

A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE CIDADANIA¹

LA LEGITIMACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO DERECHO DE CIUDADANÍA

THE LEGITIMATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A RIGHT OF CITIZENSHIP

Alisson da SILVA SOUZA²
José Anderson SANTOS CRUZ³

RESUMO: O presente texto, ancorado na perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia, tem como objetivo discutir a importância da constituição da Educação Infantil como direito de cidadania. Este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre o campo das políticas educacionais voltadas para essa etapa da Educação Básica em nosso país. Para compreender a evolução histórica desse avanço, recorreremos às principais pesquisas que têm sido realizadas no território brasileiro. Utilizou-se do método de revisão de literatura descrito por Gil (2002) e Hohendorff (2014). Para endossar nossa reflexão, apresentamos também os marcos legais que consubstanciam a Educação Infantil como direito e a situam no âmbito das políticas educacionais. O estudo observou que as legislações já conquistadas representam ganhos importantes para a infância, contudo, precisam garantir o direito à educação de qualidade de todas as crianças e de acordo com suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Políticas educacionais. Direito.

RESUMEN: Este texto, anclado en la perspectiva Histórico-Cultural en Psicología, tiene como objetivo discutir la importancia de la constitución de la Educación Infantil como derecho de ciudadanía. Este estudio se justifica por la necesidad de reflexionar sobre el campo de las políticas educativas orientadas a esta etapa de la Educación Básica en nuestro país. Para comprender la evolución histórica de este avance, recurrimos a las principales investigaciones que se han realizado en el territorio brasileño. Utilizamos el método de revisión de la literatura descrito por Gil (2002) y Hohendorff (2014). Para respaldar nuestra reflexión, también presentamos los marcos legales que sustentan la Educación Infantil como un derecho y la ubican en el ámbito de las políticas educativas. El estudio señaló que las leyes ya logradas representan importantes avances para la niñez, sin embargo, es necesario garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas y de acuerdo a sus especificidades.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil. Políticas educativas. Derecho.

¹ Agradecemos à professora Márcia Buss-Simão do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina que generosamente leu versões deste texto e fez preciosas sugestões.

² Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Santo Antônio de Jesus – BA – Brasil. Coordenador Pedagógico da Creche Criança Feliz I. Psicólogo (UFRB). Mestrado em Educação (UEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6239-1367>. E-mail: pot_ppb@hotmail.com

³ Programa de Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas (PECEGE) (ESALQ/USP MBAs), Piracicaba – SP – Brasil. Professor Associado. Doutor em Educação Escolar (UNESP). Editor da Editora Ibero-Americana de Educação. Editor e Assessoria Técnica para periódicos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5223-8078>. E-mail: andersoncruz.unesp@gmail.com

ABSTRACT: *This text, anchored in the Historical-Cultural perspective in Psychology, aims to discuss the importance of the constitution of Early Childhood Education as a right of citizenship. This study is justified by the need to reflect on the field of educational policies aimed at this stage of Basic Education in our country. To understand the historical evolution of this advance, we resort to the main researches that have been carried out in the Brazilian territory. We used the literature review method described by Gil (2002) and Hohendorff (2014). To endorse our reflection, we also present the legal frameworks that substantiate Early Childhood Education as a right and place it within the scope of educational policies. The study noted that the laws already achieved represent important gains for children, however, they need to guarantee the right to quality education for all children and according to their specificities.*

KEYWORDS: *Early childhood education. Educational policies. Right.*

Introdução

De acordo com Dourado (2011), pensar a educação no século XXI, sobretudo na América Latina, exige uma análise das significativas transformações originadas pelas relações sociais capitalistas, pelo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho, fatores que condicionam o trabalho docente e a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Partindo-se dessa constatação, faz-se necessário refletir sobre quais os significados que foram construídos ao longo do tempo sobre a escola e sobre o papel que a educação desempenha na sociedade moderna.

Dourado (2011) salienta que, a partir da última década do século XX, em toda América Latina, mudanças são constatadas no papel social da educação. No Brasil, a tradução mais expressiva dessas mudanças se efetiva a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996). De acordo com a LDB em vigência (BRASIL, 1996), o ensino passa a ser estruturado em três modalidades, a saber: Educação Infantil, Educação Básica e Educação Superior.

Esse novo paradigma redireciona a educação no país, uma vez que a Educação Infantil passa a exigir do poder público, fomento de políticas públicas para sua implementação e investimento financeiro. No entanto, não foi bem isso o que ocorreu. Por muito tempo, as escolas continuaram funcionando da mesma maneira, com grande número de turmas na Educação Básica e, no máximo, uma ou duas turmas na Educação Infantil, que, de forma tímida, apoiava sua prática pedagógica, seguindo a mesma proposta do Ensino Fundamental.

No Brasil o direito à educação está garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e para as crianças se efetiva a partir do ingresso na Educação Infantil, oferecida em creches,

para crianças de zero a três anos e pré-escolas, ou escolas para crianças de quatro a seis anos. Nesses espaços, a Educação Infantil é institucionalizada e isso exige práticas que acolham e respeitem as crianças em suas singularidades e ritmos de desenvolvimento.

