

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também **creches e escolas maternas para os filhos dos operários**. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira *apud* Paschoal; Machado, 2009, p. 83, grifos nossos).

Havia locais destinados para os filhos de pessoas ricas e outro para os filhos de pessoas pobres e, por consequência, a educação era destinada para os filhos dos donos dos meios de produção, enquanto os filhos dos proletários eram objeto de outro tipo de atendimento, com tendências assistencialistas, conforme aponta Marcílio (1989, p. 224), a diferenciação

[...] entre criança rica e a criança pobre ficou bem delineada. A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas ‘classes perigosas’ e estigmatizada como ‘menor’, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. Disso cuidaram com atenção os médicos higienistas e os juristas das primeiras décadas deste século.

A autora destaca os diferentes espaços, compostos por dois tipos de educação e organizados para atender dois grupos de crianças, levando em consideração a classe social, apesar de possuírem os mesmos direitos. Nesse contexto, fica evidente a incompreensão e/ou desvio da real função da educação, pois com essa organização, a educação se estabelece mais como um instrumento para a manutenção e ampliação das desigualdades sociais a romper com um movimento excludente e avançar para uma educação que promova a equidade e oportunidade para todas as crianças.

Conceição (2012, p. 4) afirma que, as instituições de Educação Infantil no Brasil “[...] são efetivamente implantadas no século XX, pois no século XIX ocorreram de modo isolado a criação das primeiras instituições de atendimento à infância, jardins de infância e creches”. Nesse contexto, a fundação das instituições para crianças de 0 a 6 anos denominada “creche” estava destinada à classe operária e “jardim de infância” à classe burguesa, delimitando-se desde daí a distinção por classe social até mesmo ao tratar-se do atendimento à infância.

Nota-se, que em um primeiro momento, as creches foram criadas para abrigar filhos de mães solteiras, posteriormente ocorreu a entrada da mulher no mercado de trabalho e com isso a necessidade de um local para as mães deixarem seus filhos no período em que estivessem trabalhando. Desse modo, as creches tinham por objetivo acolher os filhos das domésticas que, aqui no Brasil foi uma das primeiras ocupações das mulheres, vindo em seguida a atender também as operárias das fábricas. O trabalho pedagógico desenvolvido tinha como foco central o atendimento via assistencialismo e higiene.

Coerente aos fatos históricos até o momento, o atendimento a crianças de zero a seis anos no Brasil demonstra a diferença nas políticas e concepções latentes nos anos pré-1930 e, o início da participação direta do setor público para a infância, quando foram criados órgãos e projetos de assistência, saúde e educação após 1930.

A partir de 1930 com o estudo e pesquisas fundamentados no bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, surgiram elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização de poder. Nesse momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940, Instituto Nacional de Assistência em 1942, Projeto Casulo e vários outros.

No aspecto historiográfico, alguns autores como Kramer (1995); Kishimoto (1988); Kuhlmann Junior (2001) apresentam diferentes fases no atendimento à criança pequena. A fase da filantropia aconteceu durante o período colonial e caracterizou-se por atender as crianças órfãs e abandonadas. A fase higienista que ocorreu durante o século XIX e início do século XX caracterizou-se pela ampliação do atendimento, surgindo os jardins-de-infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para as mães trabalhadoras. Segundo Sousa (2000, p. 27),

Na tentativa de evitar que o critério socioeconômico determinasse diferentes objetivos para as duas instituições, alguns educadores, especialmente na década de 1920, sugeriram o critério da idade para agrupar as crianças no maternal e no jardim, colaborando com algumas alterações na denominação das instituições infantis.

O estado como responsável por promover o bem-estar social não atingiu todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns, prevalecendo a teoria sobre a prática, ou seja, poucos resultados. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade. Portanto, o que se verifica é um governo fortemente centralizado em política e financeiramente, acentuada fragmentação institucional, exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e uso do clientelismo.

Nessa mesma década a proteção à infância ganha ênfase quando o Estado assume o papel de buscar financiamento de órgãos privados, os quais colaborariam com essa ação, diversos órgãos foram criados voltados à assistência infantil, como: Ministério

da Saúde; Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência social, Ministério da Educação e também a iniciativa privada. A preocupação da década centrava-se no combate à mortalidade infantil, nesse viés deu-se importância a desenvolver atividades voltadas para educação física e perspectiva higienista das crianças como fator de desenvolvimento delas. E é nesse período histórico que, mesmo de forma desordenada e com uma busca de respostas imediatas, que se iniciou a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas. De acordo com Kramer (1995, p. 57),

foi um período que se caracterizou pelo crescimento da participação do Estado na área da assistência à infância, por meio de lactários, jardins-de-infância, consultórios para mães, policlínicas infantis e escolas maternas. Afirma que o caráter do serviço oferecido era de cunho assistencialista, bem como se conservavam as tendências de atendimento médico e não se falava em educação das crianças de zero a seis anos.

Nessa perspectiva, em 19 de novembro de 1930, o Decreto nº 10.402 criou o Ministério da Educação e de Saúde Pública. Portanto, naquele ano, o atendimento pré-escolar já contava com a participação direta da esfera pública. Assim ocorreu em consequência de reformas jurídico-educacionais que pretendiam atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos, tanto quanto acatar à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira.

Nesse mesmo período, na década de 1930 as leis trabalhistas brasileiras se atentaram às necessidades e condições das mulheres trabalhadoras e de seus filhos, apresentando ações do Estado com o objetivo de garantir a educação dos filhos das trabalhadoras (Abramowicz, 2006), um direito específico à mãe trabalhadora e não a todas as crianças.

No ano de 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, intensamente influenciado pelos ideários religiosos, políticos e econômicos do contexto dessa década. Esse documento exigia, dentre outras questões, a criação de jardins de infância destinados à educação da população de zero a seis anos e defendia a escola pública. O texto do manifesto difundia uma visão mais integral da criança e vinculava educação, cultura e saúde.

Um das ideias do manifesto também aproximava as instituições ao prever o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as

instituições pré-escolares e pós-escolares" (Faria, 1999, p. 30). Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Esse movimento escolanovista trouxe entusiasmo com a crença de que a educação mudaria o país "[...] encarando-a como panaceia para todos os males de uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais", como aponta Kramer (1995, p. 131) e suscitou um novo pensamento para a educação; contudo, outra vez, as inovações pedagógicas seriam somente para os jardins-de-infância, local frequentado pelos filhos da elite. Neste contexto, foram criados novos jardins de infância e proposto curso de formação de professores, para o atendimento das classes burguesas. No entanto, nas palavras de Oliveira (2005, p. 92),

A ideia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas.

Vidal (2013), aborda que o *Manifesto* reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, como se indicia em seu próprio título. Vinha a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930) e seu texto exibiu um triplo propósito:

- 1) Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de *novos ideais de educação*, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o *Manifesto* propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava *educação tradicional*, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a *organização científica da escola*.
- 2) Mas, ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso do termo *pioneiros* no subtítulo, a publicação do *Manifesto* criava um personagem coletivo: os *pioneiros da educação nova*. A partir desse momento, a literatura sobre educação no Brasil voltaria com frequência a esse personagem coletivo e aos princípios enunciados nessa carta-monumento - como denominou Libânia Xavier (2002) -, no bojo de análises que pretendiam conferir uma interpretação sobre o estado da educação brasileira.
- 3) Por fim, ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional (concebidas como escola tradicional ou mesmo como vazio de ações), o texto

se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro. Daí também a insistência com que autores e educadores retornariam ao *Manifesto* em suas análises. Para o processo de monumentalização do documento, concorreram ainda os escritos dos próprios signatários, que conferiam ao *Manifesto* o lugar de ato inaugural da educação brasileira. Podemos citar, por exemplo, o manual escolar *História da educação*, escrito por Afrânio Peixoto, e o clássico *A cultura brasileira*, da lavra de Fernando de Azevedo.

Um grande marco ocorreu no ano de 1932, o trabalho feminino é regulamentado e as creches em empresas com mais de 30 funcionárias passam a ser de caráter obrigatório. O particular motivo da criação de creches para crianças pobres na década de 1940, de acordo com Oliveira (2005, p. 100), era o de evitar epidemias:

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares.

É importante considerar que desde a década de 30 já existiam instituições públicas de proteção à criança. Contudo, foi na década de 40 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais efetivas. Higienismo, filantropia e puericultura predominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado à questão de saúde. Segundo Oliveira (2005, p. 100), “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”.

Em 1940 também surgiu o departamento Nacional da Criança, cuja finalidade era a ordenação das atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, administrados pelo Ministério da Saúde. Por volta de 1950 disseminou-se a tendência médico-higiênica do Departamento Nacional da Criança, desenvolvendo vários programas e campanhas visando o

[...] combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades (Kramer, 1995, p.65).

Por iniciativa do setor público foi criado em 1940, o Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual

concentrou e ampliou o atendimento às crianças. Em 1941, criou-se o Serviço de Assistência a Menores, destinado aos menores delinquentes e abandonados.

Neste período histórico, organismos internacionais assumem a definição das políticas assistenciais destinadas à infância nos países subdesenvolvidos, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), criado em 1946. Este importante organismo social (UNICEF) integrava-se às políticas assistenciais brasileiras por meio de acordos com os vários domínios públicos. As deliberações internacionais desencadearam no Brasil um período de preocupações com a infância e conseqüentemente, impôs uma necessidade de constituir políticas educacionais ajustadas às crianças. Portanto, na década de 40, se ampliaram os empreendimentos governamentais para o atendimento às crianças, por meio de programas assistenciais, mas, com ênfase ao higienismo, a filantropia e a puericultura.

[...] a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se então a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos. (Kramer, 1991, p. 37)

Para Rosemberg (2001), a crise financeira, em curso na época, compunha um cenário de oportunidades para que o Estado empregasse políticas assistenciais como estratégia para seus interesses ditatoriais, além de manter o controle sobre a população sem, no entanto, perder a sua popularidade. Surge em 1942, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), junto a órgãos e iniciativas assistenciais no país, como estratégia da política estatal voltadas à criança, com foco à educação.

A LBA, inicia o atendimento à criança de zero a seis anos e se torna referência no que diz respeito ao desenvolvimento de programas no campo da assistência social, sobretudo à maternidade e à infância, como uma ação compartilhada entre o poder público e privado, com objetivo de proteger a maternidade e a criança nos primeiros anos de vida. A LBA era organizada e gerenciada pelas primeiras-damas da sociedade brasileira, o que lhe atribuía um caráter de filantropia, com ações que reproduziam a desigualdade da sociedade brasileira. A observação às políticas de educação e atendimento à criança pequena remete à LBA e seu principal programa na área, denominado de “Projeto Casulo”, cujas unidades atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias, realizando

atividades de acordo com as especificidades de cada faixa etária, além de uma grande preocupação com a alimentação das crianças.

Kramer (2003) explica o surgimento da assistência pré-escolar, especificamente para crianças incluídas na faixa etária de zero a sete anos com a primeira iniciativa de educação infantil de massa no país proposta pela LBA, em 1942. Rosenberg (2003a) aponta alguns aspectos que contribuíram para implantação desse projeto de educação infantil em larga escala: permitiu uma atuação direta do governo federal em vários municípios adotando a participação da comunidade como forma de custeio; reduziu o investimento federal; adotou um discurso preventivo no sentido de demonstrar que os cuidados dispensados aos pobres afastariam possíveis ameaças à integração nacional.

A partir da década de 1950, as creches existentes fora das indústrias, na sua grande maioria eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de cunho religioso, cujo objetivo era suprir as carências da pobreza. Segundo Kuhlmann Junior (2001, p. 67),

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam.

As preocupações prioritárias destas instituições eram com a alimentação, os cuidados da higiene e a segurança física, não tendo o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, como o centro, o que evidencia mais uma vez, a secundarização do aspecto pedagógico.

Oliveira (1992, p. 21) apresenta a diferença entre creche e pré-escola nos anos 50, no que se refere às diferenças entre suas origens e desenvolvimento,

[...] crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se.

A afirmativa de Oliveira (1992) destaca a educação da exclusão e/ou desigualdade, visto que, mesmo a criança tendo possibilidades de aprender e se

desenvolver, independente de suas condições sociais, isso não era levado em consideração pela organização educacional da época, pois suas oportunidades estavam diretamente vinculadas a sua classe social. Nesse sentido, as crianças originárias de famílias pobres eram fadadas a um processo de ensino e educação pouco estimulante e sem compromisso com a ampliação do conhecimento, enquanto as crianças originárias de famílias ricas eram estimuladas a se desenvolver e apropriar-se de conhecimentos variados e recebiam para isso uma educação de estímulos, com métodos e metodologias dinâmicos, perpetuando nesse formato as desigualdades sociais.

Em 1950, foi criado, em São Paulo, o Serviço de Educação Pré-Primária com o objetivo de oferecer assistência psicológica, pedagógica, atividades expressivas, recreativas e criativas, assim como, assistir as famílias no sentido de orientar a escolarização dos filhos, pois já havia preocupação com os índices de repetência na escola primária. As classes pré-escolares funcionavam precariamente junto a estabelecimentos escolares primários, sem recursos humanos e materiais adequados, e sem uma política educacional definida. Na mesma década, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, cujo principal objetivo era reduzir a mortalidade materna e infantil. Nos anos da década de 1960, esta Coordenação modifica-se em Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

É importante registrar que até a metade da década de 1950, foram criadas poucas creches fora das indústrias. Todas filantrópicas, priorizando o cuidado do corpo, entendimento arraigado por décadas nas instituições de educação infantil do país e que tem influenciado a representação da sociedade sobre a creche até a atualidade. Posteriormente, o governo destinou auxílio a estas instituições para realizarem seus trabalhos, além de receberem ajuda financeira das famílias ricas como forma de “caridade”. Oliveira (2005) discute sobre o caráter assistencialista-protetor de estas creches, para observar que o atendimento se fundamentava na alimentação, cuidados da higiene e da segurança física. O trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças era pouco valorizado, reforçando a dicotomia entre cuidados e educação. Além do enfoque nos cuidados físicos, algumas instituições foram criadas como forma de evitar a marginalidade de crianças carentes e prevenir a criminalidade.

Em 1953, foi fundado o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP). Tratava-se de uma organização educativa internacional e não governamental, cuja finalidade era o atendimento às crianças de zero

a sete anos de idade e de diferentes classes sociais. Essa organização sempre atuou nas linhas de frente em defesa das crianças, de suas vidas e de seus direitos, bem como dos profissionais que atuam junto à infância. Os trabalhos da OMEP no Brasil conservavam uma postura filantrópica, porém demonstravam cuidado com o preparo das pessoas que trabalhariam com as crianças e com o enfoque metodológico do procedimento educativo, além de ser considerada a primeira instituição a defender políticas públicas voltadas à qualidade da Educação Infantil.

A singularidade da atenção à infância no período ficou por conta da influência nazifascista e do tipo de cuidado prestado pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Até este período, as políticas apresentadas no país e o atendimento à infância mantiveram a tutela da criança órfã e pobre pelo Estado, além da tutela de crianças infratoras e não infratoras na mesma instituição. Comparece ainda alguma tendência em estabelecer atendimento educacional e políticas educacionais adequadas à criança, engendradas por organismos internacionais.

O ano de 1959, especificamente 20 de novembro de 1959, foi um marco sobre os direitos da criança e o cuidado social com a população infantil, datado como um momento de inquietações basilares no início do século XX, neste período ocorre a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A criança é, então, afirmada como um sujeito de direitos, atribuindo ao Estado e à Sociedade o dever de garantir esses direitos, quais sejam: direito à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social.

Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e aprovada pelo presidente da República com base nas atribuições conferidas por meio do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos art. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Assim a Assembleia Geral Proclama,

esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas. (Nações Unidas, 1959)

Diante do exposto, segue o preâmbulo apresentado definindo os princípios e propósitos do documento, (ONU, 2025):

Considerando que os povos da Nações Unidas, na Carta, reafirmaram sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano, e resolveram promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

Considerando que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamaram que todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento.

Considerando que a necessidade de tal proteção foi enunciada na Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, de 1924, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos estatutos das agências especializadas e organizações internacionais interessadas no bem-estar da criança.

Considerando que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços.

É proclamada em assembleia geral esta Declaração dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 20 de novembro de 1959, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, de conformidade com os seguintes princípios:

AS CRIANÇAS TÊM DIREITOS DIREITO À IGUALDADE, SEM DISTINÇÃO DE RAÇA RELIGIÃO OU NACIONALIDADE

Princípio I - A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família. (Nações Unidas, 1959)

DIREITO À ESPECIAL PROTEÇÃO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO FÍSICO, MENTAL E SOCIAL

Princípio II - A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança. (Nações Unidas, 1959)

DIREITO A UM NOME E A UMA NACIONALIDADE

Princípio III - A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

DIREITO À ALIMENTAÇÃO, MORADIA E ASSISTÊNCIA MÉDICA ADEQUADAS PARA A CRIANÇA E A MÃE

Princípio IV - A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais,

incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados. (Nações Unidas, 1959)

DIREITO À EDUCAÇÃO E A CUIDADOS ESPECIAIS PARA A CRIANÇA FÍSICA OU MENTALMENTE DEFICIENTE

Princípio V - A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

DIREITO AO AMOR E À COMPREENSÃO POR PARTE DOS PAIS E DA SOCIEDADE

Princípio VI - A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas. (Nações Unidas, 1959)

DIREITO À EDUCAÇÃO GRATUITA E AO LAZER INFANTIL

Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (Nações Unidas, 1959)

DIREITO A SER SOCORRIDO EM PRIMEIRO LUGAR, EM CASO DE CATÁSTROFES

Princípio VIII - A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.

