



## **Bem-me-quer, malmequer: Criança, Infância e Educação Infantil**

Love me, love me not: Child, Childhood and Early Childhood Education

Me quiere, no me quiere: Niño, Infancia y Educación Infantil

Anelise de Oliveira Rodrigues

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0003-3437-2892>

<http://lattes.cnpq.br/9655089055812476>

[anelise.rodrigues@sou.unijui.edu.br](mailto:anelise.rodrigues@sou.unijui.edu.br)

Hedi Maria Luft

Faculdade de Balsas (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-9691-1268>

<https://lattes.cnpq.br/8722880713063414>

[hedim@terra.com.br](mailto:hedim@terra.com.br)

Sidinei Pithan da Silva

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

<https://lattes.cnpq.br/8709044822441696>

[sidinei.pithan@unijui.edu.br](mailto:sidinei.pithan@unijui.edu.br)

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é investigar a trajetória histórica da infância e da Educação Infantil a fim de suscitar reflexões para aqueles que se dedicam a primeira etapa da educação básica na contemporaneidade, pois acreditamos que, esta imersão ao passado, permite a compreensão de muitos aspectos do presente e coloca em evidência a necessidade de uma construção pedagógica-educacional voltada às ações mais humanizadoras para com a infância. A metodologia do trabalho é de abordagem qualitativa, embasada em uma pesquisa de caráter bibliográfico. A fundamentação teórica está alicerçada principalmente nas literaturas de Ariès (1981), Priore (2010) e na Legislação Brasileira. Assim, o movimento de análise sugere que a Educação Infantil, apresentou alguns avanços. Porém, a interpretação da história demonstra que esta linha evolutiva é ambígua, desigual, excludente, amparada por um passado sombrio que, em muitos casos, ainda se faz genuíno.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Infância; Criança.

## Abstract

The objective of this article is to investigate the historical trajectory of childhood and Early Childhood Education in order to provoke reflections for those who dedicate themselves to the first stage of basic education in contemporary times, as we believe that this immersion in the past allows the understanding of many aspects of the present and highlights the need for a pedagogical-educational construction aimed at more humanizing actions towards childhood. The methodology of the work is a qualitative approach, based on bibliographical research. The theoretical foundation is based mainly on the literature of Ariès (1981), Priore (2010) and the Brazilian Legislation. Thus, the movement of analysis suggests that Early Childhood Education has made some advances, but the interpretation of history demonstrates that this evolutionary line is ambiguous, unequal, exclusive, supported by a dark past that, in many cases, is still genuine.

**Keywords:** Early Childhood Education; Infancy; Child.

## Resumem

El objetivo de este artículo es indagar en la trayectoria histórica de la infancia y la Educación Infantil con el fin de provocar reflexiones para quienes se dedican a la primera etapa de la educación básica en la contemporaneidad, pues creemos que esta inmersión en el pasado permite la comprensión de muchos aspectos del presente y destaca la necesidad de una construcción pedagógico-educativa encaminada a acciones más humanizadoras hacia la infancia. La metodología del trabajo es de abordaje cualitativo, a partir de una investigación bibliográfica. La fundamentación teórica se basa principalmente en la literatura de Ariès (1981), Priore (2010) y la Legislación Brasileña. Así, el movimiento de análisis sugiere que la Educación Infantil ha hecho algunos avances, pero la interpretación de la historia demuestra que esta línea evolutiva es ambigua, desigual, excluyente, sustentada en un pasado oscuro que, en muchos casos, sigue siendo genuino.

**Palabras Clave:** Educación Infantil; Infancia; Niño.

Recebido: 11/09/2023

Aprovado: 21/01/2024

## Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa cujo objeto de estudo concentrou-se nas interações estabelecidas entre crianças e educadoras da Educação Infantil. Foi construído por meio de uma narrativa que busca provocar reflexões através da analogia entre crianças e plantas. A ideia surgiu a partir de um projeto de cultivo de hortaliças e flores que foi desenvolvido simultaneamente à trajetória de investigação do tema em curso.

Podemos dizer que com as plantas aprendemos que se formos relapsos, descuidados no trato estaremos sujeitando-as a possíveis doenças. Elas padecem por falta de água ou suprimentos, por exposição exagerada ao sol ou pela ausência dele. Compreendemos que algumas espécies demandam maior atenção, são mais frágeis, ao passo que, outras são conhecidas pela capacidade de resiliência. Assim, os cuidados necessários como irrigação, poda e nutrição são determinados pelas peculiaridades de cada uma. Crianças não são plantas, tampouco a beleza das flores, o perfume, o aroma das hortaliças são fatores considerados científicos. Comumente eles são encontrados no campo das artes, da literatura e da poesia. Então, como pode esta experiência ter inspirado e contribuído com esta pesquisa?

Respondemos parafraseando Rubem Alves (2004): esta escrita transporta duas caixas, uma de ferramentas e outra de brinquedos. A caixa de ferramentas representa a ciência, em seus compartimentos estão dispostos os livros, outros autores, as observações e os resultados do percurso metodológico percorrido. A caixa de brinquedos simboliza os princípios estéticos, a criatividade e a ludicidade. Nela encontram-se as flores, os temperos, os chás, que personificam a beleza, a alegria, o afeto e a poesia. As duas caixas são indissociáveis e indispensáveis quando se coloca em pauta a educação para a infância.

O título Bem-me-quer, malmequer: Criança, Infância e Educação Infantil faz alusão à margarida, uma flor, graciosa e forte, que inspira brincadeira (um jogo, cujo objetivo é descobrir despetalando a flor) a reciprocidade ou a falta de afeto. Isto nos leva a pensar o itinerário da infância e nos remete às fases definidas por Frabboni (1998): infância negada, infância industrializada e infância de direitos. Conduz-nos, também, a Ariès (1981) e seus pressupostos de que na Idade Média a infância era ignorada.

A criança na figura da pequena margarida é afligida no decurso do tempo, pela incompreensão de uma sociedade que a toma como um jogo, criança paparcada, esquecida, explorada, abandonada, criança de direito... “Bem-me-quer, malmequer”, o que será? Quando será? Onde será? Com quem será? Quando este jogo terá fim? Esta ambivalência é costumaz quando o diálogo envolve infância, criança e garantia de direito. As situações vivenciadas pelas crianças em diferentes conjunturas sociais vão definir conceitos e determinar o lugar que cada criança ocupa neste tempo chamado infância.

Dessa forma, a pretensão é chamar atenção para a história da infância e da Educação Infantil e da estreita relação que se estabelece entre estes dois aspectos, pois, em distintos períodos históricos, foram construídas diferentes representações e significações que, comumente, acabam por repercutir na concepção e organização que se tem na atualidade.

Alguns autores, como Rousseau<sup>1</sup>, Pestalozzi<sup>2</sup>, Fröbel<sup>3</sup> e Montessori<sup>4</sup>, ao longo de seus estudos sobre infância atribuem à criança a figura de planta, flor silvestre, cujos jardineiros (professores) possuem a incumbência de adubar o solo, com extremo zelo, oferecendo os

<sup>1</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) Em sua concepção, o homem nasce bom e, por isso, é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los (FERRARI, 2008a).

<sup>2</sup> Pai da psicologia moderna, inspirou diretamente a Fröbel e a outros pensadores da época. Seu nome está vinculado a todos os movimentos de reforma da educação do século XIX (SOËTARD, 2010).

<sup>3</sup> Friedrich Fröbel (1782–1852) fundou o primeiro jardim de infância, na cidade alemã de Blankenburg (HEILAND, 2010).

<sup>4</sup> Maria Montessori (1870–1952) Foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Desenvolveu um trabalho com crianças com deficiência intelectual. Criou a *Casa dei Bambini* (Casa das crianças), (FERRARI, 2008b).

recursos necessários para seu crescimento e desenvolvimento. Neste ofício é imprescindível afetividade, proteção e perícia técnica, para o crescimento saudável das flores (as crianças).