A compreensão de infância e educação neste texto está ancorada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em Psicologia, que compreende que o ser humano se constitui na relação com o outro, a partir das interações sociais. A Teoria Histórico-Cultural, em especial a de Vigotski (2016), fornece elementos fundantes para a formação do professor de modo que este perceba que as interações sociais atuam sobre a criança, permitindo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Mello (2015, p. 1-2):

A principal contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação infantil – e para a educação, de um modo geral – foi apresentar uma teoria que se propõe a explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza. Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade.

O texto a seguir está organizado em quatro sessões. Na primeira seção, a da metodologia, é apresentado o método de revisão da literatura e os critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Na segunda seção é traçado um panorama do percurso histórico do atendimento educacional na educação infantil. Apresentamos as principais políticas educacionais no Brasil que tratam do tema e buscamos compreender os aspectos que envolvem a qualidade em Educação Infantil na terceira seção. Por fim, nas considerações finais, quarta seção, fazemos um balanço das pesquisas e reafirmamos a importância da Educação Infantil de qualidade como direito de cidadania.

Método

A American Psychological Association (APA, 2012) descreve artigos de revisão de literatura como avaliações críticas de materiais que já foram publicados, considerando o progresso das pesquisas na temática abordada. De acordo com Hohendorff (2014), os artigos de revisão de literatura - ARLs têm como objetivo organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema.

Para Gil, (2002, p. 44)

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

No presente texto, cunhado por uma pesquisa de abordagem qualitativa, apresentamos estudos que tratam do tema da Educação Infantil no Brasil e das políticas públicas que foram conquistadas para a garantia desse direito. O artigo aqui apresentado tem suas origens em uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de pós-graduação em Educação da XXX. A revisão e a atualização das pesquisas, inclusive as publicadas após a defesa, favorecem a ampliação da discussão para a área. Ao longo do texto, dialogamos também com autores cujas pesquisas endossam os achados da literatura. O procedimento de pesquisa bibliográfico incluiu documentos oficiais do Ministério da Educação, livros impressos e artigos científicos.

Os critérios para inclusão e exclusão de estudos da literatura nacional foram: (a) incluir artigos científicos e pesquisas publicados nas últimas duas décadas (2000-2020); (b) incluir publicações em Português; (c) restringir o levantamento a estudos que investigam as políticas voltadas para a Educação Infantil; (d) excluir trabalhos que não se coadunam com as políticas educacionais que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Foram utilizadas as bases de dados, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e PsychINFO e os termos utilizados para a busca das pesquisas foram: a) políticas educacionais para educação infantil; b) direito e educação infantil; c) cuidado e educação infantil; d) qualidade em educação infantil.

Percurso histórico do atendimento educacional na Educação Infantil

Nessa sessão, apresentamos uma retomada histórica de estudos que nos permitem entender como começou o atendimento das crianças em instituições educativas voltadas para à primeira infância.

De acordo com Moraes (2011), fenômenos como a abolição da escravatura, a migração da população rural para zona urbana das grandes cidades e a Proclamação da República, como forma de governo, instauraram no país um clima de reivindicação de direitos sociais. Frente a esse novo cenário político e ideológico foram se redefinindo também as concepções de cuidados com os filhos pequenos. A autora salienta que a expansão das

atividades industriais favoreceu o surgimento de movimentos organizados por mulheres que passaram a exigir do Estado a criação de creches e escolas maternas.

Como pontua Moraes (2011, p. 97):

Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral, e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças em escolas maternas e jardins de infância.

Nesse novo contexto histórico, pós Proclamação da República, conforme destaca Vieira (2016), a existência das creches era um “mal necessário” para fazer frente ao problema de mortalidade infantil que se agravava nos grandes centros urbanos. Conforme descreve a autora, esse entendimento de creche como “mal necessário” “foi difundido no Brasil pelo Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP” (VIEIRA, 2016, p. 165).

A criação dessa política no território nacional favoreceu o surgimento da Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942), responsável pela implantação de maternidades, creches e casas de apoio às crianças. No entanto, conforme Vieira (2016), foi o Departamento Nacional da Criança DNCR, enquanto órgão normativo que se ocupou de determinar o adequado funcionamento das creches, no que tange ao seu funcionamento, organização dos serviços, objetivos, preparação do pessoal responsável e aspectos arquitetônicos das instalações.

Ao fazer uma reflexão sobre a história e a política dos direitos da criança à Educação Infantil, Filho e Nunes (2013), pontuam que os avanços da educação das crianças no Brasil fazem parte do processo de redemocratização do país. Os autores defendem que a Educação Infantil não é apenas um direito da criança, mas se estende também à mãe trabalhadora.