DIREITO A SER PROTEGIDO CONTRA O ABANDONO E A EXPLORAÇÃO NO TRABALHO

Princípio IX - A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico. Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança se dedique, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral. (Nações Unidas, 1959)

DIREITO A CRESCER DENTRO DE UM ESPÍRITO DE SOLIDARIEDADE, COMPREENSÃO, AMIZADE E JUSTIÇA ENTRE OS POVOS

Princípio X - A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes. (Nações Unidas, 1959)

Visivelmente há uma mudança de paradigma a partir desse documento, pontualmente ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, abandonando o entendimento de que esta seria objeto de proteção presente na Carta de 1924 e o

estabelecimento do interesse superior da criança como princípio norteador para toda e qualquer ação voltada para a infância, o que demonstra o “[...] acentuado progresso que a Declaração de 1959 preconizou a favor da infância” (Rossi, 2008, p. 55).

Nesse sentido, reafirma a crença nos direitos humanos e confirma a condição especial da criança, a Declaração dos Direitos da Criança constitui “[...] o grande marco no reconhecimento de crianças como sujeitos de direitos, carecedoras de proteção e cuidados especiais” (Amin, 2011, p. 12).

Por tratar precisamente de um grupo específico, a infância é identificada como “[...] sujeito de direito concreto, na peculiaridade e particularidade de suas relações sociais” (Piovesan, 2003, p. 195), nesse contexto, este documento integra o sistema de proteção especial ou heterogêneo, embora não rompa com o sistema geral de proteção.

Em 1960, houve um enfraquecimento do Departamento Nacional da Criança sendo transferido algumas de suas responsabilidades para outros setores, predominando o caráter médico-assistencialista, cuja ênfase eram ações de redução da mortalidade materna infantil.

Nesta mesma década, mudou a política voltada para a infância; pontualmente em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). De acordo com Campos (1993), esse processo ocorreu como resultado de uma luta travada desde a década de 1940, por pessoas ligadas a setores do governo e da igreja, com maior preocupação em propor uma reforma no atendimento ao menor abandonado. Iniciou-se uma proposta de educação compensatória, sendo as crianças de classe pobre, privadas culturalmente, o grande alvo, pois tal privação justificava o fracasso delas na escola. Segundo Ferrari,

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do ‘currículo oculto’, as crianças de classe média e alta (1982, p.26).

Esse movimento seria um significativo impulso para uma educação inclusiva e com ideais de equidade, pois a criança tornar-se-ia um sujeito com direitos garantidos e socialmente acolhida, podendo compartilhar dos mesmos conhecimentos e dessa forma se desenvolver nos aspectos físicos, sociais, cognitivos e emocionais, abandonando a

condição de marginalizados e passando a condição de partícipes e autores de suas aprendizagens. Nessa perspectiva a qualidade da educação dispensada às crianças sobrepõe a garantia de vagas apenas, prevalecendo o aspecto qualitativo sobre o quantitativo e isso legitima uma educação de qualidade a todas as crianças.

Das Chagas et al. (2023, p. 9) afirma que

mesmo ainda com esse viés assistencialista, supõe-se que a Declaração Universal dos Direitos da Criança/ONU de 1959 influenciou no Brasil com o primeiro movimento legal de reconhecimento da Educação Infantil como parte do sistema educacional, com a inclusão de dois artigos à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961.

A LDBEN/1961 foi aprovada após 13 anos de discussão e 15 anos após a Constituição de 1946, que estabelecia em seu artigo 5º, inciso XV, que cabia a União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Então, no ano de 1961, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), a qual propôs em seu escopo a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino, por meio dos seus artigos 23 e 24, porém, a generalidade da Lei não permitiu que ações efetivas fossem realizadas, apesar do aumento da demanda por creches e pré-escolas.

Ao fazer uma análise da Lei Diretriz e Bases da Educação 4.024 de 20 de 1961, nota-se que não existia educação infantil, a Lei só abordava a modalidade de educação pré-primária, fica nítido que não existia uma preocupação objetiva com a criança na educação pré-primária, pois só havia dois artigos que se tratava desta modalidade de ensino. No capítulo I da LDB (lei nº 4.024/61) é feita uma menção a educação pré-primária destinada aos menores até sete anos, sendo ministrada em escolas maternas ou chamado jardins-de-infância.

Essa mesma lei, em seu art. 23, faz uma menção na forma de organização do ensino pré-primário e sua forma de atuação, destinada a um público-alvo, “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (Brasil, 1961, p.05).

Ainda em seu art. 24, a Lei nº 4.024/61 preconiza que, “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961, p.05).

É importante ressaltar que o governo federal, sempre tentou passar a responsabilidade que era do Estado para os empresários da iniciativa privada no que se refere a educação de massa, no art.31 da LDB nº 4.024/61. Por fim, a afirmação que diz: as empresas industriais, comerciais e agrícolas que tem em seu contingente mais de cem funcionários são obrigadas fornecer um estudo primário gratuito para seus servidores e os filhos desses. (Brasil,1961, p.07).

Portanto, na década de 1960, os organismos internacionais UNICEF e UNESCO, orientados pela Organização das Nações Unidas – ONU, nortearam a ampliação de instituições de educação infantil com um modelo compensatório. O qual, para Rosemberg (2002), foi bem aceito e implementado no período da ditadura militar por dois motivos: primeiro, pela necessidade da mão de obra feminina no mercado de trabalho e o segundo, por ver no modelo recomendado uma forma de controle e proteção, pois a pobreza representava uma ameaça à manutenção dos interesses do governo. Sobre isso o referido autor aponta que a pobreza representava uma “ameaça à segurança nacional, as políticas de assistência – entre elas, programas de educação infantil – constituíram parte das estratégias de combate à guerra psicológica.

Em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Saúde, órgão que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches, indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos *Centros de Recreação*, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos (Kuhlmann Jr., 2000). A elaboração do plano de Assistência segue as prescrições do UNICEF, contudo sua configuração aparece mais no sentido de cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais. Embora o plano falasse em medidas de emergência, pouco se realizou, sem que ocorresse a sua implantação efetiva: durante a década que se segue, prevalece o tratamento da política social como assunto de polícia. É de se supor, entretanto, que após esse sinal verde às religiões, a igreja católica tenha-se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creche, em vários lugares do país, no final dos anos 70 (Cunha, 1991, Gohn, 1985).

Em 1970, movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos influenciaram as tendências para o desenvolvimento da educação infantil no Brasil e imprimiram um novo significado a esse nível de ensino (Haddad,1993), apresentando a concepção de que creches e pré-escolas deveriam atender a todas as crianças, independente da necessidade de trabalho da mãe ou sua condição econômica. Nesse

contexto, a Educação Infantil pública deixa de ser destinada somente aos filhos de operários e operárias, sendo necessário o aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Nesta mesma década, tem-se a promulgação da lei nº 5.692, de 1971, o qual faz referência à educação infantil, dirigindo-a como ser conveniente à educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. Essa lei recebeu inúmeras críticas, quanto sua superficialidade, sua dificuldade na realização, pois não havia um programa mais específico para estimular as empresas a criação das pré-escolas.

É importante compreender que historicamente, creches e pré-escolas possuem ascendência diferentes. As creches tiveram grande influência do assistencialismo nos séculos XIX e XX, pois surgiram para atender as crianças em situação vulnerável, desamparadas, de famílias pobres, com a finalidade de tirá-las das ruas e oferecê-las uma educação de cunho moral ou para o atendimento de filhos de mulheres pobres que trabalhavam, o que difere da origem da pré-escola, surgida da própria área da educação (Paschoal; Machado, 2009).

Consoante a Assunção (2003), as creches “[...] assumem um caráter assistencialista de abrigar, proteger, cuidar do bem-estar da criança. Todavia, compromisso com a prática e formação cultural de seus usuários” (Assunção, 2003, p. 64). Nesse contexto, as creches não possuíam intencionalidade pedagógica sistematizada, logo entende-se que o brincar, se existia, não tinha em si um sentido de ensino e proposição de aprendizagem e desenvolvimento da criança planejado.

Paschoal e Machado (2009, p. 81) reforçam que a creche brasileira, desde seus primórdios, tinha cunho assistencialista, ao descrever:

No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.

Compreende-se que nas primeiras décadas do século XX, a implantação de creches e jardim de infância no Brasil tiveram duas tendências: “[...] a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância” (Paschoal; Machado, 2009, p. 83).

O Projeto Casulo, foi criado em 1977, o primeiro projeto voltado para educação pré-escolar em massa no Brasil, mantido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com forte conotação assistencialista e compensatória, com atendimento voltado a crianças de 0 a 6 anos de idade, com objetivo de prepará-las para a escolaridade obrigatória, suprimindo carências culturais e físicas, além de propiciar às mães tempo livre para poder ingressar no mercado de trabalho e elevar a renda familiar.

No texto *Projeto Casulo*, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, pretendia-se, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A "problemática comunitária", devido à baixa renda *per capita*, vinha provocando "desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar". Isso porque, "por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber" que esses problemas a impediam de atingir "um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural". Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o "4º estrato da população brasileira", é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, "a baixo custo", nas creches Casulo. Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada "aspirar de forma crescente aos bens da civilização", dizia o texto. Era necessário aplacar a ameaça de "atos antissociais, fato notório nas cidades que se industrializaram" (Vieira, 1986, p. 255-256).

Em 1979, o *Movimento de Lutas por Creches*, ocorrido no *I Congresso da Mulher Paulista*, conquista o financiamento integral do Estado juntamente com as empresas para o atendimento das crianças das mães trabalhadoras em creches instaladas próximas às moradias ou ao trabalho das mães, como também melhorias na qualidade do atendimento das crianças, que passasse a ser prestado por profissionais da área da educação (Abramowicz, 2006).

1.2 A efetivação da Educação Infantil na Educação Básica

Ao final da década de 1970 e início de 1980, ao tratar das políticas públicas para a Educação Infantil, notou-se uma aquisição de força a partir do movimento de democratização do país. Nesse contexto, a Educação Infantil, mesmo não apresentando um caráter definido e educativo, desprovida de regulamentações e políticas específicas, passou a ser foco de discussão no âmbito da reforma educacional do país. Kuhlmann Jr. (1998, p. 197) analisa que:

caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 70, lutaram [...] pela implantação de creches e pré-escolas que respeitam direitos das crianças e das famílias.

O cenário apresenta a Educação Infantil como integralizada à área da promoção social, pois como ressalta Flores (2011), o direito à educação de crianças pequenas pertencia à mãe trabalhadora e não à criança. Legalmente essa perspectiva foi alterada, mas, somente com a Constituição Federal de 1988, a qual reconheceu o direito de toda e qualquer criança à educação, desde os níveis mais elementares até os mais elevados de ensino, contudo ainda era um direito não atendido da forma devida pelo Estado, visto que deveria garantir a oferta de vaga a todas as crianças das famílias que a solicitassem.

É importante evidenciar que na década de 1980, apareceram movimentos de luta por creches, por meio da união da população civil, pesquisadores na área da infância, e outros que se juntaram para sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento, sendo uma luta reconhecida pela Constituição Federal de 1988. A partir daí, as creches, antes vinculadas à área da assistência social, tornam-se responsabilidade da área da educação, partindo do princípio que as instituições educativas não apenas cuidassem, mas devessem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educativo de educar e cuidar. Assim, configuram-se os primeiros passos da universalização da Educação Infantil no Brasil, com a responsabilização do Estado por sua oferta de forma complementar à família.

A Constituição de 1988 apresentou e representou grandes avanços no que se refere aos direitos sociais e às possibilidades de concretização do Estado do Bem-Estar Social; o documento salientou a necessidade de descentralizar a política administrativa com destaque no papel do município e, principalmente, na garantia de participação da sociedade civil na implementação das políticas sociais.

Em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Segundo Angotti (2006, p.18):

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser

desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a responsabilidade do Estado pela educação infantil em creches e pré-escolas, conforme o artigo 280, inciso IV, e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) em ter assegurada a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos em creches e pré-escolas, de acordo com o artigo 7º, inciso XXV, ampliando significativamente o proposto pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943. Estabeleceu como competência da União prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para garantir equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade. Conforme o artigo 211, § 2º, foi determinado que os municípios atuassem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, revelando o princípio da descentralização da educação por meio de uma política de desarticulação entre as esferas do governo e a indefinição de papéis no atendimento aos diferentes níveis de ensino.

Em um período de luta contra o regime militar, houve grande generalização dos movimentos sociais e as creches significaram um resultado legítimo dessas lutas. A legislação brasileira, ao ampliar o conceito de educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988, caracteriza a Educação Infantil juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, pois passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Fullgraf (2001, p. 40), o princípio da descentralização está atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado em relação às políticas públicas, “comprometendo a consolidação do atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas, como também a todos os outros níveis de ensino”.

Até esse período, na década de 1980, as iniciativas particulares e as políticas públicas dirigidas às crianças menores de sete anos no Brasil foram de cunho assistencialistas e compensatórias. No decorrer dessa década, a educação pré-escolar passou por dificuldades concernente à ausência de uma política global e integrada, mas por outro lado, a consciência social da Educação Infantil como um direito das crianças pequenas à educação e um direito de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores desponta. A carência de coordenação entre programas educacionais e de saúde, a predominância do ponto de vista preparatório para o 1º grau, a falta de professor qualificado, a escassez de programas inovadores e a ausência da participação familiar e da sociedade são apontados como dificultadores do processo.

A Carta Magna de 1988 trouxe um avanço na concepção de criança ao reconhecê-la como sujeito de direitos, portanto cidadã. Contudo, foi omissa por não ter disposto sobre a obrigação de oferta de Educação Infantil pelo Estado, como o fez com o ensino fundamental. Cinco anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o MEC criou um novo projeto, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), com o propósito de favorecer a ampliação da educação infantil com qualidade.

Segundo Marcílio (1998, p. 50), o Brasil reconhece a criança como sujeito de direitos na Constituição de 1988, conforme o que dispõe o artigo 227 da Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Estreia-se no Brasil um amplo e extenso processo de transformação que migra do caráter assistencial para o educacional no atendimento às crianças das creches e pré-escolas, a educação de zero a seis anos de idade como direito passa a ser da criança e não mais da mãe trabalhadora. A recomendação legal de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança desencadeou discussões e orientações sobre o tipo de trabalho pedagógico adequado a esse segmento; sua normatização; a revisão do papel dos professores junto à necessidade de formação específica, além das diretrizes curriculares a serem seguidas.

Nesse contexto, a creche é legitimada como extensão do direito universal à educação das crianças de zero a seis anos, integrada à Educação Infantil e complementar à educação familiar, o que impulsionou as lutas, a exemplo do Movimento Inter fóruns de Educação infantil no Brasil (MIEIB) pela construção da sua identidade institucional ligada às instituições eminentemente educativas, ou seja, “[...] a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades, por parte da criança, procurando ajudá-la a ir mais longe possível nesse processo” (Didonet, 2001, p. 15).

O objetivo político vincula a questão da educação infantil na formação do cidadão, reconhecendo a criança como cidadã desde o nascimento.

Didonet (2001) afirma que, no mundo moderno, a cidadania passa a ser atributo da dignidade e se fundamenta nos direitos da pessoa. Reafirma que do

reconhecimento formal ao exercício de direitos há uma lacuna a ser conquistada e/ou preenchida, por isso se diz que a cidadania é conquistada e não concedida. Observa que essa conquista em relação à criança é ainda mais difícil pela existência de dupla dominação a ser vencida: a física e a psicológica:

[...] a física é consequência da fragilidade da criança, diante do adulto que gera a necessidade de proteção, a dependência, a possibilidade de ser por ele submetido e dominado. A psicológica, derivada da compreensão do adulto de que ele é o coroamento da evolução e, por isso, se coloca como parâmetro. (Didonet, 2001, p. 15)

Em seu artigo 208, a Constituição Federal de 1988 preconiza como dever do Estado o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade" assegurando, dessa maneira, o seu direito à educação (Brasil, 1998a, p. 154). Entretanto, a Política Nacional de Educação Infantil foi formulada somente seis anos depois, em 1994. A comissão que elaborou esse documento "traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: 1. expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; 3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola" (Bittar, Silva e Motta, 2003, p. 39).

Kuhlmann Jr. (1998), ao criticar a concepção assistencialista de educação, concebe que o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) pode ser caracterizado como uma superação de um obstáculo.