O jardineiro/professor, consciente de seu papel, acompanha e estimula, pela via do acesso ao mundo da cultura, o processo de desenvolvimento da planta. Porém, é a criança que determina quais cuidados ela pode ou não receber, pois cada flor/criança é única; algumas exigem mais atenção, são mais delicadas, outras mais fortes, com tempos diferentes para desabrochar, com necessidades próprias de suas espécies. Também o ambiente à sua volta e fatores externos, como luminosidade, clima e solo, precisam ser pensados. O excesso ou a falta de zelo são fatores preocupantes, pois podem prejudicar significativamente seu desenvolvimento. Ao jardineiro fica a incumbência de cultivar jardins (salas de aula), ou seja, construir vias linguísticas, simbólicas, culturais, que permitam maior vivacidade e amplitude às crianças, para que possam expressar suas belezas, cores e perfumes.

É assim, nesta analogia com a prática da jardinagem e do cuidado, que construímos canteiros, saberes e desbravamos os movimentos da infância e dos processos educacionais voltados ao atendimento deste público, pois, ao longo dos anos, as histórias destes elementos entrelaçam-se, tendo sido marcadas por fatores que implicam diretamente na noção de infância e na proposta de Educação Infantil que se tem hoje. Esta incursão ao tempo esclarece como alguns conceitos foram socialmente instituídos, além do que, buscar compreender a “trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e pensar das nossas crianças é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor” (PRIORE, 2010, p. 17).

### **Nem tudo são flores: trajetórias da infância e da Educação Infantil**

Ante as transformações sociais e culturais vivenciadas por uma sociedade que carrega as cicatrizes da desigualdade, compete-nos indagar: será que a forma como pensamos e tratamos as nossas crianças sempre foi a mesma? E se mudou, por que mudou? Onde? Por qual propósito?

A flor, popularmente conhecida como margarida, tem por nome científico *Chrysanthemum leucanthemum*, proveniente do latim *margarita*, significa “pérola”, e simboliza a simplicidade e a inocência (EITERER, 2007). Margarida, flor pequenina, confunde por sua aparência, pois quem a vê, assim tão frágil, não consegue imaginar que ela seja capaz de adaptar-se, com muita facilidade, aos diferentes tipos de solo. Ela se fecha durante a noite e abre suas pétalas, novamente, todas as manhãs para abraçar o sol que nasce. Tão linda, tão singela, tão delicada, que sugere brincadeira, vira um jogo, bem-me-quer, malmequer; e acaba despetalada, para provar o quê mesmo? Qual o sentido? Qual a razão? Que brincadeira é esta que destrói a flor para falar de amor?

Os termos simplicidade, inocência, adaptação, poderiam nos remeter à ideia de que a chegada das crianças ao mundo da cultura seria apenas uma continuidade estável desta última, ou mesmo, de que uma essência biológica, hereditária define as primeiras. No entanto, a relação das crianças com a cultura, é sempre uma relação dinâmica, ambivalente e dialética. A infância nunca está fora da história, dos imaginários e das práticas sociais, do mesmo modo de que a cultura não é algo acabado, fechado, que apenas serve para formatar e fabricar a humanidade do homem.

Vygotsky (2007), contribuiu significativamente para nossa compreensão sobre este debate da relação entre a criança e a cultura. Para ele, o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado ao contexto cultural e histórico. Cada cultura fornece um conjunto único de valores, crenças e práticas que moldam a maneira como as crianças pensam e se desenvolvem. Assim, as infâncias nunca são dadas, mas construídas, assim como a cultura e a sociedade; complexidade, criticidade, intervenção, portanto, são os pares dialéticos dos termos simplicidade, inocência, adaptação.

As expressões crianças e infâncias, são habitualmente empregadas como sinônimos, porém, discordam em sentido. O dicionário Houaiss<sup>5</sup>(2001), especifica que criança é uma palavra que provém do latim, deriva de criar + ança e significa criação. Já, etimologicamente, infância vem do latim *infantia*, atribuindo sentido de dificuldade de falar, o que é novo ou novidade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (BRASIL, 1990), criança é a pessoa que possui até 12 anos incompletos.

Na Idade Média, a palavra infância era utilizada para designar crianças de até 7 anos, julgando-se que, a partir de então, elas estavam aptas a compreender a fala dos adultos e o que eles diziam. Segundo Ariès (1981, p. 6), “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os 7 anos, e nessa idade o que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante [...]”. Nesse sentido, a infância estava muito atrelada à condição social das crianças. Aquelas nascidas de famílias ricas recebiam atendimento diferente dos filhos da plebe, visto que as crianças pobres não tinham as mesmas oportunidades.

Em outra perspectiva, DeMause (1991), apresenta uma interpretação psicogenética da história da infância. Para ele, o processo evolutivo estava muito mais atrelado à dinâmica das práticas parentais e das interações familiares, do que com as questões econômicas. Sua teoria da psico-história enfatiza que a maneira como as crianças são tratadas em uma determinada cultura ou época tem um impacto significativo não apenas para os indivíduos, mas no desenvolvimento da sociedade como um todo. O autor aponta que o progresso no tratamento das crianças, ao longo da história, moveu-se de práticas mais abusivas e negligentes em direção a abordagens mais empáticas e cuidadosas, como resultado do progresso moral e psicológico da humanidade.

Assim, consideramos que a infância<sup>6</sup> precisa ser pensada a partir de significados plurais em relação aos parâmetros históricos, culturais e sociais, é importante considerar a realidade a que se encontram submetidos os sujeitos *pueris*. Investigar a infância exige uma análise social que engloba componentes capazes de atestar a concretude da vida, constituindo-se, assim, em um ato político que testemunha a veracidade e busca reparar e recuperar aquilo que foi negado, negligenciado ou esquecido.

O entendimento do conceito de infância como uma construção contextualizada sócio-histórico-culturalmente, contrapõe a hipótese de infância universal, sinalizando a complexidade ante a delimitação dos termos ou definição de conceitos relativos à criança e infância. Participar deste debate exige ao mínimo ponderação frente às seguintes interrogações: De que criança/infância está se falando? De que tempo, lugar, condição social? Quem não foi incluído? Sim, porque quando abordamos uma única realidade, suprimimos outra e o discurso acaba direcionado. Daí a relevância de situarmos a nossa fala, a fim de que a narrativa não seja vazia e destituída de significado.

Ariès (1981) defende a tese de que o conceito de infância é elaborado socialmente, portanto, sofre mudanças que são regidas pelos avanços e retrocessos das formas de organização social. O enredo histórico comprova que as crianças sempre existiram; já a infância está condicionada ao modo de ser criança, e, por isto, em muitos casos ela acaba inviável. Nesse paradoxo, reside a principal diferença entre os conceitos. Nas palavras de Kuhlmann (1998), a infância concerne à condição da criança perante um conjunto de experiências que ela vivencia no plano geográfico, no histórico e no social. Em síntese, o conceito de criança compreende um ser histórico e cultural, ao passo que a concepção de infância abrange uma fase da vida que vai ser definida de acordo com as possibilidades oferecidas ou experimentadas pelos sujeitos que por ela transitam.

---

<sup>5</sup> Versão online.

<sup>6</sup> Neste artigo trataremos de infância e infâncias como terminologias sinônimas. Cabe destacar, portanto, que a reconhecemos como plural, pois, ao se pensar infância, há de se considerar a conjectura e o lugar que as crianças ocupam.