Numa análise do trabalho de pesquisa desenvolvido por Maria Machado Malta Campos, uma das precursoras e principais pesquisadoras do campo da infância, Rodrigues (2015), faz um estudo minucioso sobre a produção de Campos e Campos (2012) e, pontua que para a autora, a criação e a manutenção da oferta de creches e pré-escolas não era apenas uma conquista adquirida por meio da articulação de mulheres, mas também um direito das crianças à educação.

Guimarães (2011), faz uma distinção entre creche e pré-escola. A autora esclarece que além da faixa etária e do atendimento em tempo integral ou parcial, a creche foi criada com o objetivo de acolher os filhos das ex-escravas e, posteriormente, os filhos das trabalhadoras

domésticas e fabris. “Já as pré-escolas foram criadas para as elites, nas escolas públicas do país, também no início do século XX.” (GUIMARÃES, 2011, p. 39).

De acordo com Machado e Paschoal (2009), as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil surgiram com um caráter assistencialista, com o objetivo de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as que eram viúvas desamparadas. Nesse cenário, destacou-se o trabalho realizado pelas instituições religiosas e filantrópicas que fomentaram sua expansão com a finalidade de acolher os órfãos abandonados.

Machado e Paschoal (2009, p. 82) destacam que:

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

Para além desse sentimento caritativo, temos que pensar também que, no início do século XX, predominava um modelo de família patriarcal, no qual os homens não assumiam a paternidade dos filhos que era nascidos fora do casamento, geralmente crianças que iam parar em orfanatos. Desse modo, podemos entender que a lógica do surgimento dessas instituições estava associada também aos interesses dos homens, muitos deles políticos e empresários que não queriam assumir seus filhos com mulheres consideradas de “baixa moral”, que “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (MACHADO; PASCHOAL, 2009 apud RIZZO, 2003, p. 37).

Nessas instituições, o atendimento dispensado às crianças se restringia aos cuidados domésticos, à segurança, à alimentação e à higiene. Ao longo do século XX, foram realizados alguns rearranjos, contudo, o modelo assistencial de creche ainda esteve muito associado às relações sociais e econômicas. Kuhlmann Jr. (1999), denuncia que esse assistencialismo também educava, mas para a submissão (submissão e manutenção das camadas populares).

Conforme Rosemberg (2002, p. 32-33) aponta,

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres.

Com base em Rosemberg (2002), nota-se que não apenas no Brasil, mas também em outros países, o surgimento das instituições de atendimento integral à criança pequena esteve muito associado às condições sociais e econômicas. Nelas, era muito presente a ideia da necessidade do cuidado, uma vez que prevalecia o sentimento de que a criança abandonada, ou a que ficava o dia todo na creche enquanto a mãe trabalhava, apresentava carências afetivas. Estudos apontam que “historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar carências advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter assistencial-custodial (MARTINS; PASQUALINNI, 2008, p. 74).

Conforme apontam Francischini e Silva (2012), o Brasil do início do século XX enfrentava sérios problemas em virtude do crescimento desordenado das cidades. A falta de saneamento básico deu espaço para o crescimento da intervenção médica e do movimento higienista, tendo em vista o maior controle dos problemas da população urbana e “As crianças estavam presentes nesse contexto e os temas como mortalidade e criminalidade infantil, assim como os lugares onde estavam as crianças (ruas, fábricas, asilos)” (FRANCISCHINI; SILVA, 2012, p. 262).

A ideia presente no movimento higienista era controlar e intervir ao máximo tudo que colocasse em risco o bem-estar físico e moral da população. Nesse contexto, não era dispensado nenhum tipo de educação que tivesse relação com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças acolhidas pelas instituições caritativas. Nessa perspectiva de higienização social, “o Estado tinha um olhar apenas para as crianças que, de alguma forma, representavam perigo para a sociedade” (FRANCISCHINI; SILVA, 2012 p. 263).

Sobre o perfil das instituições que acolhiam as crianças com o apoio do Estado, Francischini e Silva (2012, p. 262) salientam que:

As instituições destinadas ao cuidado de crianças tinham um caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro de uma nação promissora. O foco da assistência não estava na criança, mas naquilo que se classificou como menor, menor abandonado e menor delinquente.

O que se percebe é que o interesse do Estado estava voltado para evitar que as crianças pobres futuramente viessem a desenvolver comportamentos e atitudes considerados delinquentes e que colocasse em risco a ordem e o bem-estar da sociedade. Kuhlman (1999), desenvolve uma análise histórica das instituições de Educação Infantil e conclui que a assistência à infância sempre esteve associada a articulação de forças políticas, empresariais,

jurídicas, médicas, pedagógicas e religiosas. “Portanto, os interesses pedagógicos estiveram imbricados com os interesses médicos e religiosos na constituição da criança e das instituições para atendê-las.” (GUIMARÃES, 2011, p. 38).