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (Kuhlmann Jr., 1998, p. 204).

Aprovada em 05/10/1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), enumera os direitos sociais dos trabalhadores, inclui:

Artigo 7º, inciso XXV “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. E acrescenta no Artigo 208, inciso IV que esse atendimento deverá ser “em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

De forma inovadora e pela primeira vez uma Constituição Federal referiu-se às garantias da efetivação do dever do Estado com Educação Infantil. Esse é um dos aspectos centrais para a Educação Infantil, que deixa claro a oferta dessa educação em creches e pré-escolas, sendo um dever do Estado e um direito de toda criança de zero a seis anos. Corrêa (2002, p. 19) afirma que no plano jurídico isso significou:

[...] uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche poderá recorrer a promotoria pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que este cumpra seu dever.

Com a inovação do texto constitucional, as creches passaram a ser legitimadas como instituições educativas, direito das crianças e das famílias trabalhadoras de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos. Compreendida em tempos passados como “mal necessário”, o benefício à mãe trabalhadora é reconhecido como instituição de educação infantil, não podendo mais se diferenciar das demais instituições de atendimento às crianças pequenas quanto aos seus objetivos e ações.

Consoante a Craidy (2002, p. 58), a Constituição contribuiu para a afirmação de uma nova doutrina em relação à criança e às instituições de educação infantil:

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.

Portanto, ao que tange aos avanços e desafios da educação infantil anunciados e propostos pela Constituição Federal de 1988, Cury (1998, p. 14) argumenta que temos um longo caminho a percorrer para que as instituições de educação infantil se tornem espaços de promoção e defesa da cidadania das crianças.

O ano de 1990 apresenta grande avanço com o marco legal no Brasil, publicando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, esse documento foi elaborado e sancionado, substituindo o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas, trazendo em seu escopo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes. O documento reconhece

e reitera os dispositivos constitucionais em relação à condição de sujeitos de direitos das crianças e dos adolescentes, a sua condição singular de desenvolvimento e à necessidade de serem considerados prioridade absoluta na agenda das políticas públicas.

As políticas educacionais na América-latina e, sobretudo no Brasil, a partir da década de 1990, sofreram influências do Banco Mundial e das organizações internacionais. Na área da Educação Infantil, o Banco Mundial delineia uma nova concepção de “desenvolvimento infantil”, que orientou programas dedicados ao combate à pobreza, usando para isso modelos assistencialistas fracassados da década de 1970, como as creches filantrópicas e domiciliares (Rosemberg, 2002).

Diante do exposto, pode-se observar as pressões originárias de organizações não governamentais incorporando a ação de um “movimento social” em direção a uma proteção integral à infância (Pastoral do Menor, setores da sociedade civil, entre outras), fazendo surgir legislações para a infância, tendo os direitos das crianças e dos adolescentes legalmente detalhados, cita-se um deles: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, pela Lei Federal nº 8.069/1990.

Os artigos 3º e 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) enfatizam a concepção de proteção integral e estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e a adolescência.

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único – A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em qualquer circunstância;
- b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção da família e à juventude. (Brasil, 1990).

Consoante a ideia de garantia de educação como prioridade, o ECA (1990) referência a importância da educação ao desenvolvimento pleno da pessoa, à conquista da cidadania e à qualificação para o trabalho, destacando, ainda, aspectos fundamentais da educação como política pública quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública. Assim fica estabelecido no Art. 53:

A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantes; V – acesso à escola gratuita próxima de sua residência; Parágrafo Único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O artigo 54 enfatiza a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e o artigo 11 estabelece a incumbência do município em oferecer a educação infantil, porém ressaltando a prioridade dele no ensino fundamental. Entretanto, o mesmo documento, em 1990 ratificou que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (ECA, artigo 54, inciso IV). O Estatuto define, ainda, a criação de instrumentos na defesa do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, que são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente.

No ano de 1994, formulou-se diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil, por meio do Ministério da Educação e do Desporto, o documento foi norteado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, publicando e divulgando uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos.

Este documento estabeleceu as diretrizes pedagógicas para as instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas, e apresentou o cuidar e educar como ações indissociáveis e complementares à ação da família. Nesse contexto, a criança é compreendida como um ser humano completo em desenvolvimento, sujeito social e histórico, o que configura um olhar diferenciado sobre a infância, em comparação à visão subjacente às políticas anteriores, em que a criança era considerada como “incapaz”, um “cidadão do futuro”, um “carente” ou um “vir a ser”. (Oliveira, Andrade e Andrade, 2008).

Neste documento é explicitado uma concepção de educação integrada, em que o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a construção de conhecimentos ocorrem por meio das interações estabelecidas entre as crianças e o seu mundo físico e social. Essa concepção destaca o papel da interação entre adultos e crianças, no desenvolvimento infantil, o qual se torna mais efetivo e significativo quando acontece de

forma lúdica, afetiva e prazerosa. É, ainda, através da interação com os outros que, nessa perspectiva, acontecerá o desenvolvimento e a construção da identidade.

Diante do exposto é notório que as instituições passaram de assistencialistas para o âmbito do atendimento educacional, fomentando crescentes discussões e pesquisas de estudiosos da área da Educação Infantil e fortalecendo o olhar sobre a criança como sujeito de direitos e com isso as dimensões do atendimento institucional adquirem novas características acerca do cuidar e o educar. Especificamente em relação ao cuidar, pois vê-se a necessidade de desmistificar o caráter do termo que, historicamente, esteve atrelado à questão da assistência, apregoadado à visão assistencial da creche como espaço de abrigo ou depósito de crianças. (Oliveira, Andrade e Andrade, 2008)

A formulação desse documento como política de educação infantil reconhece o direito das crianças pequenas à educação, valorizando o papel da infância no desenvolvimento do ser humano e, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania. As diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Infantil baseiam-se nos seguintes princípios:

- 1) A educação é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
- 2) As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
- 3) A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
- 4) As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;
- 5) O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;
- 6) Os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
- 7) As crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas. (Brasil, 1994, p. 15)

Discutir e implantar a proposta educativa, nas creches, é compreender e adotar respeito aos direitos fundamentais das crianças e às necessidades e especificidades da primeira infância. A proposta de universalização da Educação Infantil deve romper

com os estigmas históricos da creche, não prevalecendo o cuidar sobre o educar e apresentando em seu funcionamento um fazer pedagógico humanizado, cultivando uma educação de qualidade para todas as crianças.

A legitimidade da creche como instituição de Educação Infantil é reafirmada outrossim, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a qual reitera o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, expresso na Constituição (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e na Política Nacional de Educação Infantil (1994).

Ao tecer um paralelo entre as Leis nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96, é possível constatar que nesta última há um desejo político de se fazer mudanças e transformações benéficas e contemplativas à educação brasileira. Com a criação desta Lei a educação infantil passa ser uma etapa de ensino incluída na educação básica e de responsabilidade do governo municipal e, portanto, de grande relevância para criança brasileira. Segundo Fulghum (2004, p. 16)

O que aprendi: Dividir tudo com os companheiros; jogar conforme as regras do jogo; não bater em ninguém; guardar as coisas onde as tivesse encontrado; arrumar a 'bagunça' feita por mim; não tocar no que não é meu; pedir desculpas quando machucasse alguém; lavar as mãos antes de comer; apertar a descarga da privada; biscoito quente e leite frio fazem bem à saúde; fazer de tudo um pouco; estudar, pensar, desenhar e pintar, cantar e dançar, brincar e trabalhar; de tudo um pouco, todos os dias; tirar uma soneca todas as tardes; ao sair pelo mundo, ter cuidado com o trânsito, saber dar a mão e ter amigos; peixinhos dourados, porquinhos da índia, esquilos, hamsters e até a sementinha no copinho de plástico, tudo isso morre, nós também; lembrar dos livros de histórias infantis e de uma das primeiras palavras aprendidas, a mais importante de todas. Olhe!

A LDB 9.394/96 traz a educação infantil como uma etapa que vai valorizar a socialização e interação da criança. Desta forma Fulghum (2004), não deixa dúvida sobre o quanto a criança cresce e se desenvolve como um agente social, à medida que ela começa entender o mundo em sua volta e como esse mundo é cheio de deveres e obrigações, que precisam ser respeitados.

O direito gratuito ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, aparece como garantia no artigo 4º da LDB. A lei, em seu artigo 29 também, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 (cinco) anos de idade,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (Brasil, 1996).

De acordo com a LDB, as instituições de Educação Infantil são conceituadas pelo critério etário, segundo o art. 30 “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996).

No ano de 1997, foi editado o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, o qual destaca a importância da educação infantil na defesa dos direitos das crianças. O documento apresenta o seguinte quadro de direitos a serem assegurados em creches e pré-escolas

Nossas crianças têm direito à brincadeira.
 Nossas crianças têm direito à atenção individual.
 Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.
 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Campos, 2009, p.13)

Ao estabelecer um documento com critérios norteadores de atendimento em creches, se legitima os direitos das crianças em diferentes aspectos e evidencia a importância desses direitos serem garantidos nos ambientes que promovem a Educação Infantil, nesse caso, as creches, entendendo a criança como sujeito histórico, social e em constante desenvolvimento, necessitando de cuidados físicos, emocionais e afetivos.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento que aparece para completar a cadeia de valorização da educação infantil enquanto etapa da educação básica. Segundo Kuhlmann Junior (2003, p. 52),

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial –

significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Durante a sua construção, o RCNEI recebeu várias críticas, pois a proposta para educação infantil deve ser construída pelos seus sujeitos. O Referencial, em sua introdução estabelece:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (Brasil, 1998, p. 13).

É inegável que houve avanços na área da Educação Infantil, com a elaboração do RCNEI, pois até então não existia nenhum tipo de escritos sobre educação infantil em âmbito federal, mas nas palavras do Carvalho (2003), nota-se uma crítica em relação aos Referenciais para a Educação Infantil, onde:

Embora tenham sido concebidos com avanços na área específica, por produzir textos que poderiam ser utilizados como suporte para o diálogo e a consequente produção de propostas constatado no Brasil, e a apropriação dos Referenciais Curriculares de uma forma conturbada, como um manual que deve ser seguido a risca, desconsiderando-se totalmente a riqueza oriunda de experiência, da autoridade da cultura original (p.79).

As críticas ao documento se devem por apresentar um modelo homogêneo e escolarizante de educação infantil, como esclarece Fullgraf (2001, p.71):

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil”, vol. 1, 2, 3/RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma.

Considerando o ordenamento legal, no qual tem se baseado a política de educação infantil no Brasil, contemplando as crianças de 0 a 6 anos, especialmente a partir da década de 1980, deu-se, em 1999, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

De caráter mandatário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentaram novas demandas para as instituições da área, especialmente em relação às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. O referido documento, em seu artigo 3º, incisos de I a VIII, estabelece as diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar as instituições de educação infantil quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores;

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim para o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

VI – As propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

VII – O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes. (Brasil, 1999)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), as creches e pré-escolas são reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, nesse sentido as ações cotidianas realizadas com as crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais, sustentadas por uma concepção ampla de educação e em constante reflexão sobre que tipo de educação se busca para as crianças. Os espaços institucionais devem ser espaços acolhedores, seguros, estimuladores, oportunizando aprendizagens e experiências e vivências múltiplas, respeitando as crianças em suas capacidades, necessidades e contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

As propostas pedagógicas, as documentações, os registros diários, devem se pautar nos princípios éticos, políticos e estéticos, contemplando o compromisso da educação infantil com a educação social das crianças, no desenvolvimento de relações afetivas e na construção dos sentimentos de respeito, compreensão e solidariedade fundamentais para uma sociedade mais humana e democrática.

Ao identificar e reconhecer a importância da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil, as Diretrizes Curriculares destacam e reafirmam a necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos no trabalho educativo com as crianças, pois, para transformar espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças é necessário que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância, garantindo-os por meio de ações significativas, escuta e protagonismo da criança.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica aprovaram o Parecer nº 4/2000, o qual preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, que trata de aspectos normativos para a educação infantil:

Tais aspectos são relevantes em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidades em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de educar e cuidar em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até as ações que se desenvolvem diretamente com as crianças. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à educação infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade. (Brasil, 2000, p.2)

É importante destacar nesta cadência de aspectos legais que a LDB e a Constituição Federal prescreveram a obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Consoante ao artigo 214 da Constituição, “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” (Brasil, 1988).

Outrossim, a LDB, em seu artigo 9º, apresenta como responsabilidade da União elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Saviani (2000, p. 3) assim apresenta a importância de um PNE na organização do sistema educacional:

A importância do Plano Nacional de Educação deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, implicando na definição das ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados, dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano, que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

O PNE estabelece as diretrizes, objetivos e metas para cada nível do ensino brasileiro a serem atingidos no prazo de dez anos. Para a eficácia e efetivos resultados de sua aplicabilidade, o plano deverá ser desdobrado em planos estaduais e municipais atendendo às especificidades de cada estado e região do país bem como à integração e à continuidade das políticas educacionais no Brasil. Estabelece como objetivos e prioridades:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública
- e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola
- e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

O PNE reconhece a importância da educação infantil para a formação da personalidade e desenvolvimento da criança. Estabelece um conjunto de 26 metas versando sobre a ampliação da oferta do atendimento nas instituições de educação infantil, o estabelecimento de padrões de infraestrutura para creches e pré-escolas, a

implantação de um programa nacional de formação dos profissionais da educação infantil, o fornecimento de materiais pedagógicos necessários ao trabalho educacional com as crianças, dentre outras.

Destaca-se aqui considerando a pertinência, a citação da primeira meta, a qual faz referência à ampliação da oferta do atendimento, visto que o acesso a essa questão, aliada à qualidade, tem sido apontada por muitos estudiosos da educação infantil brasileira e também por dados estatísticos, como um dos pontos cruciais para a discussão dos direitos educacionais das crianças no país.

META 1 - Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (Brasil, 2001).

Apesar das metas estabelecidas pelo PNE, o quadro atual de atendimento da educação infantil está aquém das necessidades do país.

No ano de 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou a Política Nacional de Educação Infantil norteada pelas diretrizes estabelecidas na Conferência Internacional de Jomtiem, ocorrida em 1990, na Tailândia, a qual tinha como primeira meta ampliar e aprimorar o cuidado e a educação da primeira infância, de maneira integrada, com ênfase principalmente nas crianças vulneráveis e desamparadas, fato, entre outros, que exemplifica a continuidade de políticas do Banco Mundial (BM) no Brasil. Em seu escopo o documento apresenta as seguintes recomendações:

1. a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais;
2. estados e municípios elaborem ou adequem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil;
3. as instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socio-econômicos e culturais;
4. as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levem ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica;
5. a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação;
6. os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas. (Brasil, 2006, p. 27)

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nenhuma das metas foi realizada na íntegra, nem a que define o investimento mínimo em educação foi cumprida. O Relatório aponta que o atendimento das crianças de quatro a cinco anos passou de 72,1%, em 2004, para 89,6%, em 2014. No caso das crianças de até três anos, em 2014, o atendimento era de 33,3% e, no ano de 2016, "[...] ocorreu com uma tendência geral de ampliação das desigualdades de acesso segundo os grupos que foram comparados – fato preocupante que revela a necessidade de políticas específicas" (Brasil, 2016, p. 46).

Outro grande marco legal da Educação brasileira foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento começou a ser elaborado em 2015 em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a partir de uma análise aprofundada dos currículos brasileiros, essa ação foi realizada por 116 especialistas indicados por secretarias de educação e universidades. Neste período, iniciou-se um longo processo de mobilização nacional em torno da elaboração da BNCC.

a criação de uma base comum curricular nacional “está prevista na CF/1988 do Brasil, na LDB de 1996 e no PNE/2014, com a intenção de melhorar a qualidade da Educação Básica e amenizar fortes disparidades entre aquilo que é ensinado nos diferentes locais, estados e regiões brasileiras”. (Marques, Pegoraro e Silva, 2019, p. 18),

Entre os anos de 2015 e 2016, foram realizadas as consultas públicas com o objetivo de ampliar a participação da população na construção do documento. A iniciativa fez com que mais de 12 milhões de contribuições, a maioria feita por professores fossem enviadas ao Ministério da Educação (MEC).

Em 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC concluiu a sistematização das contribuições e encaminhou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por regulamentar o sistema nacional de educação e orientar a implementação da BNCC.

No final 2017, o texto introdutório da BNCC, e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovados pelo CNE e oficializado pelo MEC.

Nesse cenário, a oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementar o documento curricular até o início de 2020.

Após 2020, as redes e sistemas de ensino tiveram o desafio de implementar e avaliar os currículos estabelecidos e adequá-los de acordo com as 10 competências gerais da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 5).

Inicialmente, a BNCC retoma o conceito de Educação Infantil, resgatando a importância dessa etapa na formação da criança, considerando-a como sujeito ativo e protagonista no processo de aprendizagem e desenvolvimento, podendo ser observado quando concebe a criança como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38).