As pesquisas sobre infância demonstram progressos e conquistas tanto na esfera científica quanto no âmbito dos direitos legais. Porém, ainda há muito terreno para ser aplainado, muita terra para arar, a fim de verdejarmos jardins que possam ser admirados, ainda há estradas para serem percorridas, em especial no que se refere à garantia efetiva de direitos às crianças oriundas de cenários populares. Existem muitas infâncias invisíveis, crianças esquecidas, não contempladas no que tange à vida digna e livre, há muitos discursos silenciados diante das desigualdades historicamente acumuladas, conjecturas inertes, enformadas por idealizações e distantes do comprometimento com a vida daqueles que menos têm e do compromisso com a justiça social. Desta forma, estudos que se voltam ao tema da infância, precisam superar a homogeneidade e transformar-se em embates onde todos sejam respeitados em suas pluralidades a fim de que a garantia de direitos transcenda ao assistencialismo.

### **Pequenos girassóis buscando um lugar ao sol: a construção histórica do conceito de infância**

O girassol é conhecido por ser uma flor forte, que aguenta qualquer condição climática extrema e possui a peculiaridade de ser heliotrópica, isto é, gira o caule deixando a flor posicionada de frente para o sol. Consoante a botânica Heike Hofmann, da Universidade de Zurique (SCHAUSACCES 2015), o girassol faz este movimento para favorecer a fotossíntese e crescer energia para o desenvolvimento das sementes. A infância, imitando o girassol, possui a fragilidade, a delicadeza de ser flor, mas, por outro lado, é flor forte, silvestre, que luta pela sua sobrevivência, insistindo ao sol, resistindo às intempéries, enfrentando as dificuldades impostas ao longo da história. A infância, portanto, não apenas é adaptável e dócil, aceitando a miséria que lhe é oferecida, mas resiste, e insiste, em poder ser mais. Para Priore (2010, p.17),

não são poucos os historiadores, sociólogos e antropólogos que colocam sua sensibilidade e talento a serviço desses que são dos mais frágeis seres humanos. Nessa perspectiva, o Brasil encontra-se com seus parceiros [...] na busca de respostas e de projetos que possam garantir à população infantil um lugar definitivo ao sol.

Acrescentaríamos na escrita da autora supracitada, ainda, os professores que, em suas incansáveis pesquisas, estudos e movimentos, tencionam conhecer e provocar melhorias a situação infantil. Desta forma, nas linhas que seguem nos dedicaremos a analisar os rumos, os canteiros — nem sempre floridos — da nossa “infância-girassol”, que, mesmo perante os percalços, brotam fazendo crescer a consciência de sua existência e de seus direitos.

Para Frabboni (1998), a história da infância é dividida em três fases: a infância negada, a infância industrializada e a infância de direito. A transição de uma fase para outra ocorre lenta e gradualmente, privilegiando as classes de elite, visto que muitas crianças, especialmente as vinculadas a territórios populares, ainda hoje não foram alcançadas pelos direitos ditos conquistados, e, revelam os impactos causados pelas formas negativas de conceber a infância no transcurso dos anos.

Estamos falando de uma criança cujas primeiras páginas do álbum de família estão manchadas com certas características de “identidade negativa”, a saber: a identidade da criança-adulto e a identidade da criança-filho-aluno. Somente nas páginas do álbum correspondentes ao século XX reconhece-se à infância a identidade de sujeito social, sujeito de direitos (FRABBONI, 1998, p. 64).

A infância negada se estabelece na Idade Média, até meados do século XV, quando, segundo Ariès (1981), a figura da criança não tinha reconhecimento social. Neste período, a criança era ignorada, não possuía identidade própria, era reputada como um ser biológico apenas, sem autonomia, sem importância e facilmente substituível. O autor (1981) demonstra, em seus estudos, que as obras de arte deste período desconheciam a infância; crianças eram raramente representadas, e, quando isto acontecia, as imagens concebidas denotavam a falta de peculiaridades; eram retratadas como adultos, distinguindo-se apenas pela estatura.

As crianças eram tratadas com um sentimento superficial, denominado de “paparicação”, atrelado à graciosidade infantil. Não existia comprometimento moral ou educativo; elas representavam um papel social mínimo, chegando a ser consideradas ao nível dos animais de estimação. A regra era não se envolver muito emocionalmente, pois os elevados indicadores de mortalidade infantil evidenciavam que dificilmente a criança sobreviveria a esta fase. “A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 1981, p. 4).

Ariès (1981, p. 99) sustenta que o sentimento de infância vai sendo constituído, influenciado pelas circunstâncias que se sucedem ao longo dos anos. Ele afirma que não se trata de uma questão emotiva; não significa o mesmo que afeição pelas crianças: [...] “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. Quando atingiam sete anos de idade, elas eram introduzidas em contexto adulto para que se apropriassem de atividades laborais distintas por gênero. Os meninos aprendiam ofícios e artes de guerra; as meninas eram instruídas a atividades domésticas, tecer e fiar.

O sentimento de infância vai sendo descoberto timidamente, por meio do pensamento cristão. Para Barbosa (2006, p. 103), é a partir do Renascimento “com a revisão das experiências da Igreja Primitiva, que a infância foi repensada e começou a ser associada a elementos como pureza, à necessidade de amor, à ingenuidade do coração, à maleabilidade e à fragilidade”. Os religiosos passaram a defender que as crianças possuíam alma e a reconhecer algumas características próprias da fase infantil. É por meio deste sentimento de infância que a vida adulta e a vida infantil se distinguem e se delimitam. Só se pode falar efetivamente de infância quando se separam crianças de adultos e se instituem categorias.

A segunda fase, considerada a fase da infância industrializada (FRABBONI, 1998), tem início a partir do século XVI até meados do século XVIII, marcada por uma lenta e gradual mudança de postura ante o entendimento da criança, abrangendo primeiramente meninos de classes altas e, com o transcorrer do tempo, foram sendo contempladas outras classes sociais e também as meninas.

No século XVIII a Revolução Industrial, dissemina a imagem da criança como um ser produtivo, com função utilitária, e a infância como objeto de manipulação dos interesses sociais, comprovando o descaso vivenciado por aquelas oriundas de famílias pobres, que começavam a trabalhar aos seis anos de idade e eram submetidas a condições deploráveis, com jornadas laborais de 12 horas a 16 horas diárias, 6 dias por semana, em locais insalubres e situações de extrema precariedade (APOLINÁRIO, 2007).

Desde os começos da nova indústria, as crianças foram empregadas nas fábricas. (...) A alta taxa de mortalidade que se verifica entre os filhos dos operários, especialmente dos operários fabris, é uma prova suficiente da insalubridade do ambiente em que transcorrem os primeiros anos de vida (ENGELS, 2008, p. 187).

Sob outro enfoque, a Revolução Industrial é fator decisivo para a consolidação da percepção da infância. O surgimento das indústrias delimita a zona da família e do trabalho, organizando a casa para o núcleo familiar e a estrutura fabril para o mundo do trabalho. Esta

separação provocou o fechamento do núcleo familiar e impulsionou um sentimento de afeto muito forte, até então não considerado importante nas relações constituídas, formando-se, assim, a concepção de família moderna. Nesse sentido, Kramer (1987) ressalta que o que a novidade é o sentimento de família que desponta intrínseco ao de infância.

Nesta reconfiguração de papéis da criança e da família na sociedade industrial e, a partir da popularização da leitura e da escrita, passa-se a evidenciar a urgência de alfabetizar os mais novos, o que impulsionou a expansão do acesso de crianças às escolas. A vigilância e os castigos físicos extremos, no entanto, surgem como principais características do sistema escolar instituído. Esta compreensão de método de ensino induziu à propagação de diferentes e antagônicas práticas, que refletem, ainda hoje, em muitos contextos educativos. Podemos dizer que a criança conquistou sua identidade, porém não sua autonomia; diferenciou-se dos adultos por algumas características, mas continuou *infantia* (o ser que não fala) e, conseqüentemente, não pode ser ouvido. Sobre o processo de escolarização, Ariès (1981, p. 5) afirma:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamento, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi à escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

A redução dos índices de mortalidade e natalidade também foi elemento determinante para a promoção do sentimento de infância. A figura da criança vai, pouco a pouco, sendo repensada, ressignificada e constituída, bem como o seu papel no cenário social. Mudanças na forma de pensar e ver a infância vão sendo concebidas, porém, não de maneira linear e justa, mas como privilégio de poucos, quando os hipossuficientes continuam desassistidos e ignorados.