Educação Infantil e as políticas educacionais no Brasil

Defende-se aqui a que o objetivo central da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança. Ou seja, as escolas e creches são importantes espaços de interação social, fonte de curiosidade na qual a afetividade e a autonomia da criança, aos poucos, vão ganhando espaço sob a supervisão de um adulto qualificado: o professor. Partindo da perspectiva defendida por Guimarães (2012), na qual educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil, entendemos que não podemos perder de vista que educar tem uma dimensão política, de garantia de direitos e bem-estar integral das crianças, garantindo-lhes acesso igualitário ao saber historicamente acumulado.

Para Corsino (2020), uma série de fatores devem ser considerados para alcançarmos uma Educação Infantil de qualidade. A autora destaca o impacto das políticas públicas e salienta a importância das condições físicas dos equipamentos, os materiais educativos e a formação dos professores.

Vasconcellos (2015), apresenta um panorama das políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Rio de Janeiro, Juiz de Fora e Niterói. O foco do estudo recai sobre as políticas públicas de Educação Infantil entre os anos 2009 e 2013 e as tensões implicadas entre o texto das políticas e as práticas cotidianas.

De acordo com Vasconcellos (2015, p. 69):

Sua contribuição é oferecer subsídios para analisar os textos das políticas, suas produções e a reinterpretação, enfrentamento e recriação das políticas pelos sujeitos que as vivenciam nas creches, desde a sua inclusão no sistema de ensino até o momento atual.

Para Gomes e Aquino (2019), as crianças devem ser o centro do trabalho político e pedagógico. As autoras defendem que a escola de Educação Infantil brasileira tem enorme importância para as crianças e pontuam que a creche e a pré-escola constituem espaços de produção humana, socialização e cuidado e atuação da infância.

Conforme Gomes e Aquino (2019, p. 13):

É pela e na escola que elas têm acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a seus valores e normas sociais. É também nessa instituição que, nas interações com seus pares – entre bebês e crianças pequenas – e com os adultos tanto se contribui para a manutenção de aspectos da cultura quanto se transformam e se produzem outras ideias, discursos e práticas. Portanto, a experiência de participar de grupos não é algo novo para as crianças; o que é novo é a possibilidade de constituir o seu próprio grupo e uma cultura própria, ainda que organizados dentro de uma estrutura social já estruturada – a escola.

Compreendemos, então, que a Educação Infantil é o espaço de introdução da criança no mundo do saber historicamente acumulado pelos seres humanos. Contudo, reconhecemos, também, que, na Educação Infantil, deve haver a sistematização do trabalho pedagógico de modo que permita às crianças o acesso às aprendizagens em consonância com o seu desenvolvimento, este entendido aqui de modo concreto.

Para Aquino e Vasconcellos (2012), o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica contribuiu para dar certa visibilidade às crianças e à sua educação no cenário brasileiro. A promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) inaugura uma nova fase na política brasileira e é resultado da mobilização de vários setores da sociedade em defesa da cidadania. No que tange à Educação Infantil, esta passou a ser direito da criança e a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional.

Dando sequência a um projeto de redemocratização da sociedade e em consonância com o artigo 227 da Constituição Federal foi aprovada no Brasil a lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), documento importante para a construção de uma nova forma de compreensão da criança como sujeito de direitos.

Conforme Nunes e Filho (2013, p. 73):

Pelo ECA, a criança é considerada sujeito de direitos. Direito de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar; direito ao afeto. O Estatuto traz, ainda, dispositivos importantes para a educação infantil: a definição e os critérios para a aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente; o fundo dos direitos das crianças e do adolescente; o sistema de garantia de direitos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), Lei n. 9.394 em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) representou um grande avanço no campo das políticas educacionais. De acordo com essa LDB (BRASIL, 1996), a educação das crianças, pela primeira vez, passou a ser considerada como o primeiro nível da educação

escolar, (Título V, Capítulo II, Seção II, art. 29) dividida no atendimento em creches (para as crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para as crianças de 4 e 5 anos).

No texto dos artigos 29 e 30 da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo de responsabilidade das creches, ou entidades equivalentes, atender as crianças de até três anos de idade, e das pré-escolas as crianças de quatro e cinco anos.

Didonet (2014), propõe uma análise das alterações na Educação Infantil operadas na LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996) depois de 2007. O autor dispensa atenção especial à Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), documento cuja origem é o Projeto de Lei n. 5.395/2009 (BRASIL, 2009), cujo objetivo era alterar o art. 62 da LDB vigente (BRASIL, 1996). As principais alterações dizem respeito a consideração com a diversidade étnico-racial. Ou seja, as diferentes manifestações da cultura brasileira e universal devem ser trabalhadas na Educação Infantil, dar uma melhor redação ao artigo 4º, que passa a considerar a Educação Básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos, em três etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Ainda no inciso III do artigo 4º, muda a redação de “educandos com necessidades especiais” para “educandos com deficiência” e acrescenta os educandos “com transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

No inciso VIII, amplia a cobertura de material didático, transporte, alimentação escolar e assistência à saúde a todas as etapas da Educação Básica. O artigo 5º declara ser o acesso à Educação Básica obrigatória um direito público subjetivo, até então restrito ao Ensino Fundamental, pela lei o recenseamento escolar que abrange a Educação Básica do nascimento, passando pela pré-escola e toda a Educação Básica. Passa a ser dever dos pais matricular as crianças assim que completarem 4 anos de idade. Tornou a pré-escola obrigatória, orientou os currículos de Educação Infantil a ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, dentre outras ações.