A BNCC reconhece que as creches e pré-escolas devem acolher as vivências e os conhecimentos da criança e articulá-los em suas propostas pedagógicas; reconhece também que a instituição de Educação Infantil tem o objetivo de expandir e consolidar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, ofertando uma educação de caráter complementar à recebida na família (Brasil, 2018).

O documento destaca que o brincar e o cuidar são fundamentais na Educação Infantil e afirma que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa são as interações e as brincadeiras, pois considera que as crianças aprendem e se desenvolvem quando interagem e brincam com os seus pares, o que já era previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009, ao assegurar que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Em outras palavras, a BNCC (2018) aponta que:

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações

com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37).

Outrossim, a BNCC afirma seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram as condições para que as crianças aprendam e desempenhem papel ativo juntamente com os seus pares. São eles: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se. Segundo a Base, os direitos devem ser vivenciados em conjunto com os seus pares e adultos de todas as idades, na escola ou fora dela, no seio da sua família ou na comunidade (Brasil, 2018, p. 39).

A BNCC ressalta que o processo de ensino-aprendizagem das crianças deve ser natural, espontâneo e intencional e que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Em suma, nota-se que em vários momentos do percurso histórico de atendimento à infância, creches e programas de pré-escolas foram propostos como estratégia para combater a pobreza e resolver os problemas sociais ligados à sobrevivência das crianças, aos seus direitos, a atenção a mãe trabalhadora; contudo, mesmo com esse arcabouço legal ainda há uma necessidade de se avançar, especialmente no aspecto de protagonizar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, enquanto sujeito que pensa e age no ambiente que está inserida, transformando a cultura e produzindo cultura.

2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância é relativamente recente, se constitui enquanto campo teórico entre as décadas de 1980 e 1990. Em 1989, “com a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas, as crianças viram consagradas de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 11).

Sarmiento e Pinto (1997) destacam o Congresso Mundial de Sociologia como um marco importante para a sistematização do campo, em que, segundo os autores, discutiram-se pela primeira vez os processos de socialização da criança na sociedade contemporânea. Os autores relatam ainda que, desde o congresso citado, houve um crescimento exponencial na internacionalização das pesquisas sobre a infância, no qual a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade foram fundamentais para a estruturação da área de conhecimento.

Conforme Sarmiento (2005), a sociologia da infância costuma conceituar a infância como categoria social geracional, da criança, sujeito concreto que ocupa essa categoria social, mas que preenche posições sociais diversificadas. Outro diferencial da sociologia da infância está no reconhecimento da especificidade da infância, enquanto etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo destaca a criança como um sujeito pleno, dotado de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto. Nesse contexto, ainda é um grande desafio desconstruir a visão da criança como ser imperfeito, inacabado e compreender como se organizam e recriam a cultura por meio de suas produções.

A ideia de infância tem a marca da negação em sua origem em razão do modo como ela foi vista na maior parte de processo histórico que determinou a instituição do seu estatuto social (Sarmiento, 2005). Na maioria dos registros anteriores à Sociologia da Infância, a criança foi concebida a partir do ponto de vista da incompletude, da incapacidade e do inacabamento como ser. Sarmiento (2006) destaca essa perspectiva valorativa e evidencia que ela ainda perdura na atualidade, apesar de todos os avanços sobre a compreensão social da criança. O autor cita como exemplos “a impossibilidade de votar; a não participação política com a expressão da opinião e a visão infantil sobre os problemas e a gestão pública; o planejamento das cidades com os espaços adaptados para a infância” (Sarmiento, 2006).

Para Sarmiento (2004, p. 19), “a consciência social da existência da infância [...] é, com efeito, algo que começou a emergir com o Renascimento, para se autonomizar a partir do século das luzes”. O sociólogo aborda que a infância é um “entre-lugar”, pois é demarcado por dois modos viventes distintos: aquele pautado pelo olhar do adulto, e outro que passa a ser reivindicado pela e para a criança e que são vividos por ela no presente. O “entre-lugar” é o limiar entre o passado e o futuro das ideias sobre a infância, portanto “pré-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela História” (Sarmiento, 2004, p. 19). A Sociologia da Infância se opõe a tal modo de atribuir valor à condição da infância e entende que toda criança é competente se levada em conta a história das experiências vividas por ela (Sarmiento, 2004). Nesse contexto, a infância não é considerada uma idade de transição para outra fase da vida, um ser do devir, contudo, é parte e compõe a cultura e a sociedade.

A Sociologia da Infância emerge como uma área que indaga a concepção clássica de socialização e propõe a compreensão da infância como construção social, apontando a criança como ator e sujeito produtor de cultura.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas. (Sarmiento, 2005, p. 363).

Etimologicamente a palavra infância é derivada da expressão latina “infante”, que segundo o dicionário Aurélio significa aquele “que não fala”, “incapaz de falar”. Esse entendimento da criança como sujeito incapaz, que não fala, não aparece apenas na literatura, mas pode ser notada inclusive na concepção de pessoas que trabalham com crianças pequenas, assim a infância é compreendida em sua amplitude de forma limitada, apenas como uma etapa biológica da vida do ser humano. Considerando o nível de maturidade, a criança é vista como antagônica ao adulto, tornando-se, essa etapa da vida, uma preparação para a vida adulta, um “vir a ser”. A criança é entendida, nesta perspectiva, como um “adulto em miniatura”.

Montandon (2001) destaca o fato de um número crescente de sociólogos compreender a infância como uma “forma social”, afirmando que esse modo de compreender esse período de vida não está associado à ideia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração

progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores e protagonistas.

James e Prout (1990, *apud* Montandon, 2001, P. 15) apresentam essa questão numa fórmula bem-sucedida, salientando que não é preciso estudar as crianças como “seres futuros”, mas simplesmente como “seres atuais”. Para que isso seja possível, um novo paradigma sobre a infância deve ser constituído. Para tanto, Prout e James (1990, *apud* Montandon, 2001, p. 15) elencam uma série de proposições que precisam ser consideradas:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a ‘dupla hermenêutica’ das ciências sociais, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade.

Torna-se legítimo a necessidade de compreender a criança como ser real e concreto, cultural e social e que ocupa um lugar na história, por meio das interações sociais que estabelece, logo é um sujeito que pensa, que sente e que tem direitos à participação. Nesse viés não se justifica mais amparar a prática educativa na visão da criança como ser “imaturo”, “tabula rasa” ou “um projeto de adulto”, é importante àqueles que estão diretamente engajados no trabalho com a criança, ter domínio de saberes técnicos, científicos, mas acima de tudo, saberes humanos, tendo a sensibilidade como fator preponderante e assim corroborarem para o desenvolvimento contínuo da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE nº 05, de dezembro de 2009, publicadas pelo MEC em 2010, traz orientações de organização e concepções sobre as práticas na Educação Infantil, as quais revelam no discurso político um novo olhar sobre a criança e a infância, nessa etapa da educação básica. No Art. 4º, o conceito de criança é definido como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 1)

Dando visibilidade à infância enquanto forma estrutural da sociedade e construção social, a Sociologia da Infância estabelece uma nova maneira de conceber a criança em suas relações com a cultura e a sociedade, assim a criança é um sujeito de direitos, dotada de protagonismo e autorias, sendo vista numa perspectiva histórico-social-cultural.

Corsaro (1997, p. 5) afirma que a criança é responsável por sua infância, assim sendo, tem uma participação social bilateral, ou seja, afetam e são afetadas pela sociedade. Esta abordagem vem ao encontro de duas crenças da Sociologia da Infância, apontadas pelo autor: [1º] “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; [2º] A infância é parte da sociedade”.

Conhecer a criança é algo fundante para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades. Compreender as singulares da criança é uma fonte eficaz para o entendimento da infância. Consoante a Pinto e Sarmiento (1997, p. 25):

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

De acordo com Ariès (1981), a significação de infância em cada período histórico foi compreendida de forma diversa e influenciada por aspectos: político, econômico, social e cultural. Sem lugar de destaque, sem privilégios e com ausência de regalias, nesse contexto a criança era vista como um ser substituível e cuja função na sociedade era de cunho utilitarista.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, apud Martins Filho, 2015), a consideração das crianças como atores sociais e não como sujeitos incompletos ou como componentes acessórios da sociedade dos adultos implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas manifestações, representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Nesse contexto, as culturas da infância são marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. Conforme os autores:

compreender as crianças como atores sociais é reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Tais questões estão inseridas

diretamente ao universo das crianças e dão sentido ao que fazem. Nesse sentido seria desacertado compreender as culturas da infância desvinculadas das interações com o mundo dos adultos.

Ressalta-se que um dos enfoques centrais da Sociologia da Infância é transcender o modo como o adulto concebe o ser criança, visto que na maioria das vezes ela não é entendida como um sujeito protagonista e ator social, dotado de pensamento crítico e reflexivo, romper com esse pensamento é fundamental e interfere diretamente na relação que se estabelece entre esses sujeitos sociais.

Conforme Corsaro (2011), a Sociologia da Infância contribui para o desvelamento de concepções subjacentes a discursos e práticas pedagógicas, indicando-nos uma criança agente e produtora de cultura, de uma cultura que lhe é própria, mas que se relaciona com a cultura mais ampla em um processo de reinterpretação e reconstrução.

Sarmiento (2004, p. 20) as compreende como modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, que são distintos dos modos adultos de significação e de ação no mundo. O autor afirma que:

(...) as culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos. Estruturam-se nessas relações, formas e conteúdos representacionais distintos, elas exprimem a cultura societal em que se inserem, mas o fazem de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas específicas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Os Estudos da Infância e Criança compreendem as crianças como produtoras de culturas e tal produção indica sua potência, pois elas também contribuem para a produção das sociedades adultas (Corsaro, 2010, 2011; Sarmiento, 2004, 2008; Brougère, 2010; Martins Filho, 2015, 2018). Sarmiento (2008, p. 31) argumenta que:

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações com pares.

Diante do exposto, nota-se que as crianças são atores sociais, participam das interações, das vivências e experiências próprias de cada espaço e dos processos de ajustamento permanente que configuram e contribuem para transformar a sociedade.

Corroborando com tais abordagens, Sarmiento e Pinto (1997, p. 45), afirmam:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura.

Faria (1999, *apud* Martins Filho, 2025) destaca que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso. O fato de a criança não falar ou não escrever ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através dessas especificidades. A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância.

Martins Filho (2015, p. 16), afirma que, por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com as outras crianças e com adultos, é possível considerar suas manifestações como provenientes de uma cultura própria da infância, seja sob a forma como as interpretam e interagem, seja nos efeitos que nela produzem a partir das suas próprias práticas. Assim:

[...] tomar a criança como “reprodutora e produtora de culturas” é reconhecer suas expressões nas mais variadas linguagens como possibilidade de as crianças se introduzirem no mundo, oportunidade que as leva a viverem as experiências socioculturais da infância.

Sarmiento (2003) descreve que a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis.

Sarmiento (2007) menciona a invisibilidade da infância como consequência das concepções historicamente construídas sobre as crianças que ocultam a realidade de seus mundos sociais e culturais. Essa (in) visibilidade histórica passa pela (in) visibilidade cívica decorrente do distanciamento do mundo da infância do mundo do adulto e da ideia de que as crianças estão privadas do exercício dos direitos políticos, sendo vistas como “cidadãos do futuro”.

De acordo com Corsaro (2002), as crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta por meio da negociação e da produção. A criança é participante ativa da vida em sociedade, produtora, nas interações com os colegas, de culturas de pares, por meio das quais vai se apropriando criativamente das informações do mundo adulto,

interpretando-as e recriando-as. Nesse contexto, não é um processo de assimilação, mas de “reprodução interpretativa” que possibilita a construção das culturas infantis e a compreensão da cultura mais ampla. O autor afirma que:

As culturas das crianças não ficam imersas, nem por simples imitação da cultura dos adultos, nem por uma apropriação direta do mundo dos adultos. A reprodução não acontece na íntegra, as meninas e os meninos reinterpretam criativamente as informações que recebem produzindo as suas próprias culturas mediante os processos de socialização com seus pares (Corsaro, 2004, p. 28).

Para Corsaro (1997) âmbito da reprodução interpretativa o foco é a participação das crianças na produção e reprodução cultural, superando o processo de internalização, pela criança, de habilidades e conhecimentos dos adultos. O aspecto central é a participação das crianças em rotinas culturais, produzidas coletivamente, através das quais se tornam membros da cultura de pares e do mundo adulto. As atividades entre as crianças e a produção de culturas de pares é, pois, tão importante quanto a interação com os adultos.

Dessa forma, a interpretação das culturas infantis não pode ser realizada “no vazio social” (Sarmiento, 2004), necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Os estudos sociológicos da infância buscam dar visibilidade à criança e à infância no âmbito social, refutando, para tanto, as visões biologicistas e ou desenvolvimentistas que concebem a infância como *devir* (período transitório e de maturação para a vida adulta) e a criança como sujeito social sem historicidade e cultura própria, concedendo à infância o status de categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito social de plenos direitos (Pinto, 1997; Sarmiento, 2005).

Compreender a criança como produtora de cultura suscita uma mudança de paradigma, vendo-a como sujeito incapaz e indefeso, passando a uma imagem de sujeito ativo e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real.

Ademais as culturas da infância não podem ser compreendidas de forma separada e isolada dos contextos sociais da vida das crianças, mas como um contexto dentro do qual suas relações sociais e culturais possam ser descritas. Consoante a Martins Filho (2015, p. 20),

As relações emocionais, sociais, culturais e materiais específicas das crianças representam exemplos do processo diário das suas produções. Portanto, a observação do mundo cultural das crianças nos permite vislumbrar os modos pelos quais os processos de produção e reprodução cultural estão acontecendo.

Sarmiento (2004) argumenta que é na oscilação entre as culturas geradas, conduzidas e direcionadas pelos adultos às crianças e entre as culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância. O produzir e compartilhar significados, acontece em meio a conflitos de interesses entre adultos e crianças, que estão sempre em busca de hegemonia para seus significados. Segundo Neves (2010, p. 21), dessa forma as crianças, para além da mera internalização das normas sociais e culturais, contribuem para a manutenção, isto é, para a sua produção e também para sua transformação:

As crianças, em suas interações com outras crianças e em particular com os adultos, buscam interpretar a cultura da qual fazem parte. Como salientado, as crianças não apenas adquirem os significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, mas também contribuem para sua produção e mudança. Integrar-se à cultura, portanto, significa (re) produzi-la e (re) criá-la. (Neves, 2010, p. 21).

Para Corsaro (2002), as crianças são seres sociais imersos, desde cedo, em uma rede social estabelecida, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, o que possibilita uma maior interação com os outros, assim constroem seus mundos sociais, ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta.

Destarte a Martins Filho (2015) o conceito de culturas da infância está longe da concepção de um “modelo cultural passivo”, “acrítico” e totalmente “reprodutivo”. Muito pelo contrário, ainda que elas estabeleçam uma relação empática entre as culturas societais, as crianças atuam como participantes ativos, críticos, interpretativos das respectivas mensagens e são autoras, portanto de expressões culturais produzidas e fluidas.

Para Brougère (1997, *apud* Martins Filho, 2015), a produção cultural é a expressão do diálogo entre o homem e o mundo do qual faz parte, portanto, é patente a necessidade de as crianças terem oportunidade de relacionar-se e de conhecer a diversidade cultural existente no grupo que estão inseridas, e ainda de maneira mais ampla, de toda sociedade.

Um conceito importante para a compreensão da infância é o de geração, entendida como categoria estrutural (Sarmiento, 2005) que não elimina os efeitos de classe, gênero ou raça, mas se integra a eles. Este conceito permite distinguir as especificidades da infância em relação à idade adulta, e evidenciar sua permanência na sociedade, independentemente dos sujeitos que a compõem, as crianças crescem, mas a infância permanece na sociedade enquanto forma estrutural.

O conceito de geração implica ainda considerar a infância como grupo com estatuto social diferenciado; sendo uma construção histórica, caracteriza-se não apenas pela faixa etária à qual pertencem os indivíduos, mas substancialmente pelo modo como é interpretada pela sociedade.

Corsaro (2011) classifica as culturas infantis a partir de elementos simbólicos e materiais. Os aspectos simbólicos dizem respeito ao material produzido por adultos (ou pela indústria cultural) para as crianças, como a literatura infantil, lendas e figuras míticas, como: Papai Noel, Fada do Dente e Coelhoinho da Páscoa, apresentadas às crianças por ocasião de rituais e festas familiares (Natal, Páscoa, a queda do 1º dente etc.).

Os elementos materiais das culturas infantis dizem respeito à materialização dos elementos simbólicos; isto é, roupas, instrumentos artísticos, de alfabetização, não se reduzindo, portanto, à perspectiva estreita das pesquisas que enfatizam quase exclusivamente os brinquedos como elementos materiais importantes nas culturas infantis.

Ao deslocar o enfoque “biológico-evolucionista” da infância, Vygotsky (1984), redimensiona tal conceito, colocando-o no cenário do desenvolvimento cultural, superando, deste modo, a dimensão etária como elemento determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança. É assim que a criança, agente dessa condição humana, passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que ela influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida. O desenvolvimento humano deve ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento dessas relações. Como afirma Vygotsky (1984, *apud* Quinteiro, 2002, p. 117)

É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete

quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.