A investigação do tema infância transita em meio a dois extremos considerados por Ariès (1981): “paparicação e moralização”. Um pressupõe educação como fator preponderante para a contenção dos impulsos infantis, ancorado na austeridade, na ordem, objetivando aspectos espirituais e a salvação da alma infantil, usando como método a criação de manuais orientativos aos pais, que explicavam como educar crianças usando, inclusive, castigos físicos. O outro considera a criança frágil, e, por isto, dependente, fofa, por isto elogiável, um pequeno brinquedo com competência para entreter adultos entediados, por isto digna de ser protegida.

uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 1987, p. 18).

A sociedade vai, paulatinamente, sucumbindo ao novo enunciado de infância. As crianças passam a ser retratadas em obras de arte e registros fotográficos. Os adultos adaptam o que até então era apenas de seu domínio para a condição infantil, por exemplo, os contos infantis, que são releituras de contos populares e emergem com finalidades educativas. Diante da eclosão do sentimento de proteção à criança, surge a infância de direito articulada com uma ressignificação da figura da criança, que passa a ser pensada

como um ser ativo, com especificidades e necessidades próprias de seu perfil etário, também, com capacidade para produzir, para criar, e, principalmente, ela vai ser reconhecida como um sujeito de direitos. O início desta fase deu-se a partir do século XVIII e perdura até os dias atuais (FRABBONI, 1998). Foi fortemente influenciada pelo surgimento das ciências humanas, em especial da pedagogia e da psicologia, rejeitando a visão da educação da criança no âmbito da esfera privada, como exclusividade da família, passando a entendê-la como uma incumbência social e coletiva.

Quando afirmamos que o conceito de infância é historicamente construído, significa que ele sofre alterações, e que nem sempre foi assim como está posto. O conceito que temos, hoje, é fundamentado em uma concepção localizada; trata-se de um contexto, de uma realidade, o que nos leva a pressupor que, não só em outros momentos históricos, mas também em nosso momento contemporâneo, assim como em outros territórios, outras culturas, há outros modos de ser criança, de ver, entender e viver a infância. Mesmo no presente, há manifestações típicas de tempos passados. Ao passo em que a teoria protege a infância, a prática se sujeita à cultura e o contexto socioeconômico em que a criança está inserida. Kuhlmann (1998, p. 20) assinala seis modos de relação com a infância, que seriam:

o Infanticídio, da Antiguidade ao século IV D.C.; o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão, no século XVIII; a Socialização, do século XIX a meados do XX; e o Apoio, ou Amparo [...], iniciado em meados do século XX.

Os vocábulos infância e criança ganharam novas interpretações, porém, ainda existem lacunas entre as pesquisas sobre a infância e o vivenciado em muitas realidades infantis. As pesquisas e produções acadêmicas, bem como as lutas sociais e políticas, revelam que é preciso prosseguir buscando conhecer mais profundamente tudo que está associado à infância para a legitimação da criança como sujeito de direitos.

Kuhlmann (1998) alerta que se faz necessário certo cuidado ante a esta afirmativa de progressivas melhorias, a fim de que não sejam minimizadas as contradições e os retrocessos que ainda hoje acontecem, e também para que, a partir dela, não se tenha a falsa conotação de que todos os problemas relacionados à infância foram deixados no passado. “Se atualmente por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos da criança em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais” (KUHLMANN, 1998, p. 21).

Precisamos ir além diante das proposições voltadas à infância, a fim de extrapolar o campo acadêmico e perpassar os obstáculos impostos pela própria vivência, culminando em ações efetivas que contribuam para o desenvolvimento da criança e o respeito às suas distinções, transcendendo o autoritarismo e elementos que desumanizam a infância, bem como a idealização de adultos donos da verdade e da criança como ignorantes. As crianças não sabem menos, apenas possuem saberes diferentes, cujo sentido é constituído na sua interação com o mundo e com o seu próprio entorno.

A diversidade nas experiências de infância é um fenômeno inegável, refletindo a complexidade das estruturas sociais, familiares e educacionais em todo o mundo. Muitas crianças vivenciam percursos não normalizados, moldados por uma variedade de fatores que vão desde dinâmicas familiares até contextos socioeconômicos. Esse cenário multifacetado tem dado origem a “infâncias” que demandam atenção e orientação especial, tanto no âmbito assistencial quanto educativo. Além disso, algumas crianças têm acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade, enquanto outras enfrentam desafios como a falta de recursos, escolas precárias ou barreiras linguísticas. A disparidade no acesso à educação muitas vezes cria desigualdades que impactam diretamente o desenvolvimento infantil.

No aspecto social, as diversidades culturais, étnicas e de gênero, contribuem para experiências singulares de socialização. A necessidade de aceitação e compreensão frente às diferenças, pode influenciar o desenvolvimento emocional e psicossocial das crianças, tornando essencial a promoção de ambientes inclusivos e tolerantes.

O surgimento de “infâncias” que exigem orientação especial reflete a necessidade de uma abordagem mais personalizada na prestação de cuidados e educação. Crianças que enfrentam desafios específicos, como deficiências físicas, mentais ou emocionais, requerem intervenções adaptadas para garantir que seu potencial seja plenamente realizado. Além disso, crianças que vivem em situações de vulnerabilidade social, como aquelas afetadas por pobreza extrema, também necessitam de apoio especializado para superar obstáculos e alcançar um desenvolvimento saudável.

A sociedade deve reconhecer a diversidade de percursos de infância e trabalhar para criar sistemas de apoio robustos que atendam às necessidades específicas de cada criança. Isso inclui políticas públicas que promovam a igualdade de acesso a recursos educacionais, serviços de saúde mental e assistência social. A construção de uma base sólida para todas as infâncias, independentemente de suas circunstâncias, é fundamental para criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **Jardim de infância: Contextualizando a Educação Infantil**

A expressão Educação Infantil se refere às instituições educacionais voltadas ao atendimento de crianças de zero a 5 anos de idade. Caracteriza-se como um termo recente, que foi consagrado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, bem como, de documentos normativos, como a Lei 9.394/96. É notório, porém, que as escolas infantis vão sendo instauradas desde o final da década de 60 na Europa e América do Norte e 70 no Brasil.

Dada a análise já realizada, podemos afirmar que, tal como a percepção da infância, as tendências educacionais também são decorrentes do momento histórico vivenciado. Na Antiguidade, de acordo com Cambi (1999, p. 176), a escola era privilégio de poucos e apenas jovens de elite tinham acesso. Neste período, a educação da criança estava centrada na família.

Na Idade Média, a Igreja Católica exercia o monopólio do pensamento, e, também, da cultura, o que afetou diretamente o modelo de educação da época. As escolas eram ligadas às instituições religiosas e os assuntos estudados eram decididos pela Igreja. Inicialmente, as escolas funcionavam em regime de abrigo, internato, e tinham como propósito a instrução de clérigos; posteriormente, passaram a abranger leigos cultos. A escola funcionava como um curso técnico, acolhendo, sem nenhuma distinção, diferentes faixas etárias, porém a educação da infância não era pensada e especialmente aos que pertenciam à nobreza. Aos filhos dos camponeses, por não possuírem recursos financeiros e por estarem atrelados a obrigações servis, não cabia o acesso à educação escolar, ficando eles analfabetos por toda vida. Mais tarde, com o crescimento do comércio, surge a necessidade da leitura, da escrita e dos cálculos para a classe burguesa que emerge. Nasce, então, as escolas seculares (FRABBONI, 1998). Para Andrade (2010, p. 128), a origem das escolas para crianças,

relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno [...]. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e o desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas.