Didonet (2014), enumera também outras leis que alteraram a LDB (BRASIL, 1996) na etapa da Educação Infantil, Lei n. 11.700 de 2008 (BRASIL, 2008): Art. 4º, X da LDB (BRASIL, 1996) que determina que o Estado garanta às famílias vaga na escola pública de Educação Infantil mais próxima de sua residência. Lei n. 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008) que torna o ensino da música obrigatória, no campo das artes. Lei n. 12.013, de 2009 (BRASIL, 2009) que define que os estabelecimentos de Educação Infantil devem informar ao pai e à mãe ou o responsável legal sobre a frequência de seus filhos ou dependentes, bem como sobre a execução da Proposta Pedagógica da creche ou pré-escola, Lei n. 12.287, de

2010 (BRASIL, 2010) que explicita que o ensino da arte, componente curricular obrigatório, deve expressar principalmente as expressões regionais.

No bojo dessas discussões é importante também apresentar as proposições apresentadas no projeto de lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, parte importante de mais um capítulo na história do processo de consolidação da Educação Infantil em nosso país. A proposição governamental expressa na meta 1, pretende a universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade até 2016 e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024.

De acordo com Gomes (2017, p. 18):

Mesmo reconhecendo o avanço de ter a educação infantil inserida entre as vinte metas mais importantes da educação brasileira para o decênio, é forçoso reconhecer que o PNE não inovou ao determinar a universalização do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, apenas reafirmou o texto constitucional (Emenda nº 59/2009). Quanto à creche, tampouco houve inovação legal em termos de meta quantitativa, visto que a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE anterior, já estabelecia a meta de 50% de atendimento de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos de educação infantil.

Ao fazer uma análise histórica das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, Carneiro (2020), destaca que essas têm sido insipientes, contudo, reconhece que o surgimento de algumas delas melhoraram a situação das crianças no âmbito teórico e nas formas de compreender a infância. Entretanto, salienta que essas políticas e práticas devem assegurar os direitos já garantidos na legislação brasileira.

Outro documento que legisla sobre a Educação Infantil no Brasil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação MEC, com objetivo de oferecer uma base nacional comum para os currículos, apesar de não ser obrigatório (BRASIL, 1998). De acordo com este, a Educação Infantil deve proporcionar a integração entre o cuidar e o educar. Nessa perspectiva, educação significa a interseção do desenvolvimento e da aprendizagem.

De acordo com Brasil (1998, p. 23),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI tem sido, desde sua elaboração, alvo de severas críticas por pesquisadores da área que se posicionaram contrários ao documento. No parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd, elaborado em 1998, em resposta à consulta realizada pelo MEC destaca-se as principais críticas: a) uma concepção mais ou menos escolarizada de educação para a faixa de 0 a 6 anos, b) organização das áreas de conhecimento de maneira uniforme para as faixas de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, c) oscilação na forma de abordagem à criança menor, ora sugerindo uma concepção pedagógica integrada, ora a predominância de uma abordagem unidimensional, d) um viés psicologizante apontando para a adoção precoce de um modelo de ensino aprendizagem tradicional, e) uso de terminologias emprestadas do Ensino Fundamental o que reforça a ideia de que o documento preconiza a escolarização, f) abordagem da avaliação na qual a listagem de objetivos relativos às aprendizagens e capacidades são avaliados por critérios baseados em padrões.

O parecer da ANPEd (1998) em sintonia com a LDB (BRASIL, 1996), recomenda que a avaliação das crianças nessa etapa seja realizada por meio de registros e acompanhamentos de seus progressos sem fim de promoção ou retenção. Por fim, o parecer conclui que o Referencial não apresenta sintonia com as demais publicações do MEC publicadas até aquele momento voltadas para a Educação Infantil e uma perspectiva mais voltada para as propostas desenvolvidas para o Ensino Fundamental.

Numa crítica aos volumes do RCNEI, Cerisara (2002), destaca que o volume 1 apresenta uma concepção de Educação Infantil muito mais próxima da do Ensino Fundamental e os dois outros volumes, organizados numa estrutura comum, explicitam as ideias e as práticas relacionadas ao eixo, à criança e os componentes curriculares, o que nas palavras da autora evidenciam um subordinação à perspectiva do Ensino Fundamental e revelam “a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho.” (CERISARA, 2002, p. 337).

A concepção de criança defendida neste artigo reitera as críticas elencadas e está em consonância com o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Brasil (2010, p. 12):

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.

De acordo com Aquino e Vasconcellos (2012), dois documentos centrais na discussão e orientação curricular para a Educação Infantil são: “Práticas cotidianas na educação infantil” (BRASIL, 2009) e a resolução n. 5 da Câmara de Educação Básica (CEB do CNE, que instituiu as novas DCNEI em 2009) (BRASIL, 2009).