A linguagem é uma das bases das culturas infantis devido ao desenvolvimento e à aquisição dos códigos simbólicos (interpretados e reproduzidos criativamente), sendo no espaço doméstico e na escola que as crianças primordialmente as desenvolvem, por meio do faz de conta, ou jogo sócio dramático, que corresponde à releitura interpretativa de episódios das rotinas culturais. Portanto, é:

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, [que] as crianças produzem a primeira de uma série de cultura de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto (Corsaro, 2002, p. 114)

Neste sentido, Sarmiento (2003) destaca que a forma e o conteúdo da linguagem infantil devem ser compreendidos como diferentes dos adultos e não como déficits. O conceito de culturas infantis elaborado por Sarmiento (2003; 2004) tem diferenças relativamente ao postulado por W. Corsaro. Em primeiro lugar, é crítico sobre a separação realizada por Corsaro entre elementos simbólicos e materiais nas culturas infantis, por considerá-la ilusória ou infundada, dado que tais elementos estão imbricados: conteúdos simbólicos como produtos cinematográficos ou literários, por exemplo, dão origem a bens de consumo materiais, como roupas e acessórios para crianças, a partir da globalização de conteúdos e brincadeiras infantis. Deste modo, “os aspectos materiais e os simbólicos são interdependentes, sobretudo nas sociedades urbanas ocidentais que recebem ou sofrem a influência das mídias e do marketing” (Sarmiento, 2004).

A infância moderna é caracterizada por uma maior institucionalização, principalmente por meio da educação escolar obrigatória e das legislações que garantem direitos às crianças. Atualmente, observa-se um processo de "adultização" e "infantilização" simultâneos da infância. Enquanto algumas crianças são expostas precocemente a conteúdos e responsabilidades adultas, outras são hiper protegidas e mantidas em um estado prolongado de dependência. Além disso, a globalização e a tecnologia têm impactado profundamente a experiência infantil, alterando a forma como brincam, aprendem e se relacionam.

Silveira (2000) destaca que a sociedade está sempre em movimento e, assim, há uma transformação da vivência da infância de acordo com o contexto histórico, tornando-se necessário pensar na infância articulando-a com outros domínios como a escola, a família e a sociedade e principalmente sobre como esse conjunto está atrelado ao desenvolvimento regional no país.

Sarmento (2007) destaca o poder das imagens sociais das crianças na regulação de seus mundos de vida, na determinação de pontos de referência para a interpretação de suas realidades e na padronização das relações entre crianças e adultos. Diferentes representações da infância construídas historicamente caracterizam-se essencialmente pelos traços de negatividade, considerando a infância como a idade do não: o não-adulto, a não-razão, o não-trabalho, a não-fala. Tais representações pautam-se no olhar adulto cêntrico e reforçam as faltas, as ausências, a incompletude, como se a criança ainda não fosse uma pessoa. Sarmento (2007, p. 35) conclui propondo uma nova compreensão:

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Martins Filho (2015, p. 23) destaca a importância e urgência em conhecer os modos de expressão das crianças, significando suas manifestações culturais a partir das relações que estabelecem com seus pares. Pois, se é importante à criança conhecer e integrar valores, normas e condutas da sociedade em que está inserida, é também necessário que se reconheça que esse conhecimento e integração são reconstruídos por ela mesma, ultrapassando as meras dimensões de inculturação e reprodução que historicamente lhe têm sido atribuídas.

Soares (2001) afirma que é fundamental encarar a criança como um ator social de tal modo que a sua voz e ação sejam tidas em conta. Um ator que naturalmente é influenciado, mas que também exerce influência.

A criação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, deste modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam aos estudos das crianças. Esse esforço científico encontra fundamentação teórica em

quatro eixos estruturadores das culturas infantis, os quais idealizados por Sarmiento (2003, p. 4), são: *ludicidade, fantasia do real, interatividade e reiteração*, esses eixos organizam “[...] formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo”. Esses elementos das “culturas da infância”, se constituem na “[...] capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

O primeiro eixo estruturador das culturas infantis é a ludicidade. Comum a todos os seres humanos, a ludicidade ocupa grande parte do tempo e do cotidiano infantil, embora os adultos também brinquem. Sarmiento (2004, p. 15) enfatiza que “[...] a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis.

Para Sarmiento (2004), a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Ademais a ludicidade é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, contribuindo significativamente para a formação cognitiva, emocional e social das crianças. O ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo fundamental para a aprendizagem e para a construção da identidade infantil.

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. As crianças brincam “[...] contínua e abnegadamente e, diferentemente dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério” (Sarmiento 2004, p.15).

Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. A ludicidade se expressa quando a criança brinca de forma contínua e altruísta, ou seja, quando ela sente desejo de permanecer e ampliar uma experiência desafiadora, agindo de forma criativa e estimuladora na construção de significado.

Na cultura da infância, o lúdico se apresenta de diversas formas, como: jogos, brincadeiras, contação de histórias, teatro e artes. Essas atividades estimulam a

criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas, além de promoverem a socialização e a construção de valores como respeito, cooperação e empatia.

Do ponto de vista pedagógico, a ludicidade desempenha um papel crucial na educação infantil. Diversos estudos demonstram que crianças aprendem com mais eficácia quando estão envolvidas em atividades lúdicas, pois essas proporcionam um ambiente de aprendizagem prazeroso e motivador. Ao explorar o mundo por meio do brincar, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas e emocionais, facilitando sua adaptação a diferentes contextos sociais e escolares.

Além disso, o brincar é uma forma de expressão cultural, refletindo os costumes, tradições e valores de uma sociedade. Brincadeiras populares, por exemplo, carregam em si a memória coletiva de um povo, transmitindo conhecimentos e fortalecendo os laços comunitários entre as gerações.

Portanto, valorizar a ludicidade na infância significa respeitar e promover o direito da criança ao brincar, garantindo seu desenvolvimento integral e seu bem-estar. Pais, educadores e a sociedade como um todo têm o papel de incentivar e proporcionar espaços e momentos para que a criança possa explorar o mundo de maneira criativa e espontânea. O brincar não é apenas um direito assegurado por leis e convenções internacionais, mas uma necessidade fundamental para o crescimento saudável e feliz das crianças.

O segundo eixo que compõe a cultura da infância apresentado por Sarmiento (2003. p. 3) é a fantasia do real, o qual possui estreita relação com a ludicidade. A imaginação é “[...] inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta”. Ela [...] acontece “no contexto social e cultural que fornece as condições e possibilidades desse processo”, ou seja, ela não ocorre no “vazio social”, mas, por meio das relações sociais e culturais.

Manuel Jacinto Sarmiento é um dos principais estudiosos da sociologia da infância e trabalha com a ideia de que a cultura infantil é marcada por um jogo entre o real e a fantasia. Para ele, a infância não deve ser vista apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como um período com valor próprio, em que as crianças constroem significados sobre o mundo.

A fantasia e a realidade coexistem na cultura da infância, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Durante a infância, a imaginação se torna uma ferramenta poderosa para a compreensão do mundo, permitindo que a criança explore diferentes possibilidades e desenvolva sua criatividade.

A "fantasia do real" na cultura da infância pode ser compreendida como o modo como as crianças combinam elementos do mundo real com a imaginação, criando significados próprios e formas de compreender sua realidade. Isso ocorre, por exemplo, nas brincadeiras, nos contos e nas narrativas que as crianças inventam, onde aspectos do cotidiano são transformados pela imaginação.

No contexto das culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta “não literalidade” (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (Sarmiento, 2004).

Sarmiento (2004) também enfatiza que a cultura infantil não é abundante, mas varia conforme o contexto social, econômico e histórico. A fantasia na infância, portanto, não é uma fuga da realidade, mas uma forma de interpretar, explorar e até mesmo ressignificar.

Na cultura infantil, a fantasia do real se manifesta em diversas formas, como: histórias, contos de fadas, brincadeiras simbólicas e personagens fictícios. Essas manifestações não apenas entretêm, mas também auxiliam na construção de conceitos fundamentais sobre a vida e a sociedade. Através do faz de conta, a criança experimenta diferentes papéis sociais, aprende a lidar com emoções e elabora experiências do cotidiano.

Do ponto de vista pedagógico, a presença da fantasia no processo de aprendizagem favorece a apropriação dos conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. O equilíbrio entre fantasia e realidade proporciona um ambiente educativo mais envolvente e motivador, estimulando a curiosidade e a capacidade crítica da criança. Professores e educadores podem utilizar histórias e jogos simbólicos como ferramentas para incentivar o pensamento criativo e reflexivo.

Além disso, a fantasia do real na infância reflete a cultura e os valores de uma sociedade. As narrativas infantis carregam símbolos e ensinamentos que atravessam

gerações, contribuindo para a transmissão do patrimônio cultural. Dessa forma, a fantasia não é uma fuga da realidade, mas uma forma de compreendê-la e ressignificá-la.

O pensamento fantasista, se reporta a situações, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objetos pela criança, estes não são nunca apenas o que valem e para que servem, mas outra coisa ainda e, como dizia Fernando Pessoa, “essa coisa é que é linda”. Walter Benjamin explica muito bem esta capacidade de transposição e não literalidade das crianças com os objetos quando descreve a “criança desordenada”.

[Na criança] as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até casa, para a limpar, a fixar e desmontar. As suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papeis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos.” (Benjamim, 1992, *apud* Sarmiento, 2004)

Sarmiento (2004), argumenta que a saga da “criança desordenada” é, afinal, o ritual quotidiano de todas as crianças na sua interpretação do mundo, transpondo-o, contra todos os determinismos e contra todas as pretensões de subordinação a um controle total, para uma ordem habitável. Ordem essa que também se exprime no modo peculiar de organização do tempo.

Portanto, valorizar a fantasia na infância é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Pais, educadores e a sociedade devem reconhecer a importância do imaginário infantil e criar oportunidades para que a criança explore o mundo por meio da criatividade e da imaginação. A fantasia do real é um recurso poderoso que permite à criança transformar experiências e construir sua própria compreensão do mundo.

O terceiro eixo estruturador das culturas infantis a ser destacado é a interatividade, ou seja, a relação das crianças com os “pares” ou com os adultos. Por pares, compreende-se “[...] o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” (Corsaro, 2011, p. 127). As culturas infantis são construídas por meio das relações sociais, principalmente com os pares. Como afirma Borba (2007, pp. 29, 40)

As culturas da infância podem ser vistas assim como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes. Nesse processo, as relações sociais entre pares

sobressaem como elemento fundamental para a construção das culturas infantis.

A interatividade e a cultura da infância estão profundamente ligadas, especialmente no contexto das novas tecnologias e das transformações sociais. Uma vez que a cultura da infância se refere ao conjunto de experiências, práticas, valores e significados compartilhados pelas crianças dentro de um determinado contexto histórico e social, assim a interatividade é entendida como a participação ativa da criança em processos comunicativos, seja no brincar, na aprendizagem ou no uso de meios digitais. Assim, a interatividade fomenta a aprendizagem social, a criatividade e a construção de identidades.

A interatividade diz respeito aos vários ambientes e às pessoas com as quais a criança mantém relação. Para Sarmiento (2004), as variáveis das realidades com as quais a criança cria laços contribuem para formar uma identidade multifacetada nos âmbitos social e individual. Nas tarefas diárias, realizadas na escola ou na família, ocorre um conjunto de aprendizagens de modo interativo, por meio do qual a criança compartilha, com outros seres, tempo, espaço, experiências, fantasias e realidades. No contato com outras crianças, é estabelecida a cultura de pares, local privilegiado da aprendizagem no sentido relacional. Ela permite a cada criança se assenhorar do universo em seu redor, produzindo, reproduzindo os mecanismos simbólicos a ele inerentes, ao passo em que inventa e reinventa parcelas de sentido para esse mundo de modo criativo, a partir de uma lógica da infância.

A cultura da infância é um campo multifacetado e dinâmico, no qual a interatividade desempenha um papel essencial na construção do conhecimento, no desenvolvimento social e na formação da identidade das crianças. A interatividade nesse contexto pode ser promovida por diversos fatores, abrangendo elementos tecnológicos, sociais, pedagógicos e culturais. As brincadeiras tradicionais e os jogos simbólicos são fundamentais para a interatividade infantil. Atividades como pega-pega, esconde-esconde e jogos de tabuleiro incentivam a cooperação, o raciocínio e o desenvolvimento motor. Além disso, jogos digitais e interativos ampliam as possibilidades de engajamento, permitindo novas formas de aprendizagem e socialização.

A interação entre crianças e outras crianças, crianças e adultos e crianças com o meio, no qual estão inseridas, favorece seu desenvolvimento. A criança aprende sobre o mundo, por meio das relações e interações que estabelece com seus pares. Barbosa e Fochi (2015) explicam que as crianças aprendem porque querem compreender o mundo

em que vivem, dar sentido às suas vidas. Nessa perspectiva, dialogam com Zuccoli (2015, p. 192) quando afirma que:

Conviver entre pares e também entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista. Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência *no* mundo e *com* o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos.

Destarte ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a brincadeira é uma ação que favorece a autoestima das crianças, auxiliando-a superarem progressivamente suas aquisições de forma criativa e acrescenta afirmando que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 24).

Sobre as interações, o RCNEI (1998) defende ser uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

As DCNEIs (2009), estabeleceram os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo: as interações e a brincadeira, alteração que se tornou um grande avanço na etapa da Educação Básica, uma vez que, evidenciaram que a interação e a brincadeira são essenciais para o processo de desenvolvimento das crianças. As interações e a brincadeira permeiam todo o documento das DCNEIs (2009), no Artigo 8º fica estabelecido que as propostas pedagógicas devem promover o trabalho coletivo e preconizar uma organização do tempo, do espaço e dos materiais que respeitem

as singularidades das diferentes faixas etárias e promova interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes.

Na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) em consonância com as DCNEI (2009), assegura as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e busca assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento também estabelece os cinco campos de experiências, onde cada campo possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estruturados em três grupos por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Em suma, a interatividade na cultura da infância é garantida e promovida por um conjunto de documentos e ações que estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao proporcionar experiências interativas variadas às crianças, contribuimos para a construção de um ambiente mais inclusivo, criativo e enriquecedor para a infância.

A Reiteração é o quarto eixo proposto por Sarmiento (2004), um eixo estruturador da Cultura Infantil ao justificar que o tempo da criança é recursivo, “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (p. 28). Segundo o autor, o tempo recursivo da infância se expressa em dois planos:

[...] tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (Sarmiento, 2004, p. 29).

A reiteração, como o quarto eixo das culturas infantis, tem relação com a temporalidade da criança que se constitui em um tempo recursivo. Nessa forma de tratar o tempo,

a temporalidade recursiva da criança adquire características que ultrapassam a condição da manipulação do tempo em si. Ela incorpora tendências em que a própria identidade infantil se dissolve e se reintegra. Assim, a criança se apodera, constrói e transforma a si mesma e o entorno dela. O recurso de manipulação do tempo constitui-se, portanto, parte integrante dos processos de apreensão da realidade ou como vivência criativa nas experiências de aprendizagem (Sanches; Silva, 2016, p. 513).

É notório que os elementos da cultura infantil podem ser recriados a partir do que é criado pelo homem num contexto mais amplo, pois é nesse movimento de transformações que fazem com que novos fatores surjam para configurar o futuro.

A reiteração, eixo das culturas infantis, busca pensar tal questão no contexto da Sociologia da Infância. Desse modo, como evidencia Sarmiento (2005, p. 375), por meio dos mecanismos e de recursos de simbolização e ação sobre o vivido que viabilizam a reiteração como o brincar, desenhar, contar histórias, por exemplo, a criança

funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário (Walter Benjamin, por exemplo, tem páginas admiráveis sobre esta capacidade de transmutação infantil, cf. Benjamin, 1992). A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite que a criança simultaneamente “navegue entre dois mundos” — o real e o imaginário — explorando as suas contradições e possibilidades.

Nesse contexto, a reiteração é o conceito que auxilia na compreensão do mecanismo de gestão do tempo infantil realizado pela criança. É um tempo construído e afetivo, composto de mecanismos sociolinguísticos de significação da vida, adquiridos e aprendidos no contato com a sociedade e mediado pelos produtos culturais de seu meio. Ao se constatar a complexidade da estrutura de funcionamento da reiteração, Sarmiento argumenta a necessidade de estudos interdisciplinares para estruturar um campo teórico reflexivo que dê mais substância às pesquisas que tenham por objetivo abordar a gestão do tempo infantil feito pela criança a partir da Sociologia da Infância.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância não apenas está aberta a diferentes teorias e abordagem, no seu interior, como está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não se abrir determinantemente a um trabalho teórico interdisciplinar que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão da infância. (Sarmiento, 2013, pp. 21, 22).