As escolas organizadas com base em métodos rígidos tinham por doutrina conhecer para corrigir. Os castigos físicos, comumente utilizados, denotavam a intenção de treinar crianças para o futuro, apenas isto, inibindo sua natureza, adestrando-as mecanicamente, como se fossem coisas, para que objetivos autocêntricos tivessem êxitos. Para as crianças pobres, a educação não podia ser equiparada àquela destinada aos bem-nascidos; para os hipossuficientes, bastava uma educação para o trabalho operário e em caráter de piedade (OLIVEIRA, 2007).

Rousseau, precursor e visionário na Pedagogia, contrariando o ideário de austeridade da época, vai influenciar muitos educadores com sua forma de pensar. Ele afirmava que a infância se dava em distintas etapas de desenvolvimento, e proclamava que a criança deveria ser educada em liberdade. Também, posicionou-se criticamente frente ao ensino tradicional, onde, em nome da civilização, apenas o intelecto era valorizado em detrimento aos aspectos físicos, sociais, emocionais, dentre outros. Opôs-se ao método da memorização e da repetição de conteúdos, apostando em modos mais naturais de educar os infantes (FERRARI, 2008a).

De acordo com Soëtar (2010), no século XVIII, o educador suíço Henri Pestalozzi, fortemente influenciado por Rousseau, propôs a criação de espaços destinados à educação da infância, com o objetivo de desenvolver, principalmente, as capacidades inatas, por meio de uma metodologia diferenciada e fundamentada no afeto. A proposta valorizava a educação integral, comprometida com a formação intelectual, física e moral. Compreendia que a aprendizagem se dava de dentro para fora, contradizendo a perspectiva de ensino como transmissão, depósito de informações em crianças.

Ao criar escolas e atuar como educador, Pestalozzi dava vida a suas teorias. Empenhado por justiça social, “[...] buscava a reforma da sociedade através da educação das classes populares” (GADOTTI, 1997, p. 91). A primeira escola que fundou foi em sua própria casa para atender crianças pobres. Posteriormente, organizou escola para órfãos de guerra. Sua pedagogia consistia na amorosidade, numa época em que chicotear os alunos era algo normal. Seu principal objetivo pedagógico consistia em proporcionar melhorias nas condições de vida de crianças hipossuficientes.

O termo jardim de infância, até bem pouco tempo, foi muito utilizado em meios escolares de Educação Infantil. Este foi originado a partir das proposições de Pestalozzi, que equiparava o trabalho do professor ao do jardineiro, no sentido de prover as melhores condições externas para que plantas e crianças se desenvolvam naturalmente. Fröbel, inspirado por esta visão, idealizou e, em junho de 1840, fundou o primeiro *Kindergarten*, jardim de infância, que logo se disseminou por todo o mundo, valorizando a ludicidade, o brinquedo, os interesses naturais da criança e a ideia de que se aprende fazendo.

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades são colocadas no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em unísono, e constroem a humanidade à imagem de Deus (PESTALOZZI *apud* GADOTTI, 1997, p. 98).

Desta forma, muitas técnicas pedagógicas, empregadas ainda hoje em escolas de Educação Infantil, inspiram-se nos princípios de Fröbel, que incentivava uma formação autodidata, afirmando que os sujeitos aprendem de maneira mais eficiente quando os objetos de estudo estão atrelados aos seus campos de interesse e por meio de atividades práticas. O êxito atingido pelo programa pedagógico dos jardins de infância de Fröbel se

justificava pela carência de locais institucionalizados que correspondessem às demandas vigentes e ao espírito do tempo.

Sua pedagogia do jardim de infância associava o aspecto sociopedagógico do acolhimento e a educação elementar pelo jogo, preparando assim a criança para a etapa posterior da escolarização sem lhe impor esforços intelectuais excessivos. Mas o programa dos jardins de infância de Fröbel não deixa de ser tributário das teorias neo-humanistas: seu ideal de educador é formar seres humanos, e não fabricar cidadãos “úteis” (HEILAND, 2010, p. 38).

Embora pareça repetitivo, é imprescindível destacarmos que o público atendido nos *Kindergarten* era procedente das classes média e alta, ainda que a proposta original era voltada à inclusão de diferentes grupos sociais. Desta forma, no final do século XIX foram criados *Volkskindergarten* (jardim de infância popular), com a intenção de atender às necessidades específicas dos filhos de trabalhadores, e prepará-los nas habilidades manuais para o trabalho industrial (BARBOSA, 2006). A redundância compete à história, corroborando com a tese de que os menos favorecidos sempre são deixados de lado, em geral, marginalizados e oprimidos.

Barbosa (2006) demonstra que na Europa, nos séculos, XVIII e XIX, acentuou-se o número de crianças abandonadas por suas famílias. Elas eram abrigadas em instituições como hospitais, hospícios, asilos de mendicidade, prisões ou rodas. Quando a infância foi legitimada como grupo etário diferente do adulto, eclodiram múltiplas ambiências de atendimento ao público infantil. Assim, as instituições de atendimento à infância fortaleceram-se, atendendo demandas sociais com fins assistencialistas, voltados à saúde, cuidados, alimentação e higiene, ao estilo das *salles d’asile*, que surgiram na França em 1826. Na abordagem de Kuhlmann (1998), os jardins de infâncias instituídos por Fröbel, eram reconhecidos como modelo de excelência no âmbito educacional, enquanto creches e outros estabelecimentos de atendimento a infância semelhantes as *salles d’asile francesas* recebiam a alcunha de apenas assistenciais, sem intenção educativa.

Nesta perspectiva, creches e pré-escolas, foram difundidas para o atendimento de crianças de camadas populares. Enquanto os jardins de infância destinavam-se aos ricos, os asilos — que mais tarde passaram a ser reconhecidos como escolas maternas (*écoles maternelles* francesas) — eram aos pobres, tendo como pedagogia uma proposição de submissão, assistencialista e preconceituosa, que gerava dependência e humilhação.

Na Austrália e Alemanha, principalmente, os *Kindergarten*, ainda são reputados uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para os asilos, que as guardam durante o dia, e mais se preocupam com a propaganda religiosa. As classes médias, e as superiores, pelo contrário, enviam seus filhos aos institutos mantidos pelas associações ou contratam senhoras que educam em casa as crianças, conforme os preceitos do sistema (...) (BANDEIRA *apud* KUHLMANN 1998. p. 84).

As instituições de Educação Infantil surgiram no final do século XVIII (BARBOSA, 2006) e foram sendo disseminadas, adquirindo novos formatos, diferentes roupagens e nomenclaturas, ganhando espaço e constituindo novas percepções. Assim, torna-se relevante considerar que muitas terminologias — creches, jardins de infâncias, maternas — e conceitos, ainda hoje usados, constituíram-se na Europa e serviram de exemplo, sendo incorporados e, muitas vezes, ressignificados, motivando a institucionalização da Educação Infantil em solo brasileiro. O Quadro 1 apresenta um resumo do aqui exposto.

**Quadro 1 – Primeiras instituições de educação para a infância**

<b>PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA</b>	
<b>Nomenclatura:</b> <b>Escola do Tricô</b> <i>(École à tricoter)</i> <b>Período: 1769</b>	Primeira instituição voltada exclusivamente para crianças. Atendia a partir dos 2 anos. A “escola do tricô” foi criada na França pelo pastor Jean Frederick Oberlin. Método: exercícios físicos, jogos, trabalhos manuais e ensino sobre natureza, aprendiam a fiar, coser e tricotar. Recebiam noções de moral e religião. As cuidadoras tricotavam enquanto conversavam com as crianças.
<b>Nomenclatura:</b> <i>Salles d’asile</i> <b>Período: 1801</b>	As salas de asilo surgiram na França para atender filhos de mulheres trabalhadoras e recolher crianças das ruas, protegendo-as dos perigos circundantes; posteriormente dedicavam-se ao trabalho de cuidá-las, possibilitando, ainda, educação moral e intelectual. Tinha como modelo as instituições inglesas e reunia o trabalho de religiosas e senhoras da sociedade. Gradualmente foram sendo assumidas pelo Estado. Em 1881, passaram a chamar-se <i>écoles maternelles</i> (escolas maternais).
<b>Nomenclatura:</b> <b>Escola Infantil</b> <i>(InfantSchool)</i> <b>Período: 1816</b>	Robert Owen fundou a <i>Infant Schoolem New Lanark</i> na Escócia, que tinha por objetivo atender os filhos dos operários de suas fábricas e contribuir para a formação de bons hábitos. O método empregado era contrário às punições e as atividades eram desenvolvidas ao ar livre. Várias unidades surgiram na Europa e nos Estados Unidos, contudo, em 1830, quase todas as escolas infantis americanas haviam fechado suas portas.