Para Aquino e Vasconcellos (2012, p. 73):

Tanto o texto das DCNEI/2009 como o material resultante da pesquisa do MEC-UFRGS/2009 têm como marca o cuidado em produzi-los com base em diversas consultas e debates com pesquisadores e profissionais da educação infantil, de todas as regiões do país. É característica comum a esses documentos o reconhecimento da criança como sujeito social e de cultura, o que remete à condição de sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação.

Nessa perspectiva, quando tratamos de desenvolvimento humano, estamos sempre lidando com um desenvolvimento que ocorre em um lugar e em um tempo específico. Logo, quando nos referimos aos principais aspectos do desenvolvimento da criança da Educação Infantil, é importante enfatizar que esse processo é marcado pelas condições ambientais históricas e culturais encontradas pela criança desde o momento do seu nascimento, no seio de sua família, cultura, região, grupo social, país e período histórico, assim como depende da mediação escolar.

Sobre essa implicação entre infância, desenvolvimento, história e sociedade, Trindade (2011, p. 67-68) acrescenta que:

Acreditamos que a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre as questões concernentes à infância, seu desenvolvimento e necessidades educativas, é possível na medida em que se compreenda o desenvolvimento humano fortemente conectado com a educação e a sociedade em que a criança está inserida.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, que compreende o ser humano a partir de suas relações socioculturais, percebemos a criança como um ser social e multideterminado. Partindo dessa premissa, e com base no pensamento de Aquino (2015), defendemos que a educação e a Educação Infantil devem priorizar essa concepção de criança e trazer para o debate questões que estejam para além dos conteúdos escolares.

Qualidade em Educação Infantil, para além da lógica da expansão

De acordo com Nunes e Corsino (2013), a expansão da Educação Infantil não pode prescindir da qualidade do serviço prestado à população. As autoras empreenderam um estudo pormenorizado sobre o relatório “As desigualdades na escolarização no Brasil” (SCDES, 2009) e concluíram que a baixa qualidade na Educação Infantil está associada, principalmente, à infraestrutura deficiente nas escolas, à desvalorização da profissão docente, à formação inadequada dos docentes e a fragilidade educacional de muitos municípios.

Campos e Campos (2012), apontam que a aprovação pelo Congresso Nacional da emenda constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), produziu mudanças significativas na gestão da Educação Básica e na Educação Infantil. No texto da lei, a Educação Básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) as 17 (dezesete) anos. As autoras alertam sobre os cuidados e desafios pertinentes à universalização da Educação Infantil e destacam que é importante considerar quantidade e qualidade como dimensões indissociáveis orientadoras de uma política educacional, visto que “a expansão do acesso por si só não expressa o quão justo é um sistema educacional.” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 16).

Ao analisar a dimensão da qualidade na Educação Infantil, Correa (2003) apresenta os resultados de um estudo que investigou a maneira como os serviços são oferecidos nas escolas. A pesquisa teve como fundamento principal a definição de padrões mínimos na Educação Infantil e discutiu a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação. Ao fazer uma análise histórica do conceito de qualidade na Educação Infantil, associa-se essa qualidade à noção de direitos e se reivindica que estes sejam iguais para todas as crianças, pois “pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos” (CORREA, 2003, p. 91).

A fim de contemplar uma discussão bastante presente no campo da Educação Infantil, a autora problematiza a questão do cuidado. Como já visto aqui, as instituições de Educação Infantil se restringiam ao cuidado e à proteção da criança, porque “a dimensão de cuidado, como algo relevante para a compreensão do trabalho realizado na educação infantil, só começa a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 90” (CORREA, 2003, p. 103).

Correa (2003) destaca também que toda relação entre criança e professor subentende a dimensão do cuidado e alerta que este não deve ser entendido como algo que é próprio do trabalho feminino. Fazendo um diálogo com a Psicologia, podemos compreender o conceito

de cuidado para além da excessiva proteção das crianças, mas como um dos meios que o professor pode encontrar para estabelecer relações de apego saudáveis e colaborar no processo de desenvolvimento das crianças.

Para Montenegro (2005), entre os envolvidos com a Educação Infantil não existe um consenso sobre a concepção de cuidado. De acordo com a autora, o Brasil carece de pesquisas que tratem da formação profissional para o cuidar de uma criança e mesmo quando essas se referem ao cuidado não discutem seus possíveis significados e o impacto na formação das professoras.

Ao tratar da relação educar e cuidar na Educação Infantil, Guimarães (2012), entende o cuidado de um modo mais amplo, como uma postura ética, atenção ao outro e prática da liberdade com a “perspectiva de possibilitar a invenção de um mundo alternativo de estar com as crianças, percebê-las e afetá-las.” (GUIMARÃES, 2012, p. 43).