Nesse aspecto, a reiteração, como recurso de gestão do tempo pela criança, oportuniza e origina um lugar operacional entre a fantasia e o real, que proporciona a ação da criança e, assim, vai mediando suas experiências formativas nas relações dela com o ambiente social. Ao reproduzir no brincar os fatos vividos, a criança organiza suas

percepções qualitativa e quantitativa do tempo. Por meio da reiteração, a criança realiza uma temporalidade de experimentação do mundo.

A Sociologia da Infância, enfatiza e destaca a importância e a influência da interação com pares e adultos para que haja a produção de culturas infantis, pois parte do princípio que a(s) cultura(s) da infância(s) expressa(m) e evidencia(m) os diversos modos pelos quais as crianças compreendem, representam e compartilham as suas percepções do mundo com o meio ao qual estão inseridas. Essas culturas não são meras reproduções da visão de mundo do adulto, mas são provenientes das relações estabelecidas pela criança e o modo como ela usa os recursos de simbolização, como o jogo, o brincar, a fantasia, a temporalidade recursiva e assim prover o mundo de sentido.

À luz do exposto e consoante aos aportes teóricos da Sociologia da Infância, nota-se a necessidade e relevância de considerar as crianças enquanto pessoas, ou seja, sujeitos reais e dessa forma garantir a participação, a expressão, as múltiplas experiências, o exercício da autonomia e da cidadania, o acesso ao conhecimento e à cultura mais ampla, bem como o cuidado e a proteção necessários. Olhar a criança pela ótica da sociologia da infância permitindo-nos compreender que também a infância está em constante mudança, e que a criança, ao mesmo tempo em que traz as marcas do contexto, também interfere na sua renovação e transformação, sendo um sujeito que produz cultura. Nesse sentido é um ser histórico, cultural e social, se contrapondo à concepção de uma infância única, atemporal, imutável e idealizada.

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

3.1 O desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º, estabelece a educação como um dos 11 direitos sociais e afirma em seu art. 22, que compete à União legislar sobre suas diretrizes e bases de forma nacional. Nesse contexto, à União, aos Estados e aos Municípios, cabe conjuntamente, garantir os meios de acesso à educação, além de legislar sobre ela de forma ampla no que diz respeito às diretrizes e às bases. Assim, o acesso à educação é garantido de forma pública, com padrões de qualidade, e obrigatória em seu nível básico dos 4 aos 17 anos, com responsabilidades e oferta divididas entre os entes federativos. (Brasil, 1988)

A LDEBEN nº 9394/96 destaca a Educação Infantil como etapa integrante da educação básica, definindo-se pelo atendimento às crianças em creches (de 0 a 3 anos), e pré-escolas (4 a 6 anos). A mesma Lei reconhece a importância em se promover o desenvolvimento integral da criança em instituições educacionais, visto que até então os atendimentos estavam vinculados aos órgãos de assistência. O art. 29 da referida Lei, estabelece como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (Brasil, 1996)

Ao que tange especificamente a Educação Infantil, a UNESCO (1998, p. 43) afirma que, “os primeiros anos da infância constituem um período chave para o desenvolvimento humano [...] a maioria dos problemas de aprendizagem que se destacam na educação básica poderia ser evitado ou reduzido com uma estimulação precoce”.

[...] a necessidade de considerar a Educação Infantil como uma etapa educacional com objetivos e entidades próprias e não simplesmente como uma etapa preparatória para a Educação Primária. Apesar da importância desta etapa educacional, sua oferta é ainda insuficiente e sua distribuição injusta, ainda que se reconheça os avanços experimentais nos últimos anos. (UNESCO, 1998, p. 43).

De acordo com Friedmann (2020, p. 44), o desenvolvimento da criança de forma Integral que se busca na Educação Infantil é aquele que considera o ser humano e

seu processo de desenvolvimento, em suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural e moral. A autora completa,

uma educação integral é aquela que se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades. Nesses contextos, crianças passam a ter vez e voz, e suas opiniões, interesses, necessidades e pontos de vista e expressões singulares passam a ter um lugar de prioridade no palco da escola, da família e da comunidade.

Educar integralmente as crianças na Educação Infantil, sugere-se possibilitar tempos e espaços para a livre criação das culturas infantis, valorizar e reconhecer saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio dos universos simbólicos, criativos e artísticos: o brincar, as artes, o movimento e outras formas de narrativas são entendidas como linguagens expressivas por natureza, e não apenas como ferramenta para o aprendizado escolar. Manifestações plurais e diversas das crianças são oportunidades de expressão e posicionamento diante das questões da vida, das relações e da comunidade. (Friedmann, 2020, p. 45). A mesma autora aborda sobre tempos e espaços na Educação Infantil como mediadores do desenvolvimento da criança, em seu poema:

Tempos e Espaços para Viver as Infâncias

Quanto tempo o tempo tem?
A verdade é que não temos mais tempo.
O tempo de cada criança viver sua infância é agora,
Já está acontecendo na vida de cada uma.
É o tempo de escutá-las e conhecê-las
É o presente, onde quer que elas estejam.
No verde, no asfalto, em seus esconderijos,
Em seus universos imaginários.
O tempo é agora.
Não podemos mais perder esses tempos,
Que amanhã é outra história que se tece.
E o tempo delas já terá passado. (Friedmann, 2020, p.54)

O que se percebe a partir do poema da autora é a importância dos espaços e tempos como mediadores da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. São elementos que estimulam e oportunizam o protagonismo desses sujeitos de direitos e autorias.

Friedmann (2020), ainda acrescenta que não é possível garantir infâncias felizes para as crianças, mas, talvez, possibilitar infâncias vividas de forma mais significativa. Criar espaços e oportunidades para elas poderem brincar de forma autônoma, escolherem do que, com que e com quem querem brincar; tempos e espaços

para expressarem suas fantasias, imaginação e criatividade por meio de suas diversas linguagens expressivas: arte, movimento, música etc. Propiciam pistas para os profissionais começarem a entender esses universos infantis.

O atendimento à criança pequena originou-se como assistencialista, visto que o maior objetivo era atender às necessidades das mães, as quais tinham necessidade de se estabelecer no mercado de trabalho, nesse contexto, o atendimento se baseou no cuidado e na assistência. Segundo Ostetto (2000, p. 38), “[...] o que caracteriza a assistência não é seu caráter “não educativo”, nem o trabalho com o cuidado das crianças, mas a forma ideológica de se pensá-la como favor e não como direito.”

A Educação Infantil ao ser considerada como a primeira etapa da educação básica se distingue das demais em diversos aspectos, inclusive em sua nomenclatura porque não utiliza o termo “ensino”. Não há ensino infantil, e sim, educação, e isso lhe confere um caráter mais amplo, com maior complexidade e que envolve prioritariamente outros elementos que vão além dos aspectos cognitivos (Leite, 2019).

Eloísa Rocha (1999, *apud* Martins Filho, 2021, p. 212) demarca a diferença entre escola, creche e pré-escola, mesmo não abrindo mão que as duas últimas instituições também são uma instituição escolar de educação coletiva:

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade.

O caráter educacional e pedagógico da Educação Infantil como distinto dos demais segmentos da educação escolar, requer dos profissionais envolvidos grande entendimento sobre os tipos de aprendizagens que são importantes serem desenvolvidas, pois as aprendizagens não acontecem naturalmente na vida dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação se configura, então, enquanto uma prática social fundamental para o processo humanização, pois é um instrumento formação e conscientização do homem em sociedade. Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico se faz fundamental na socialização e/ou interação humana, tendo como principal objetivo formar e desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades e integralidade.

Mello (2004, p. 140), pautada na teoria histórico-cultural, reitera que

[...] o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos

materiais e intelectuais da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada.

Barbosa (1997), afirma que as instituições de Educação Infantil têm como papel essencial promover o acesso ao conhecimento histórico e socialmente acumulado, bem como possibilitar o encontro das crianças com a cultura (Barbosa, 1997). Nota-se com base nos fundamentos teóricos supracitados que a concepção de criança, cultura e educação a partir da teoria sócio-histórico-dialética, destaca a importância de práticas culturais e pedagógicas que promovam o processo formativo das crianças.

Friedmann (2020, p. 174), ao refletir sobre a situação da infância hoje, sobre os novos paradigmas educacionais e a urgência de mudanças, apresenta algumas posturas didáticas, metodológicas e comportamentais, cabíveis aos profissionais da Educação Infantil:

- Passar por um processo de autoconhecimento, desenvolvimento e atualização permanentes.
- Trabalhar com as crianças tanto a transmissão de saberes quanto a formação integral, estimulando potenciais e criando oportunidades.
- Conhecer e propiciar a expressão de linguagens verbais e não verbais próprias da criança (artes, brincar, movimentos, música, poesia etc.).
- Transmitir o patrimônio cultural da humanidade, acolher a diversidade cultural das crianças, incentivar a produção e a ressignificação das culturas atuais.
- Escutar, observar, registrar, ler e recriar propostas adequadas, a partir das necessidades, interesses e potenciais de cada criança e de cada grupo.
- Criar espaços flexíveis.
- Adequar as atividades que respeitem ritmos, habilidades e necessidades de cada criança e de cada grupo.
- Dialogar com toda a equipe da instituição, pais, pensadores e especialistas e, principalmente, com as crianças.
- Estabelecer uma contínua dialética entre as imagens internas das crianças e as imagens que recebem do mundo à sua volta.

Esse conjunto de propostas apresentadas por Adriana Friedmann abordam a necessidade de um olhar minucioso do profissional que atua com a Educação Infantil para garantir os direitos de aprendizagens das crianças e o desenvolvimento integral delas nos diferentes espaços.

Kuhlmann Jr. (1999, *apud* Martins Filho, 2021, p. 214) ao caracterizar a docência nas instituições de Educação Infantil, questiona as propostas educacionais oferecidas para as crianças pequenas. Afirma que muitas das propostas subordinam-se ao que é pensado para crianças maiores, seguindo um vínculo com o que se faz no Ensino Fundamental. Assim, a ideia propagada pelo autor, “é que para ser educacional é

necessário seguir o modelo escolar tradicionalmente conhecido, no qual equivocadamente este modelo é tomado por excelência.” Por outro lado, alerta que,

não se trata de negativar a imagem da escola do Ensino Fundamental, para tal é preciso muita cautela, pois o que precisamos mudar é a definição estreita de educação de qualquer instituição escolar, principalmente quando deixam de lado importantes aspectos do fenômeno educacional em seu desenvolvimento cotidiano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) destacam os debates e a defesa de um currículo para a infância, sobretudo no Brasil, em que nem sempre foi proposto ou aceito um currículo para a Educação infantil, pois em sua maioria, aparece associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental. Todavia, o documento defende o currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009, p. 6).

Lins e Diniz (2012, p. 10), consideram o currículo como “espaço de construção de subjetividades e lócus de materialização de concepções de infância e educação”. Consoante às DCNEI (Brasil, 2009), nas quais currículo é concebido como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças [...]”, as autoras defendem um currículo “desenhado para aproximar o sujeito aprendiz dos objetos significativos do conhecimento e de sua necessidade e desejo em aprender, conviver e brincar na escola [...]” (Lins; Diniz, 2012, p. 38).

A Educação Infantil ao ser instituída como *locus* escolarizante, desqualifica o que está previsto na LDBEN (1996), deixando de atender as necessidades básicas da criança pequena. Nesta etapa, a criança deve ser estimulada por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas; a exercitar suas potencialidades sociais, físicas, cognitivas e motoras, explorando e experimentando novas descobertas no cotidiano.

De acordo com Kishimoto (1994), o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. Seguindo a concepção de Kishimoto sobre o homem como ser, símbolo, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma Educação Infantil inovadora e que valoriza a criança. Kishimoto vê o jogar como gênero

da “metáfora” humana. Ou, de repente, aquilo que nos torna realmente humanos. A autora afirma,

o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 1997. p. 36).

Assim, Kishimoto (1997) mostra que a brincadeira e o jogo são instrumentos de grande importância para aprendizagem no desenvolvimento infantil, pois se a criança aprende de maneira espontânea, o brinquedo passa a ter significado crucial na formação e na aprendizagem.

Kishimoto (1993) afirma que os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e com democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (Kishimoto, 1993, p. 15).

A Educação Infantil desempenha importante função no desenvolvimento integral da criança, pois é na primeira infância que a criança inicia a exploração do mundo, constrói sua identidade, descobre e amplia suas habilidades e limitações. Nesse contexto, é fundamental que a educação infantil ofereça um ambiente estimulador, acolhedor, seguro e que promova o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da criança.

As instituições de Educação Infantil têm um importante papel político, social e democrático na efetivação dos direitos das crianças. Sarmiento (2001, p. 25) destaca que, no contexto educacional, esses direitos podem ser definidos como:

[...] 1) o direito à realização pessoal (*enhancement*), isto é, o direito ao desenvolvimento pessoal, intelectual e material, e “à experimentação dos limites, através da qual se realiza a compreensão crítica do mundo e se descobrem novas possibilidades; 2) o direito à inclusão social, intelectual, e cultural, que permita a cada criança ser autônoma no interior da respectiva comunidade, sendo nela aceita e acolhida; 3) o direito à participação na prática e decisões coletivas.

A educação de crianças pequenas envolve dois processos importantíssimos que é o: educar e cuidar. Pois nessa faixa etária, a criança precisa de segurança, atenção e afeto, para sua sobrevivência. Segundo Craidy & Kaercher (2001)

As crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. As crianças no mundo não seriam possíveis sem atividades para cuidar e educar que estão presentes nelas. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 16).

A BNCC (2017) aborda que "cuidar" e "educar" são conceitos indissociáveis, representando a necessidade de atender às necessidades básicas das crianças (cuidar) e promover seu desenvolvimento integral por meio da aprendizagem e da experiência (educar).

O olhar para a infância tem evoluído significativamente ao longo do tempo, sendo adotada como um dos indicadores do desenvolvimento cultural, social e histórico. A Educação infantil em sua composição com creches e pré-escolas constitui um espaço de descoberta do mundo para as crianças. Nesse sentido, é fundamental cumprir a responsabilidade legal e social e promover às crianças esta descoberta tão instigante e prazerosa.

A educação infantil tem enfrentado o debate entre um duplo caminho. Por um lado, o de transformar-se em uma estrutura assistencial comprometida somente com a “guarda e custódia” de crianças. Por outro lado, o de se transformar em um período escolar mimético, em enfoques e exigências de aprendizagens, da etapa seguinte (um adiantamento do Ensino Fundamental). (Zabalza, 1998, p. 17).

É inegável a importância do cuidar nas instituições de Educação Infantil, pois, por meio das atividades voltadas para os cuidados primários, como: sono, higiene, alimentação, as crianças aprendem e se desenvolvem. As instituições devem prover ambientes acolhedores, seguros, afetuosos e ter profissionais adultos bem-preparados, entre outros. Quanto a organização didática e curricular, utilizadas na Educação Infantil destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e a BNCC (2017), todos com objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, numa perspectiva de operacionalização do processo educativo [...]. O tratamento didático que busca garantir a coerência, entre objetivos e conteúdos se explica por meio das orientações didáticas.

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades, direitos de aprendizagens e objetivos a cada faixa etária e que se concretizam em âmbitos de experiências, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de mundo, que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita (Brasil, 1998. p. 43).

As crianças são cidadãos, ou seja, são indivíduos sociais que tem direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços, devem ser de qualidade, se o projeto político é de fato democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade, e ao real exercício da cidadania... Só é possível caracterizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implicar na sala de aula e implicam em salários, planos de carreiras e condições de trabalho dignas. (Kramer, 1993, pp. 54, 55).

Como proposta curricular encontra-se também a importância de trabalhar com a criança o conhecimento de mundo.

[...] as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem. (Brasil, 1998, Volume III, p.15).

A criança é um sujeito social e histórico, nesse sentido o conhecimento de mundo precisa ser trabalhado e/ou ampliado para que o desenvolvimento da criança se dê de maneira integral.

A educação tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. O encargo das escolas, hoje é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética (Libâneo, 2003, p. 111).

Libâneo (2003) destaca a importância das atividades escolares e a necessidade do trabalho docente, juntamente com a gestão escolar, enfatizando ainda que o desenvolvimento das crianças está intrinsecamente relacionado a formação dos docentes.

Na década de 2006 são apresentados os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI), documento que têm como premissa, o reconhecimento de

que as crianças, desde que nascem, são concebidas como: cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. Na sequência, reconhece os direitos: à dignidade e ao respeito, à autonomia e à participação, à felicidade, ao prazer e à alegria, à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social, à diferença e à semelhança, à igualdade de oportunidades, ao conhecimento e à educação, a profissionais com formação específica, a espaços, tempos e materiais específicos, a direitos básicos, inclusive o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (Brasil, 2006).

O mesmo documento reforça a “função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado”. Bazílio e Kramer (2008) propõem observar o trabalho pedagógico que é composto por esses conceitos, bem como a amplitude do termo “educar”. Esses autores ressaltam as mudanças sociais na atualidade, mencionam a necessidade de políticas públicas e estratégias que incentivem os profissionais da Educação Infantil a não desistirem de educar (p. 122).