**Fonte:** Os autores com base em Gomes (1986), Spodek e Saracho (1998), Spodek e Brown (2002), Kuhlmann (1998).

Os espaços voltados à educação e cuidados da infância tinham por objetivo atender uma demanda social, com base em princípios filantrópicos e religiosos que vão, paulatinamente, sendo associados a conhecimentos técnicos e científicos, demonstrando preocupação com a formação dos sujeitos no âmbito moral, intelectual e no seu preparo para o enfrentamento ou aceitação das condições impostas tanto para a vivência do hoje ou expectativas futuras.

a escolarização, iniciada na Europa do século XIV e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança [...] é vista como o adulto em gestação. Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência de vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariès, a supervalorização da criança (PRIORE, 2010, p. 9- 10).

De igual maneira, o projeto de uma nação com homens mais avançados instigou o Movimento da Escola Nova, do qual os educadores da Pedagogia Moderna confiavam que, por meio da educação, seria possível pensar uma sociedade mais igualitária e democrática, capaz de fazer justiça à infância esquecida. Este pensamento repercutiu pelo mundo, e, em 1920, começaram a influenciar o campo educacional do Brasil.

## A Educação Infantil no Brasil — um solo fértil, porém nem sempre cultivado

As primeiras instituições de ensino no Brasil foram fundadas pelos jesuítas que chegaram ao país em 1549, com o objetivo de catequizar e doutrinar nos princípios do catolicismo os povos indígenas. Os padres logo constataram que os indígenas não se converteriam ao catolicismo sem que fossem ensinados a ler e escrever. Desta forma, a educação era uma ferramenta de domínio religioso e de difusão da cultura europeia, direcionada especialmente aos jovens e as crianças, por serem mais propensos a mudanças. Criaram as casas de bê-á-bá, escolas elementares, seminários e colégios, com uma metodologia amparada por um plano de estudo conhecido como *Ratio Studiorum*.

... muito embora a Companhia de Jesus houvesse nascido, [...] como ordem essencialmente missionária, aos poucos foi também se transformando em ordem docente. De fato, a ordem dos jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só de seus próprios membros, mas também da juventude, o que correspondia ao desejo de formar jovens nas letras e virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vissem os valores defendidos pela companhia (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 56).

Os jesuítas estabeleciam uma guerra em oposição ao registro de comportamentos como a poligamia, a antropofagia, a nudez, os rituais pagãos e outros costumes locais. As escolas eram meios para que estes objetivos fossem alcançados. O cenário era de religiosidade, envolto por cantos, orações e estudos bíblicos. Os alunos aprendiam a tocar instrumentos e valorizava-se a memorização e a interpretação. Priore (2010) destaca ainda, que a agressividade não era conhecida pelos nativos como prática disciplinar, porém, os padres jesuítas difundiram esta ideia, afirmando que a correção era também uma forma de amor.

A preocupação com os costumes nômades dos indígenas impulsionou a criação das reduções jesuíticas, onde os nativos eram organizados em torno do trabalho e da religiosidade, pois, os padres temiam que as migrações de uma região para outra intensificassem o risco de abandono da fé, para voltarem às suas origens. O rápido crescimento e enriquecimento das missões começaram a atrair interesses e a provocar conflitos; então, com a nova definição das diretrizes coloniais portuguesas, estabeleceu-se o término das atividades dos jesuítas no Brasil. Eles foram expulsos em 1759 e Marquês do Pombal<sup>7</sup> ordenou o fechamento de todas as escolas que estavam sob domínio dos jesuítas, inclusive bibliotecas e conventos. Com isto, vivencia-se uma ruptura histórica de um método já consolidado como referência educacional. A educação desvincula-se da Igreja Católica e passa a ser responsabilidade do Estado Português, se disseminado a perspectiva de ensino público e laico.

Sabe-se que no Brasil conviveram e convivem diferentes infâncias: a infância dos curumins, que foram catequizados para se tornar cristãos, e a infância dos moleques e molecas negros que pertenciam aos sinhozinhos e às sinhazinhas brancas, isto é uma história de desigualdades sociais, de dificuldades, mas também uma história de brincadeiras e reconhecimento social (BARBOSA, 2006, p. 82).

Para Silva e Bolsanello (2002, p. 32), foi no período imperial que surgiram os primeiros estabelecimentos infantis no Brasil, com o intuito de amparar crianças abandonadas nas ruas das cidades, em orfanatos, asilos para os pobres e também a Santa Casa de Misericórdia. Na época do Brasil Colônia, e persistindo no Brasil Império, muitas crianças

---

<sup>7</sup> Primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

eram abandonadas. A literatura retrata que esta era uma prática comum, quando crianças eram deixadas em portas residenciais ou de estabelecimentos comerciais, também em igrejas e até em lixeiras ou nas ruas por diferentes motivos, como a falta de recursos financeiros e filhos fora do casamento, em grande parte, provenientes da união, (nem sempre consentida) entre senhores e suas escravas. Para resolver este problema, a corte imperial instituiu as Santas Casas de Misericórdias, com função filantrópica, nos mesmos moldes executados na Europa. Surge, então, a roda dos expostos, um mecanismo oficial voltado à proteção de menores abandonados que foi, por muitos anos, a única entidade de assistência à criança no Brasil. As escravas denominavam este aparato como roda da esperança, pois visualizavam ali uma probabilidade de livrar seus filhos do regime de escravidão. Rizzo (2010, p. 37) contrapõe que “[...] Não se pode aceitar que isto fosse uma política de proteção à criança; tampouco de assistência à mulher-mãe”, pois, reforçava a proposição de normalidade diante do abandono de crianças, demonstrava também a fragilidade da mulher diante do machismo instaurado e da discriminação sofrida na condição de “mãe solteira”.

No século XIX, médicos higienistas teceram críticas a estas instituições, atribuindo a elas a responsabilidade pelos elevados índices de mortalidade infantil. As rodas são fechadas e as crianças voltam às ruas. Em 1964, o governo militar instala várias unidades da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febems) em todo o Brasil. Priore (2010) alerta que as crianças, no Brasil, subordinaram-se à violência e à força advindas de pais, mestres, senhores e patrões. Nesse prisma, as instituições de apoio à infância, a legislação e o sistema econômico operante, atuaram para transformar prematuramente crianças em gente grande.

A imigração europeia para o Brasil, a industrialização e os movimentos operários acabam por encorajar a mão de obra feminina, instigando seu ingresso ao ramo de atividades trabalhistas, em especial nas fábricas, e provocam a reivindicação da criação de creches no país, acendendo discussões do Estado sobre o assunto. O primeiro jardim de infância do país foi fundado no Rio de Janeiro em 1895, voltado ao atendimento de crianças na faixa etária de 3 a 7 anos, do sexo masculino e de famílias abastadas, tendo como referência as instituições criadas por Fröbel, na Alemanha. Posteriormente, outros jardins de infância foram criados, e, mesmo sendo de âmbito público, atendiam os filhos da burguesia (KUHLMANN, 1998).