Costa (2020), valendo-se da ontologia de Martin Heidegger e de autores da Educação Infantil nos convoca a pensar o cuidado como dimensão ontológica para as crianças. Ao defender o caráter pedagógico existente nas relações de cuidado, o autor compreende o conceito em sua dimensão formativa e defende a consolidação do binômio cuidar/educar. Mais do que isso, Costa (2020), propõe compreender o cuidado como dimensão ontológica, como disposição dos seres que somos e que também nos transformamos por meio do cuidado e argumenta que as escolas de Educação Infantil devem ser ambientes cuidadores que propiciem a convivência e o contato, indicando caminhos constitutivos do ser-no-mundo.

Numa definição mais completa, “cuidar e cuidado não se restringe a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo” (GUIMARÃES, 2012, p. 49). Contudo, retomando Correa (2003), o cuidado em algumas situações é negado ou tido como antiprofissional e comumente associado à condição feminina ou materna. Segundo a autora, “o cuidado é compreendido não como uma característica ou atributo profissional típico daqueles que trabalham com crianças, mas, antes, como característica doméstica, situada no âmbito da vida privada e, sobretudo, associada à condição feminina” (CORREA, 2003, p. 106).

Ainda de acordo com Correa (2003, p. 106),

Importante, ademais, atentar para a necessária historicidade com que o conceito de cuidado precisa ser visto para não se incorrer nos riscos de avaliações e interpretações apressadas que, entre outras coisas, podem levar a uma “naturalização” das relações entre cuidado e trabalho feminino.

Essas considerações nos levam a crer que toda relação educativa é marcada pelo cuidado, desde quando ofereça as condições necessárias para a criança se sentir acolhida e desenvolver suas potencialidades. Para mais, o “cuidado” diz respeito também à maneira de os adultos se relacionarem com as crianças na escola, sendo necessário, pois, tomar a própria criança como centro para a organização do processo educativo” (CORREA, 2003, p. 109, grifos da autora).

É importante aqui destacar algo que diz respeito às diferenças que devem ser observadas no atendimento em creches para crianças de 0 até 3 anos de idade e nas pré-escolas para crianças entre 4 e 6 anos de idade. Observa-se que mesmo aqueles que defendem uma concepção mais escolarizada para as crianças nas séries/nos anos mais próximas do ingresso no Ensino Fundamental de nove anos concordam que as crianças necessitam de modelos mais flexíveis, abertos e não escolarizados de atendimento, as quais as funções de cuidar e educar estejam integradas. Em se tratando das crianças de 4 a 6 anos, que frequentam a Educação Infantil em tempo integral, também há consenso de que é preciso garantir, ao longo do dia, espaços e tempos livres, para descanso, brincadeiras, atividades de cuidado e alimentação.

Nesse cenário, em que não podemos negligenciar o direito das crianças a uma educação de qualidade, temos que pensar também nas condições de formação docente dos professores da Educação Infantil. Numa crítica ao projeto curricular do curso de Pedagogia, Drumond (2018), afirma que, este, atualmente, forma professores(as) para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora enfatiza a diferença na docência nos dois segmentos, salienta que sejam respeitadas e garantidas as especificidades do trabalho docente na creche e pré-escola. Logo, é preciso ter a clareza de que se trata da formação de professores(as) de crianças e “os conhecimentos difundidos no curso de pedagogia mostraram-se distantes dos saberes e fazeres que envolvem o cuidar e o educar de crianças pequenas.” (DRUMOND, 2018, p. 290).

De acordo com Drumond (2018), a docência na Educação Infantil tem características peculiares que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar. A autora destaca que nessa etapa o centro é a criança e o seu foco de atenção é o processo que tem suas bases nas experiências das crianças e não no resultado. Logo, ser professor na Educação Infantil é diferente de ser professor(a) da escola que ensina conteúdos escolares.

Para Drumond (2018, p. 289):

Os estudantes, futuros professores(as), sentem-se despreparados para atuar com as crianças pequenas; os conhecimentos sobre esta etapa da educação são incipientes nos cursos e os próprios professores(as) dos cursos de formação não demonstram uma compreensão ampla e consistente sobre o trabalho docente com as crianças pequenas.

Com base nessas críticas, a autora defende a Pedagogia da Infância e destaca a importância de cursos de licenciatura voltados para a formação de professores “para atuar nas creches, nas pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ou seja, um curso de formação de professores de crianças.” (DRUMOND, 2018, p. 289).

Considerações finais

Embora recente, as pesquisas sobre crianças e Educação Infantil no Brasil, advindas principalmente de programas de pós-graduação e grupos de pesquisa têm produzido debates científicos importantes no campo da Pedagogia, Psicologia, Antropologia e áreas afins. No que tange aos marcos legais, avançamos em aspectos importantes, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado em 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e demais diretrizes aprovadas ao longo dos últimos anos, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI de 2009 (BRASIL, 2009). Esses documentos com força de lei têm colaborado para a melhoria da infraestrutura, concepções de ensino e aprendizagem, formação de professores, propostas curriculares e métodos de ensino.