Conforme Eloisa Rocha (1999, *apud* Martins Filho, 2021, p. 208),

a educação das crianças pequenas deve se colocar como uma relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança, como a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens. Todas essas dimensões devem possuir um sentido educativo e são parte constituidoras do fazer da docência.

Consoante a afirmativa da autora nota-se a importância do exercício da docência na Educação Infantil para a construção da identidade e consolidação da infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (2009), trazem em seu escopo orientações às instituições de Educação Infantil, enfatizando que devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas e cuidados que promovam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança. Nesse contexto a rotina e metodologias adotadas nesse espaço, aparecem como fatores importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em todos os seus aspectos.

Embora o cuidar e o educar sejam contemplados como funções indissociáveis na Educação Infantil, são funções importantes e necessárias para todas as etapas da

educação e desenvolvimento do ser humano. Compreende-se o cuidar como uma dimensão integrante da proposta pedagógica das instituições de educação infantil. O cuidar aparece nas diversas ações em relação ao outro, com base em conhecimentos variados das ciências e também por crenças e valores em relação ao desenvolvimento infantil.

O cuidar deve contribuir para que o outro se desenvolva como ser humano, isso implica compromisso e afeto.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (Brasil, 1998, v.1, p. 25)

As DCNEI (2009, *apud* BNCC 2017), aborda em seu art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil e devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V – Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI – Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII – Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX – Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X – Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI – Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (Brasil, 2017, p. 80)

Para Martins Filho (2021) a organização educacional e pedagógica da instituição e de cada espaço que a compõe precisa ser assumida por um tempo e por uma especialidade capaz de potencializar a vida no percurso cotidiano das crianças, que semanalmente somam horas de permanência nesses contextos coletivos de Educação Infantil. Desse modo, essa perspectiva pode ainda contribuir para se compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, multidimensionalidade e heterogeneidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade pedagógica e educacional. (p. 204)

A ampliação da demanda e os novos enfoques dados à educação, como contribuição dos avanços no conhecimento científico sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, resultou na definição de objetivos e programas de governo voltados para a faixa etária do zero aos seis anos, previstos em legislação federal e estadual específica. O artigo 29 da LDB 9.394/96, estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por base o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

Além de ser um direito básico e de constar nos planos educacionais nacional, estadual e municipais, a Educação Infantil é uma importante etapa que promove o desenvolvimento da criança de forma integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem no inciso IV:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e a conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (Brasil, 1999)

Nesse contexto é notório que o educar implica na elaboração de atividades educativas contextualizadas e intencionais direcionadas ao desenvolvimento das crianças. Segundo Oliveira (2005, p. 48), a atividade educativa como ação intencional deve ser orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, possibilitando uma compreensão da realidade e, conseqüentemente, uma ação transformadora sobre elas.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do MEC/CNE, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, traz em seu escopo o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, conforme observado no artigo 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Já o artigo 6º indica que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos:

[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009).

No artigo 7º, a mesma Resolução apresenta alguns direitos que devem ser observados nas instituições de Educação Infantil, como: oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. Faz-se necessário observar o artigo 8º que é o desdobramento do anterior e afirma:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O relatório *Education at a Glance* (2020), da OCDE, ressalta que a Educação Infantil cumpre também um papel social estratégico, afirmando que:

Crianças que começam cedo na educação têm mais chances de terem resultados melhores quando mais velhas. Isso é particularmente verdadeiro para crianças em contexto socioeconômico desfavorável, porque elas possuem menos oportunidades de desenvolver certas habilidades em ambientes de aprendizado do domicílio (OECD, 2020, p. 166).

E conclui:

A prosperidade econômica também depende da manutenção em larga escala da população ocupada e o número crescente de mulheres entrando no mercado de trabalho tem contribuído para melhoria e o interesse do governo na expansão de serviços de educação infantil. Uma educação infantil de alta qualidade combinada com outros serviços pode melhorar o balanceamento da vida pessoal e profissional das pessoas, dando aos pais melhores oportunidades de entrar no mercado de trabalho e tornar possível para os indivíduos combinar o trabalho e as responsabilidades familiares (OECD, 2020, p. 166).

Durkeim (2013), destaca que os sistemas educativos se constituem diretamente ligados e dependentes das religiões, do desenvolvimento das ciências, dos estados, das formas de organização política e, inclusive, dos sistemas econômicos. Assim a educação é concebida como uma construção social, refletindo as necessidades e anseios da vida. Isso evidencia o caráter histórico inerente à educação, desde a etapa Educação Infantil.

3.2 Uma análise das Políticas Públicas para a infância e sua relação com o desenvolvimento regional do Município de Aparecida de Goiânia

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município de Aparecida de Goiânia possui cerca de 527.796 habitantes. Situado na região metropolitana de Goiânia, o município é considerado pelo IBGE como cidade de grande porte, sendo o 19º município de interior mais populoso do país. O município integra também a lista das 25 (vinte e cinco) cidades que mais se desenvolveram nos anos de 2023 e 2024, sua economia local cresceu 192% impulsionada pelas empresas ativas e instaladas no município. Vale ressaltar que sua economia se destaca pela indústria, comércio e a prestação de serviços (Brasil, 2022).

Aparecida de Goiânia é hoje a maior cidade do Centro-Oeste brasileiro, com exceção das capitais, sendo a 37ª maior do país e a segunda em concentração populacional e em número de eleitores de Goiás. Segundo informações do site da prefeitura (2024), o foco é trabalhar o desenvolvimento nas áreas de energia, mineração, indústria 4.0 e *Smart Cities*, com incentivo ao empreendedorismo, geração de empregos, turismo de negócios

e soluções urbanas inteligentes. Entre os atrativos turísticos do município estão o Centro Histórico, polos empresariais, shoppings, praças e parques bem estruturados, como o Parque da Criança. Há também o Centro Olímpico, um grande Centro cultural (José Barroso) e a Área de Proteção Ambiental Serra da Areia (APA da Serra das Areia), voltada para o ecoturismo. (Secretaria de Turismo de Aparecida de Goiânia, 2024)

De acordo com dados coletados no site da Secretaria Municipal de Educação (SME, 2025) de Aparecida de Goiânia, o município conta atualmente com 33 (trinta e três) Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, com atendimento em período integral às crianças de 0 a 3 anos que compõe a creche e atendimento em período parcial às crianças de 4 a 6 anos que compõe a pré-escola. O município atende ainda essa última faixa etária em 43 (quarenta e três) escolas da rede municipal.

Nesse sentido a rede municipal de educação de Aparecida de Goiânia possui atualmente um total de 6.480 crianças matriculadas em CMEIs (creche e pré-escola) e 3.437 crianças matriculadas em escolas (pré-escola), compondo a etapa Educação Infantil. De acordo com informações da SME não há déficit quanto a vagas para crianças da pré-escola, contudo ao que se refere a creche, há um déficit ainda de 5.308 vagas para garantia desse direito às crianças do município. O quadro abaixo ilustra a situação atual da Educação Infantil no município de Aparecida de Goiânia. Informações adquiridas a partir do site da SME/2025.

Quadro 01: Quantitativo de instituições que atendem a Educação Infantil (creche e pré-escola) em Aparecida de Goiânia/GO.

Educação Infantil (CMEI)		Educação Infantil Pré-Escola (ESCOLAS)		Total
Instituições Públicas	Instituições Conveniadas	Instituições Públicas	Instituições Conveniadas	
33 Unidades	06 Unidades	43 Unidades	20 Unidades	102 Unidades

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do site da SME (2025).

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica tem sua importância garantida e comprovada, tanto nos aspectos legais quanto sociais, contudo quando há falta de políticas públicas e iniciativas para sua efetivação, como se evidencia em Aparecida de Goiânia, há um reflexo na sociedade como um todo, inclusive no desenvolvimento econômico e regional do município.

Além disso a educação municipal deixa de cumprir o que preconiza a meta 1 do Plano Nacional da Educação – PNE (2014 - 2024),

As metas do PNE (Plano Nacional de Educação) para a Educação Infantil até 2024 incluem a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação da oferta de vagas em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos. (Brasil, 2024)

No escopo do hino do município de Aparecida de Goiânia, aparece o trecho: “Aparecida é uma cidade sem igual, o seu progresso acompanha a capital”, contudo ao que tange especificamente a Educação Infantil não é possível comprovar tal progresso, visto que comprovadamente há um déficit significativo quanto a garantia de vagas para atender principalmente o público de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos nas creches (Déficit de 5.308 vagas, conforme SME/2025). Nesse contexto, pode-se afirmar que ainda há muito a se avançar no quesito Educação Infantil do município, visto que a garantia de vagas para as crianças em creches reafirma o compromisso com a educação, por um lado com a criança, que quando inserida em ambientes de escolarização e cuidado têm maiores possibilidades de se desenvolver e/ou ampliar suas capacidades físicas, intelectuais e sociais e por outro lado às famílias, que podendo contar com um espaço adequado para acolher suas crianças, têm mais oportunidades de ingressarem ao mercado de trabalho e contribuir para a ampliação do desenvolvimento econômico do município.

É importante ressaltar que até 2007, o atendimento das crianças de zero a seis anos, no município de Aparecida de Goiânia, era vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), o que foi sendo alterado a partir da elaboração da Resolução Normativa do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 001/200724, de 04 de janeiro de 2007. Este documento tornou a Educação Infantil parte do sistema municipal de ensino e definiu objetivos e normas para esta etapa da Educação Básica, fixando como instituições de Educação Infantil aquelas [...] que desenvolvem atividades pedagógicas, as unidades de creches, pré-escolas, brinquedotecas, escolas de artes, berçários, centros de recreação e similares (SME de Aparecida de Goiânia, 2007, *apud* Diretrizes Organizacionais 2024/2025).

O Conselho Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia foi instituído em 2006, conforme a Lei nº 2569/2006. A Resolução Normativa CME nº 001/2007 (Educação Infantil) foi criada em 2007, mas passou a ser executada e validada pela Secretaria Municipal de Educação em 2009. No segundo semestre de 2015 esta resolução, bem como a de nº 05/2007 (Ensino Fundamental), foram substituídas pela Resolução

Normativa CME nº 27, de 15 de outubro de 2015. (SME de Aparecida de Goiânia, 2007, apud Diretrizes Organizacionais 2024/2025).

A partir do ano de 2009, a Educação Infantil do município de Aparecida de Goiânia passou a reconhecer e se basear em documentos nacionais (como o RCNEI e as DCNEI) e também pelos documentos criados pela SME, sobretudo a normativa 001 de 2007, elaborada pelo CME. Atualmente, o trabalho pedagógico se pauta nas Diretrizes Gerais de Organização e Funcionamento da Rede Municipal de Ensino referente aos anos de 2024 e 2025 e na BNCC (2017) e Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2020).

De acordo com o Art. 12 da normativa do Conselho Municipal de Educação, nº 001/2007, a Proposta Político Pedagógica das instituições de Educação Infantil do município deve basear-se na concepção de criança cidadã, sujeito ativo no processo de construção do conhecimento (Aparecida de Goiânia, 2007, apud Diretrizes Organizacionais 2024/2025). Para a consolidação dessa concepção, o documento estabelece que a Educação Infantil no município desenvolva projetos e ações que articulem ações de: saúde, cultura, lazer e assistência social, por meio de projetos específicos e/ou parcerias. A Educação Infantil no município, em conformidade com os princípios éticos, estéticos e políticos determinados pelas DCNEI, de 1999, objetiva:

I - Proporcionar as condições adequadas à promoção do bem-estar da criança e ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral, ético, social e estético.

II - Promover a inclusão social da criança, propiciando-lhe o acesso à educação e sua participação nos diferentes bens culturais, respeitando o princípio da diversidade, no intuito de favorecer a construção de subjetividades criativas, críticas, pensantes e autônomas. (Brasil, 1999)

Parágrafo único. Os objetivos de que tratam os incisos desse artigo devem ser alcançados por meio da ampliação de relações da criança consigo, com outras pessoas, com a cultura e com a natureza (Aparecida de Goiânia, 2007, p. 2)

Em relação a organização e ao funcionamento das instituições e turmas da Educação Infantil no município, se estabelecem conforme o que preconiza a BNCC (2017) e DC-GO (2020) em conformidade com as legislações da SME e CME, seguem na tabela a organização:

Quadro 02: Organização de turmas, conforme faixa etária na Educação Infantil (creche e pré-escola) em Aparecida de Goiânia/GO, conforme as Diretrizes Gerais da SME 2024/2025.

Agrupamentos	Faixa Etária	Quantidade de Crianças por Turma
Agrupamento I	6 Meses a 1 Ano e 6 Meses	Até 16 crianças

Agrupamento II	1 Ano e 6 Meses a 2 Anos e 6 Meses	Até 20 crianças
Agrupamento III	2 Ano e 6 Meses a 3 Anos e 6 Meses	Até 20 crianças
Agrupamento IV	3 Ano e 6 Meses a 4 Anos e 6 Meses	Até 25 crianças
Agrupamento V	4 Ano e 6 Meses a 5 Anos e 11 Meses	Até 30 crianças

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações das Diretrizes Gerais da SME 2024/2025.

Com base nas pesquisas bibliográficas sobre o cenário da Educação Infantil no município de Aparecida de Goiânia, o que se percebe é maior necessidade de ampliação de políticas públicas para essa etapa, especialmente para atender a faixa etária de creches.

A legitimidade da creche como instituição de educação infantil é reafirmada pela LDB, a qual reitera o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos expressos na Constituição (1988) e no ECA (1990). Segundo o artigo 29, a Educação Infantil deverá favorecer o pleno desenvolvimento das crianças, sendo oferecida como complemento, e não em substituição à educação da família:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Brasil, 1990), em seu art. 53, ressalta a contribuição da educação ao desenvolvimento pleno da pessoa, à conquista da cidadania e à qualificação para o trabalho, destacando, ainda, aspectos fundamentais da educação como política pública quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública.

E complementa no art. 54 a obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. O Estatuto estabelece, ainda, a criação de instrumentos na defesa do atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, que são os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A creche centrada na criança, como sujeito de educação, expressa em seu objetivo educacional a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano e para o desenvolvimento regional e social como um todo, reconhecendo a amplitude do seu espaço educativo, aberto a todas as crianças, independentemente do trabalho materno extradomiciliar: “a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção e conhecimentos e habilidades, por parte

da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo” (Didonet, 2001, p.15).

O objetivo político vincula-se às variadas nuances da Educação Infantil na formação do cidadão, enquanto sujeito de direito, reconhecendo a criança como cidadã desde o nascimento. Conforme Didonet (2001), no mundo moderno, a cidadania passa a ser atributo da dignidade e se fundamenta nos direitos da pessoa e reforça que do reconhecimento formal ao exercício de direitos há um espaço a ser conquistado, por isso se diz que a cidadania é conquistada e não concedida. Essa conquista em relação à criança ainda apresenta lacunas pela existência da dupla dominação a ser vencida: a física e a psicológica:

[...] a física é consequência da fragilidade da criança, diante do adulto que gera a necessidade de proteção, a dependência, a possibilidade de ser por ele submetido e dominado. A psicológica, derivada da compreensão do adulto de que ele é o coroamento da evolução e, por isso, se coloca como parâmetro. (Didonet, 2001, p.15)

Entender a educação em um contexto contemporâneo passa por compreendê-la como um direito social e concebê-la como uma estratégia evolucionar e que reflete no desenvolvimento regional.

Por longas décadas, o termo "desenvolvimento" tem se destacado, nas ciências sociais e econômicas, nos debates políticos, na mídia e nas políticas públicas. Compreender o conceito de desenvolvimento é ir além das questões econômicas que mobilizam a sociedade, assim é real entender a diversidade de contextos que envolvem o desenvolvimento de uma determinada região. A educação é um deles, pois é uma vertente social que promove conhecimento e dá sustentação a ideia de uma região desenvolvida, pois cria oportunidade de crescimento pessoal capaz de refletir na região onde os sujeitos envolvidos são atuantes.

A Lei Federal nº 9.394/96 salienta que a Educação Básica possui a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22).

O desenvolvimento de uma região não está atrelado apenas a relações econômicas, é importante compreender de que forma ocorre e por que vai além do setor financeiro de uma região. O sucesso do Desenvolvimento Regional está diretamente

relacionado à oferta de uma educação de qualidade. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 118) uma educação de qualidade é:

[...] é aquela que mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma educação de qualidade requer políticas públicas, investimentos, recursos e mecanismos que reflitam de forma positiva no desenvolvimento de uma determinada região. A educação reflete na capacidade de investimentos sociais e econômicos indispensáveis aos seres humanos para que se tenha a diminuição da desigualdade, melhor qualidade de vida e consequentemente evolução geral de uma sociedade.