Em 1899 sucederam dois importantes fatos que podem ser considerados marco para a compreensão do lugar da infância e da Educação Infantil. O primeiro foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância,<sup>8</sup> e o segundo a instalação do primeiro educandário infantil que se tem registro na história brasileira, instituído para atender os filhos de trabalhadoras de uma fábrica — a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (KUHLMANN, 1998, p. 82).

A Educação Infantil no Brasil foi delineada por uma visão assistencialista, entrelaçada a instituições filantrópicas, com influência religiosa, jurídico-policia e médico-higienista. Esta teve, também, ampla participação dos movimentos comunitários, como o dos trabalhadores, incluindo os esforços dos profissionais da área de educação e a luta das mulheres pela igualdade de direitos, em especial, no que tange ao acesso ao mercado de trabalho e conseqüentemente por um lugar que acolhesse seus filhos, enquanto estivessem desempenhando seus ofícios e por isto, longe de casa e impossibilitada de exercer a maternidade. A pedagogia das escolas para os pobres é assistencialista, visa à submissão e está abalizada por características que humilham, oprimem, para posteriormente oferecer o atendimento como salvação, não um direito, mas um favor. Uma educação que se fundamenta em um panorama preconceituoso da pobreza e que, por meio de um serviço de baixa qualidade, prepara para a permanência na esfera social de origem dos sujeitos (KUHLMANN, 1998).

---

<sup>8</sup> O Instituto de Proteção e Assistência à Infância (Ipai) fundado em 1989, é considerado, por Kuhlmann (1998, p. 86), a entidade mais importante do período. oferecia serviços de ginecologia, proteção à mulher grávida, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido, que incluía o programa de distribuição de leite, creche, consulta de lactante, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas de leite e vacinação.

Neste ponto de vista, a falta de qualidade da educação era proposital. O conhecimento intelectual era direito apenas dos mais abastados. Propagou-se, junto com a difusão das creches, a ideia de ambiências exclusivamente assistencialista, sem intenção pedagógica. Kuhlmann (1998) refuta este argumento, para ele a proposta pedagógica era de submissão, de mantê-los resignados à sua condição social. A polarização em torno do debate sobre escolas de Educação Infantil como assistencialistas ou educacionais é uma trama que deve ser analisada com muita prudência, porque, a idiosincrasia da infância revela que ela precisa de educação, cuidados e assistência. Um fator não pode ser privilegiado em detrimento do outro. Sob a máxima de que “o que importa é o educacional” crianças são atreladas a condições inadequadas a suas necessidades básicas de proteção, zelo, cuidados de alimentação e higiene ou outros. Bebês não possuem autonomia suficiente para resolverem sozinhos, questões como a troca de fraldas, também não possuem maturidade para avaliarem riscos, possibilidades de acidentes, perigos a que possam estar expostos. Por outro lado, também apavora o modelo escolarizante imposto nesta mesma afirmativa de aversão ao assistencialismo, impondo a berçários classes, lousas e aparatos alfabetizadores; como se pequenos bebês deixassem de ser crianças para se transformarem em alunos. Para Kuhlmann (1998, p. 206), este pensamento apenas renova a forma de prestar uma educação de baixa qualidade, seja no cuidado, seja no ensino dado as crianças hipossuficientes,

a polarização entre o assistencial e o educacional opõe à função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que a frequentam. As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e à família de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seus filhos, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido.

O assistencialismo, como prática que fere a dignidade humana, não deveria ter lugar em recintos que priorizam a garantia de direitos e a valorização do humano, em especial em instituições escolares. De igual modo, o conhecimento não pode ser postergado na Educação Infantil. Educar e cuidar precisam ser tratados como indissociáveis quando se referem ao desenvolvimento pleno do sujeito.

Gradualmente, a Educação Infantil foi auferindo proeminência nas políticas públicas brasileiras, porém, salientamos que, mesmo dentro da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito à creche está contextualizado dentre os direitos sociais. Ainda que muitos defendam que este direito esteja restrito à área educacional, fica evidente o encargo assistencial, pois o acesso a escolas de Educação Infantil, viabiliza o trabalho de famílias de parcos rendimentos. No artigo 7º, inciso XXV, o direito à creche é disposto como um direito dos trabalhadores. Do mesmo modo prescreve o artigo 208, inciso IV (BRASIL, 1988): “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV — Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade.” Nesta prerrogativa, assegura-se o direito da criança à educação e não só dos pais trabalhadores. As DCNEIs (BRASIL, 2010) definem também educar e cuidar como indissociáveis, conforme segue:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho

coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010, p. 21).

O texto da Lei reconhece educar e cuidar na Educação Infantil, e mostra que, desta forma, a educação será assegurada em sua integralidade. Esta compreensão rompe com entendimentos que desconsideram o potencial educativo das crianças, limitando a prática docente à tarefa de controle e de guarda, mas, também, refuta práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na figura do professor. A Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017), em seu caderno para a Educação Infantil, confirma que a hipótese que vincula educar e cuidar vem se consolidando, e defende que as instituições de atendimento à infância estejam voltadas ao acolhimento das vivências e dos conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e comunitário, assumindo papel complementar a estes universos, articulando-os em suas propostas pedagógicas para ampliar as experiências e potencializar aprendizagens.

Nas últimas décadas, a área de Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Esta concepção tem em vista romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: O que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professora (BRASIL, 2017, p. 54).

Historicamente, a rede de Educação Infantil foi cofinanciada pelo Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), o que torna evidente a ambiguidade em relação ao entendimento constituído sobre Educação Infantil. Em 2007, a Lei 11.494 do Fundeb estabeleceu um padrão de aporte financeiro para educação básica, situando a natureza educacional das creches e pré-escolas. A Lei estabeleceu um período de transição de 2007 a 2009, e, a partir deste período, toda a rede de Educação Infantil foi assumida pelo sistema de educação. Em 1990, o ECA, Lei 8069/90, vem reafirmar o argumento de criança como sujeito de direito, conforme disposto no artigo 4º,

dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive (BRASIL, 1990).

O ECA possibilitou a ampliação da rede de proteção integral à infância e intensificou a elaboração e a fiscalização de políticas públicas, objetivando impedir violações dos direitos, com a criação de mecanismos como o Conselho Tutelar, que tem como atribuição atender crianças e adolescentes em situações de riscos, vulnerabilidades ou sujeitas à omissão da sociedade e do Estado. Em relação à Educação Infantil, o artigo 54, inciso IV, institui como obrigação do Estado assegurar à criança de zero a 5 anos atendimento em creche e pré-escola (Redação dada pela Lei n.º 13.306, de 2016).

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) também configura um importante passo para a organização das instituições voltadas ao atendimento da infância, ao reivindicar a valorização da criança e exigir a formação específica dos profissionais. Determina como propósito principal o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, somando as ações da família e da comunidade. Isto nos leva a pensar a educação como um processo contínuo capaz de oferecer possibilidades para que a criança viva a infância e concomitantemente construa aprendizagens significativas. Em 2013, temos a promulgação da Lei n.º 12.796, da qual coloca a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Dessa forma, a Educação Infantil é entendida como parte integrante do sistema de ensino brasileiro e como um direito da criança, porém, para a faixa etária de zero a 3 anos, a matrícula é facultativa, o que não destitui o direito da criança em caso de manifestação de interesse por parte da família. O artigo 30 da LDBEN define que a Educação Infantil será oferecida em “Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Em 2014 foi aprovada a Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresentou diretrizes, metas e estratégias para um período de dez anos<sup>9</sup>, voltadas a todos os níveis de ensino e solidificadas na premissa do direito à educação de qualidade, por meio da união de esforços de todos os entes federativos. A Lei representa um grande passo na consolidação da Educação Infantil no Brasil.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) publicou, em 2019, o primeiro relatório global destinado à Educação Infantil, no qual denuncia que mais de 175 milhões de crianças no cenário mundial estão fora da primeira etapa da educação básica, e, evidencia a ideia de descaso e discriminação para com a infância. Afirmou ainda que a miserabilidade é fator determinante quando se trata de exclusão escolar, pois em 64 países as chances dos pais pobres de ingressarem na Educação Infantil, é sete vezes menor do que para aqueles de classe social alta. Os fatores que mais influem são: perfil socioeconômico, nível de instrução das famílias e a localização geográfica. Em relação ao Brasil, o relatório aponta aumento de atendimentos, mas destaca o fracasso no alcance da meta referente à universalização pré-escolar até 2016, e avalia como difícil o cumprimento da proposta de atingir os 50% correspondentes à creche até 2024.