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) aponta as diferentes funções que são atribuídas à Educação Infantil ao longo de sua trajetória: ora exercendo uma função assistencialista, ora compensatória, ora educativa. Sendo assim, “[...] a integração entre o cuidado e a educação permanece um desafio, tendo sido alvo de extenso debate entre pesquisadores e profissionais da área” (TRINDADE, 2011, p. 48).

É inegável que ao longo de uma história de lutas, avanços e retrocessos, a Educação Infantil no Brasil, tem se legitimado como um direito social. Esses avanços, em especial, têm se concretizado, como já foi mencionado, em forma de políticas educacionais ao longo, principalmente, das duas últimas décadas. Entretanto, muito ainda precisa ser melhorado. É grande o número de famílias que não conseguem vagas nas creches para suas crianças, o que

de certo modo reflete a ineficiência dos recursos destinados à Educação Infantil e também a irresponsabilidade dos municípios na gestão e, sobretudo, na concretização desse direito.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito à garantia da qualidade dos serviços que são ofertados nas escolas de Educação Infantil, conforme apontam as pesquisas, não basta a expansão das matrículas. Logo, extrapolar o número de crianças por sala sem qualquer condição de qualidade fere o princípio da equidade, é necessário, pois, oportunizar às crianças experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme menciona Filho e Nunes (2013), infelizmente, as estratégias que vêm sendo adotadas em nosso país estão longe de alcançar os objetivos da realização de um atendimento que contemple as especificidades das crianças. “A realidade parece estar muito aquém de consolidar a efetiva democratização no acesso aos direitos fundamentais” (NUNES; FILHO, 2013, p. 88).

A Nova Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2017) reforça a importância da Educação Infantil, equipara sua importância à do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e salienta que os recursos financeiros distribuídos pelo governo federal devem contemplar essa etapa da educação de forma equivalente às demais. O documento pontua também que cabe à Educação Infantil não apenas educar e cuidar, como foi discutido acima no texto, mas também brincar, o que ressalta a importância da Educação Infantil como espaço privilegiado de protagonismo da criança, do lúdico e das culturas infantis.

A análise aqui empreendida, evidenciou que ao longo do tempo e por força dos movimentos sociais organizados, a criança vem deixando de ser vista como um ser frágil, pueril que necessita de cuidados enquanto suas mães precisam trabalhar. Nos dias atuais, a criança se inscreve como um sujeito de direitos. Observa-se também que as creches vêm perdendo o cunho negativo que antes lhes era atribuído e vêm se afirmando como campo legítimo de acesso ao direito educacional e de desenvolvimento humano não só das crianças mais pobres. Outro desafio ainda em jogo na nossa sociedade é o de considerar a criança um sujeito social legítimo na reivindicação dos seus direitos à proteção e cuidado, mas também à participação.

REFERÊNCIAS

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 89-96, 1998.

AQUINO, L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015.

AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V.M. R. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional da educação infantil: Documento introdutório**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CAMPOS, F. C.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 9-30.

CARNEIRO, M. A. B. Educação Infantil e políticas públicas no Brasil: visões e reflexões. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 24, n. esp. 2, p. 946-960, 2020.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

COLLA, R. A. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 31, p. 1-17, 2020.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.

CORSINO, P., NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, São Paulo: Cortez, 2013. p. 331-347.

CORSINO, P.; BORBA, A. M. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: SP: Autores Associados, 2020.

DIDONET, V. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEINSKI, I. (org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-170.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 49-57.

DRUMOND, V. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-a-Seis**, Santa Catarina, v. 20, n. 38 p. 288-302, 2018.

FILHO, A. G. L.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO M.C. (org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2013. p. 65-88.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. V. A. **Educação Infantil no PNE 2014-2024**: acesso, equidade e qualidade In: Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas Consultora legislativa da Câmara dos Deputados com atuação na área XV (educação, cultura e desporto). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/estudos-por-assunto/tema11/educacao-infantil-no-pne-2014-2024-acesso-equidade-e-qualidade-1>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GOMES, L. O.; AQUINO, L. M. L. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 50, p. 1-21, 2019.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39-54.

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

- MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p.71-100, 2008.
- MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015.
- MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de educar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p.77-101, 2005.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.
- RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- RODRIGUES, T. C. Maria Machado Malta Campos. In: ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos, SP: EdFSCar, 2015. p. 23-53.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.
- SILVA, C. V. M.; FRANCISCHINI, R. S. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, n. 12, p. 257-276, 2012.
- TRINDADE, R. G. **Desenho Infantil**: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- VASCONCELLOS, V. M. R. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Revista Fractal de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 68-73, 2015.
- VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, M.C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165-204.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. (org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 ed. São Paulo: Ícone/Edusp. 2016. p. 103-117.

Como referenciar este artigo

SILVA SOUZA, A.; SANTOS CRUZ, J. A. A legitimação da educação infantil como direito de cidadania. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, 2947-2968, 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.16733>

Submetido em: 22/08/2021

Revisões requeridas em: 18/09/2021

Aprovado em: 15/10/2021

Publicado em: 08/12/2021