A UNESCO apresenta o termo “aprendizagem” como os conhecimentos necessários e úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores, os quais devem ser expressos pelos sistemas de ensino em padrões mínimos de qualidade aferidos um sistema de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990). Nesse contexto, a educação aparece como forma de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades se referem a instrumentos essenciais para a vivência, convivência e sobrevivência social, sendo: a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Ao que tange especificamente à atenção ao desenvolvimento humano, a Declaração Mundial de Jomtien (1990) propõe que, num contexto mais cooperativo, sejam asseguradas as condições de desenvolvimento humano para o bem-estar de todos, evitando que populações permaneçam na marginalidade e na pobreza. A compreensão de desenvolvimento humano, assim, vincula-se à concepção individualista de ser humano, conforme os princípios do liberalismo, em função da qual se traçam políticas sociais visando suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres das sociedades emergentes.

Consoante a Boom (2004), pesquisador colombiano, embora os documentos expressem finalidades em termos humanitários e de preservação da liberdade, trata de uma nova forma de controle dos países e de seus recursos. Nessa ótica, o ser humano é entendido como o recurso mais importante a ser considerando, tanto como objeto de exploração quanto como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado. “Em síntese, o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas realocações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito central dessa estratégia (p. 220).

O conceito de desenvolvimento não pode estar unicamente relacionado ao crescimento econômico. Nogueira (2009, p. 47), explica que:

Já chegamos a um ponto da discussão em que aprendemos a distinguir desenvolvimento de crescimento. Não faz muito sentido, hoje em dia, falar somente de crescimento, ainda que todo processo de desenvolvimento tenha, de modo inevitável, uma dimensão fortemente concentrada na expansão econômica. O conceito de desenvolvimento tem um componente “qualitativo” forte, com o que adquire outro estatuto. Ele é um fato muito mais abrangente e complexo, que envolve e exige uma ideia de sociedade, de comunidade política, de justiça social, de Estado e de economia.

Ao analisar os recursos disponíveis, é importante compreendê-los como meios para alcançar todas as camadas sociais, buscando romper com as disparidades encontradas nas diferentes regiões, e outrossim, encontrar alternativas que desfigure os impactos econômicos, nesse sentido utiliza-se das políticas de desenvolvimento regional, as quais aspiram a constante busca de melhoria das condições econômicas e do desenvolvimento humano.

É legítimo compreender que o desenvolvimento está imerso a vários contextos, para Sachs (1997, p. 2), desenvolvimento é:

Um conceito abrangente diferente de crescimento econômico, ainda considerado uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente, incluindo as dimensões ética, política, social, ecológica, econômica, cultural e territorial, todas elas sistematicamente inter-relacionadas e formando um todo.

Ampliando a compreensão de como desenvolvimento regional e educação se relacionam, faz-se necessário, uma busca conceitual do que é educação e de que forma ela se insere no contexto de desenvolvimento regional. Podendo então justificar como

uma região com potencial educacional desenvolvido torna-se um território de grandes oportunidades para aqueles que ali se estabelecem. Nessa perspectiva, Libâneo (1998, p. 71) nos remete a seguinte afirmação:

A educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade [...] com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade.

Assim, entende-se a educação como uma forma de interação das relações em todos os aspectos da vivência humana. Brandão (2007, p. 16), reflete sobre o que é Educação e sua complexidade em relação as suas organizações nos seguintes aspectos:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar e aprender.

O autor relaciona a Educação em sua diversidade, destacando os aspectos cultural, regional, territorial, enfim por toda sua dimensão que aloca o aprendiz a viver em sociedade. Vieira e Luz (2005, p. 94) defendem a educação como condição para o exercício da cidadania:

[...] a educação exerce dupla função de socializar os indivíduos e disseminar os conhecimentos. Com o advento da ciência moderna e do Estado Moderno, a escola tomou-se o locus da educação, assumindo a função de instrumento de conquista da liberdade, participação e cidadania, garantindo, ao mesmo tempo, o processo econômico. As teorias econômicas aproximaram a educação do projeto capitalista e chamaram o Estado a participar dessa ação, facilitando e até mesmo impondo a toda a população trabalhadora a necessidade de aprender questões básicas como ler, escrever e realizar operações matemáticas, como forma de disciplinar a mão-de-obra (mercadoria) para a produção.

Portanto, pode-se afirmar que a educação é um dos caminhos para alcançar o desenvolvimento. Para Pieri (2018, p. 2),

[...] educação não gera apenas benefícios estritamente econômicos. Sociedades com populações mais escolarizadas tendem a ter melhores resultados em outras

áreas. Pessoas mais escolarizadas têm melhor saúde, vivendo mais e com menor incidência de morbidades ao longo da vida; envolvem-se mais com a vida comunitária e fazem escolhas políticas mais bem informadas; têm menor probabilidade de cometer crimes e de serem encarceradas. Do ponto de vista coletivo, esses efeitos em outras esferas da vida social acabam por resultar que sociedades mais escolarizadas tendem a ser mais coesas, com menores taxas de iniquidades sociais.

Consoante a compreensão da estreita relação entre desenvolvimento e educação Caleiro (2008, p. 142), afirma que a educação promove benefícios individuais e coletivos. Em conformidade com o autor, a educação (e o conhecimento) permitem aumento de produtividade e salários, resultando em melhor qualidade de vida, abarcando: redução da pobreza, aumento da expectativa de vida, redução da taxa de fecundidade, redução dos índices de violência, melhoria no acesso aos serviços de saúde, entre outros aspectos. Esses elementos fazem parte dos benefícios coletivos e sociais, que o pesquisador ressaltou: “No que diz respeito aos benefícios sociais, a educação, sendo um aumento no capital humano, é também importante na formação de capital social, o qual, aparentemente, tem um efeito positivo sobre o crescimento económico [...]”.

Na visão da UNESCO (2019, p. 22), a educação desempenha papel importante na vida dos cidadãos e oportuniza o desenvolvimento das competências e habilidades em seus diferentes contextos na sociedade. O documento afirma:

Por meio da educação, espera-se que os estudantes adquiram e desenvolvam as experiências e habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais de que precisam para se tornarem contribuidores construtivos e responsáveis perante a sociedade.

Ao destacar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais, o texto reforça a importância de uma prática educativa que considere o estudante em sua totalidade, preparando-o não apenas para o domínio do conhecimento, mas também para a convivência social, para a tomada de decisões e o exercício da cidadania. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação vai além da transmissão de conhecimentos formais, assumindo uma função essencial na preparação dos indivíduos para lidar com os desafios da vida em sociedade.

CONCLUSÃO

Diante desse arcabouço de pesquisas e dados verificados acerca da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é notório que as legislações trouxeram um cenário novo e de inegável evolução para a etapa e para as crianças, no sentido de garantia de direitos e ordenamento, inscrito, desde a Constituição de 1988, reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, e na Política Nacional de Educação Infantil, ampliada pela LDB, em 1996, e posteriormente em Diretrizes Nacionais e documentos norteadores do cuidar e do educar na Educação Infantil. Todo esse aparato legal instrumentaliza a sociedade civil, as famílias e os profissionais de Educação Infantil, na busca pela efetivação de seus direitos sociais.

É importante ressaltar que a partir desses estudos e pesquisa, constatou-se a necessidade de implantação e ampliação de políticas públicas comprometidas com a infância, no Brasil, especialmente ao que tange uma política de Educação Infantil, que garanta o direito da criança e a coloque na condição de protagonista nas ações educacionais e sociais, saindo do cenário do assistencialismo e estendendo para os aspectos do educar e interagir, com um ensino efetivo e de significação.

A realidade do trabalho em creches e Centros Municipais de Educação - CMEI ainda reflete, dentre outras questões, a presença do cuidar, o que se destaca como assistencialismo e mero cuidado higienista. A ruptura com o assistencialismo e a prevalência do cuidar na Educação Infantil, somente poderá efetivar-se com uma política institucional comprometida com a pedagogia da infância, por meio da consolidação de novas relações sociais entre os sujeitos envolvidos: crianças, famílias e profissionais, com práticas ancoradas em documentos que regem essa etapa.

Nas pesquisas ao que tange a Sociologia da Infância é fundamental destacar o reforço dado à criança como sujeito de direitos e ator social, esse fator vai além da importância da implementação de políticas públicas que assegurem uma Educação Infantil de qualidade, é necessário o protagonismo infantil, composto a partir das interações com os pares e com adultos, onde as crianças devem participar ativamente na construção de sua própria história e cabe às creches e às pré-escolas, serem promotoras dessa participação das crianças e da produção da cultura infantil.

Os conhecimentos da sociologia da infância acentuam essa condição e demonstram quanto esse fato pode ser dificultado por exigir modificações sociais amplas.

Garantir a participação ativa da criança, considerando suas habilidades e capacidades, aparece como um primeiro desafio a ser superado.

Construir uma prática que valorize e promova a participação das crianças, requer que as instituições conheçam e valorizem as características da cultura infantil e suas singularidades, possibilitando espaços, tempos e recursos para que elas possam interagir, brincar, fantasiar, expressar-se em meio a diversidade de ambiente e pessoas.

Compreender a criança à luz da sociologia da infância, contribui para que educadores e instituições em geral, a percebam em sua relação com as transformações por que passa a sociedade, identificando a infância em constante mudança, e a criança, como sujeito que ao mesmo tempo em que traz as marcas do contexto, também contribui para sua renovação, ou seja, sofre influência da cultura e a influencia. Nesse sentido, é concebida como um ser histórico, cultural e social, se contrapondo à concepção de uma infância única, atemporal, imutável e idealizada. Assim, é importante destacar a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como complemento da sociedade dos adultos, implicando o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Estes estudos refletem a identificação das crianças a partir de si mesmas, nos permitindo descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos cenários e contextos de vida em sociedade. O olhar das crianças permite revelar fenômenos e fatos sociais que o olhar dos adultos obscurece totalmente. Nesse aspecto, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são manifestadas nos seus discursos e ações cotidianas.

O sucesso desse olhar à criança parte também de espaços adequados para acolhê-las e promover todo esse protagonismo infantil, um deles são as creches, as quais ainda aparecem reduzidas, especialmente aquelas mantidas pelo poder público, pois há um significativo número de crianças à espera de vaga nas instituições, especialmente no município aqui pesquisado, Aparecida de Goiânia, esse é um fator de impacto econômico e social. O estudo apontou a fragilidade do município de Aparecida de Goiânia no quesito garantia de vagas às crianças na Educação Infantil, principalmente aquelas que compõem o grupo da creche, notou-se por meio de pesquisas junto aos órgãos responsáveis a ausência de políticas públicas favoráveis ao cumprimento desse dever do estado para com a criança e com o desenvolvimento regional desse município.

O sucesso do Desenvolvimento Regional está diretamente relacionado à oferta de uma educação de qualidade, a qual requer políticas públicas, investimentos, recursos e mecanismos que reflitam de forma positiva no desenvolvimento de uma determinada região, neste caso aqui abordado a etapa da Educação Básica, intitulada Educação infantil, pontualmente no município de Aparecida de Goiânia.

A educação impacta diretamente na diminuição da desigualdade, melhor qualidade de vida e conseqüentemente evolução geral de uma sociedade e seu desenvolvimento regional, e neste caso, o baixo investimento na Educação Infantil no município de Aparecida de Goiânia representa um ponto socioeconômico negativo ao município.

Em suma, a Educação Infantil, com suas finalidades, princípios, objetivos, e diretrizes, considera-se que ela se concretize com foco na formação humana, que não se restringe apenas ao desenvolvimento intelectual, mas a promoção do desenvolvimento integral da criança, respeitando as suas necessidades e especificidades, a sua condição peculiar de desenvolvimento e de sujeito de direitos à essa etapa sejam cumpridos pelos órgão responsáveis, cumprindo o papel com políticas públicas de qualidade e assim atuando não só na legitimidade de direitos da criança, mas também contribuindo para o desenvolvimento regional, neste caso do município de Aparecida de Goiânia.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.
- AMIN, Andréa Rodrigues. **A evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente**. 2011.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- APARECIDA DE GOIÂNIA. **Prefeitura de Aparecida de Goiânia**. Disponível em: <https://aparecida.go.gov.br/municipio/a-cidade>. Acesso em: 22 de maio de 2025.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Creche: cuidado e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia (Org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTAR, Mariluce; SILVA, Jailson Pereira de Oliveira; MOTTA, Maria do Carmo A. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivanilde; BITTAR, Mariluce (orgs.). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB/Plano, 2003.
- BOOM, Alberto M. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en America Latina**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.
- BORBA, A., M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. Momento, Rio Grande, 2006/2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoeferencia.pdf>. Acesso em: 22 maio de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/r_ceb_1.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 22 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 22 abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Linha do Tempo. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 25 maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4/2000**, de 16 de fevereiro de 2000. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 25 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 20 de abril 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio de 2025.

BRASIL. Planalto do Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 22 abril de 2025.

BRASIL. Planalto do Governo. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 abril. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://Legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817>. Acesso em: 01 maio 2017.

CALEIRO, António. **Educação e desenvolvimento: que tipo de relação existe?** [S.N] 2008.

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 5 de maio de 2025.

CORRÊA, Biébele Abreu. **Educação infantil: desafios e perspectivas para a formação e prática docente**. São Paulo: [S.N.], 2002.

CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário**. Dissertação de Mestrado em Educação, Cascavel: UNIOESTE, 2012.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO, 1991.

CURY, C. R. J. A educação Infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 2.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai...** [S.N], Brasília, DF, v. 18, p. 73, p. 11-28, jul. 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, 2006.

FARIA, A. L. G. Um estadudínense na Itália. MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FERRARI, M. **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1982.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- FULGHUM, Robert. **Tudo o que eu devia saber aprendi no Jardim de Infância.** São Paulo: Best Seller, 2004.
- FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância.** Florianópolis, 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- GOBBATO, Heliana Lia Tissiani. A educação infantil brasileira no contexto das políticas educacionais: do direito à obrigatoriedade. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2016, Joaçaba. **Anais do...** Joaçaba, SC: Unoesc, 2016.
- Goldman, L & Emminson, M. The sooty show laid bear, children, puppets and make-believe. & KLOGKRRG, vol 4. 325-342. In. SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** [S.N]. 1987.
- HADDAD, L. **A creche em busca de identidade.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/aparecida-de-goiania/panorama>. Acesso em: 22 de maio de 2025.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan (orgs.). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Falmer Press, 1990. In. MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- KRAMER, Sonia (Org.). **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, Sonia. Escola, professores e crianças na construção da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922)**. Pro-posições, v. 7, n. 3, p. 24-35, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5-18, maio-ago., 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LEITE, Maria Isabel. **Literatura na educação infantil: práticas e mediações pedagógicas**. [S.N]. 2019.

LINS, Heloísa Andréia de Matos; DINIZ, Neusa Lopes Bispo. **Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua (gem)**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. (Coleção ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita).

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255–280, 2019.

MARTINSFILHO, A. J. LENI V. D. (Orgs). **Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil**. 1ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARTINS FILHO, Altino José (Org). **Infância Plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.) **Criança pede respeito:** ação educativa na creche e na pré-escola. 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **A vez e a voz das crianças:** uma reflexão sobre as produções culturais na infância. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, MG, n.61, p.35-45, jan./fev. 2005.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança:** pesquisas com crianças nos trabalhos apresentados na ANPED de (1999-2009). 32ª. Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais, out. 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil.** Saber & Educar, v. 1, p. 108-117, 2016.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação:** Seis Abordagens. Campinas, SP: Avercamp Editora, 2004.

MONTANDON, C. **Sociologia da infância:** balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOYSÉS. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, V. A. F. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. 2010.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. **O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos:** conceitos e práticas das professoras. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

OCDE. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators.* Paris: **OECD Publishing**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. **Creches: desenvolvimento ou sobrevivência?** Psicologia USP, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 103-116, 2004.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Campinas, SP: Revista Histedbr on-line, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PIERI, Renata. **Retratos da Educação no Brasil.** São Paulo: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), 2018.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CUNHA, Delcimar de Oliveira. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. In: PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; ALVES, Cecília Pescadores (org.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional.** Campina Grande: EDUEPB, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a educação infantil brasileira.** Pro-Posições, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003.

ROSSI, Roberto de. **Direitos da criança e educação: construindo e ressignificando a cidadania na infância.** 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SALLE, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. **Infância e educação infantil: o que dizem os professores?** Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 443–458, 2012.

SANCHES, E. O.; SILVA, D. J. da. Eu vô lá ontem, papai! Experiência e culturas infantis: reflexões sobre infância e temporalidade recursiva. **Educação e Sociedade,**

- Campinas, v. 37, n. 135, p. 497-516, abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016138082>. Acesso em: 25 de maio de 2025.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARANHANI, M. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.
- SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais** – Petrópolis: Vozes, 2008.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manoel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Infância, educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida**. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 2000.
- TOMÉ, Marta. **Educação infantil: história, políticas e práticas**. Curitiba: Appris, 2011.
- VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577–588, 2013.

VIEIRA, L.M.F., (1986). **Creches no Brasil:** de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG.

VIEIRA, Maria Lúcia; LUZ, Iza Rodrigues da. **Educação infantil:** direito reconhecido ou esquecido? Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-44, jan./jun. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANARDINI, I. M. S. DEITOS, Roberto Antônio. **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.