Sob a promessa de qualificar a educação, em 2020 entrou em vigor a BNCC (BRASIL, 2017), um documento que determina o conjunto de competências gerais para estudantes da educação básica. Nesse período, os Estados e Municípios firmaram regime de cooperação para a elaboração dos currículos dos territórios alinhados à BNCC. Para a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017), orienta a construção e a execução do currículo no que concerne aos objetivos de aprendizagem, retratando um compêndio dos conhecimentos, saberes e valores a que todas as crianças têm o direito de acessar.

---

<sup>9</sup> O PNE foi estabelecido para o período de 2014 a 2024.

**Quadro 2** - Linha do tempo — Legislação da Educação Infantil

ANO	LEGISLAÇÃO
1988	Constituição Federal do Brasil
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1996	Lei de Diretrizes e Bases (LDB)
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)
2007	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)
2013	Lei 12.796 que altera a LDBEN n.º 9394/1996
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

**Fonte:** Os autores com base na Legislação Nacional (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 1998, 2007, 2009, 2013, 2014, 2017).

O Quadro 2 apresenta um breve resumo de marcos legais para a Educação Infantil, evidenciando a ascensão nas últimas décadas, entretanto “[...] a passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena” (KUHLMANN, 1998, p. 186). Desta forma, provisoriamente concluímos a reflexão sobre a criança e a infância. Uma etapa da vida que pressupõe mais fertilizantes para que possamos consolidar jardins mais floridos de esperança, encantamento e sincronia. Os canteiros em obra precisam de insumos que, estão disponíveis, porém, nem sempre chegam às superfícies pré-destinadas. Ousamos apostar nas novas possibilidades apresentadas para que, o direito à infância prospere!

**Considerações finais**

A pesquisa envolveu a definição dos conceitos de infância e de crianças, bem como apresentou uma contextualização sobre os percursos da infância e da Educação Infantil, evidenciando que o estudo do passado pode acender reflexões, posto que influencia muitas leituras da contemporaneidade, considerando que certas concepções e propostas educacionais refletem traços daquilo que já foi vivido e culturalmente instituído. Nesta dimensão, faz-se necessário, primeiramente, entender o que foi para depois compreender o que está posto.

As creches e pré-escolas têm ocupado cada vez mais lugar na circunstância atual, passando por um processo de expansão qualitativo desde o final da década de 60 em países europeus e 70 no cenário brasileiro, ambas do século XX (KUHLMANN, 1998). Esta expansão foi influenciada por movimentos populares e pela nova consciência sobre infância, onde a criança assume identidade de sujeito de direitos, digna de cuidados, proteção, mas também com capacidade de construir sentidos, aprender, ensinar e produzir cultura. A base da educação para crianças, especialmente aquelas desfavorecidas economicamente, é de cunho assistencialistas, com práticas discriminatórias e compensatórias. Porém, esta afirmativa traz uma interpretação ambígua, pois estes espaços não eram destituídos de intenção pedagógica; mas providos de uma pedagogia para pobres de caráter opressor, que propagava a submissão, disseminando práticas com tendências de humilhação, e, cuja intenção era a permanência do *status quo*.

No Brasil, com os adventos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA — (BRASIL, 1990), a educação é estabelecida como um direito da criança desde o seu nascimento e como dever do Estado. As creches e pré-escolas começam a situar-se na esfera educacional. Com a criação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), é instituída a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Os marcos legais sinalizam a tomada de consciência sobre o significado de infância e delineiam o

reconhecimento do direito da criança à educação, mas, é inegável o paradoxo entre o debate social e político que concede visibilidade e, simultaneamente, expõe um sistema opressivo, ao qual se sujeita uma parte significativa da população infantil.

A educação da infância, no Brasil hoje, é consequência do que foi cultivado, das técnicas empregadas, da qualidade das sementes, da matéria-prima utilizada, dos equipamentos envolvidos, e, também, daquilo que foi deixado de lado, negligenciado. Os direitos até aqui constituídos são resultados de luta social e política. Quintal nenhum produz flores ou hortaliças se não receber o preparo necessário, os insumos e os fertilizantes. Em pátio abandonado a única coisa que cresce é erva daninha. Para a colheita ser abundante, no que se refere à efetivação dos direitos que garantem escola pública gratuita e de qualidade, faz-se necessário uma articulação mais ampla, conexa com transformações políticas, culturais e econômicas. Os estudos sobre a realidade da Educação Infantil no Brasil demonstram a precariedade de um sistema que funciona como um amplificador de desigualdades, no qual a maioria das crianças pobres continua posta à margem, sem acesso aos direitos estabelecidos em Leis e decretos.

A infância merece esse espaço de reconhecimento. É a fase da vida que nos projeta para as demais etapas e, cada vivência é um marco para uma nova possibilidade de germinação. Somos constituídos pelas lembranças da vida infantil. A família, a escola, as brincadeiras e, especialmente, a energia infindável da busca pelas descobertas, pelos encantamentos. A coragem de arriscar, de ousar, de sonhar, enfim de viver a vida de forma plena.

## Referências

ALVES, R. A caixa de brinquedos. *Folha on-line*, 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877>. Acesso em: 15 set. 2019.

ANDRADE, L. B. P. D. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. *Repositório Institucional Unesp*, São Paulo, p.193, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579830853>

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá: História*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC; SEB, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil — DCNEI*. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. *Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação — Fundeb*. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348>. Acesso em: 14. mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação — PNE*. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 - *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/vi>. Acesso em: 2 fev. 2018.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_0](http://www.planalto.gov.br/ccivil_0). Acesso em: 14 dez. 2018.

DEMAUSE, Lloyd. *História de la infância*. Madri: Alianza Universidad, 1991.

EITERER, M. Você sabia que a margarida não é uma só flor? *Revista Ciência Hoje da Criança*, Rio de Janeiro, n. 178, abr., 2007.

FERNANDES, C. *Invenção da imprensa*. Goiânia: Brasil Escola, 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/invencao-imprensa.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FERRARI, M. Jean-Jacques Rousseau, o filósofo da liberdade como valor supremo. In: *Nova Escola*, São Paulo, 2008a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/458/filosofia-liberdade-como-valor-supremo>. Acesso em: 8 jul. 2019.

FERRARI, M. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. In: *Nova Escola*, São Paulo, 2008b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/médica-valorizou-aluno>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, J. F. *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.

HEILAND, H. T. I. M. *Coleção educadores: inclui bibliografia de Fröbel, Friedrich, 1782–1852*. Recife: Massangana, 2010.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão on-line, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#3>. Acesso em: 24 mar. 2019.

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

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007

PRIORE, M. D. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SCHAUSACCES, R. Por que o girassol “acompanha” o Sol? *Superinteressante*, 22 jul. 2015. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-o-girassol-acompanha-o-sol>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, C. R.; BOLSANELLO, M. A. No cotidiano das creches — o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n.1, p.31–36, jan./jun 2002. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v6i1.3190>

SOËTARD, M. *Coleção educadores: inclui bibliografia de Johann Pestalozzi*. Recife: Massangana, 2010.

SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In: SPODEK, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 193–223.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNICEF. *Um mundo pronto para aprender: priorizando a educação infantil de qualidade*. Unicef, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/175-milhoes-de-criancas-nao-estao-matriculadas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 14 jun. 2019.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.