



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESQ/UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFT
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GEOVANY PEREIRA DA SILVA

**OS DIREITOS DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARCO LEGAL
BRASILEIRO DO FINAL DOS ANOS 1990 E INÍCIO DOS ANOS 2000**

**PALMAS, TO
2026**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESQ/UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFT
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GEOVANY PEREIRA DA SILVA

**OS DIREITOS DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARCO LEGAL
BRASILEIRO DO FINAL DOS ANOS 1990 E INÍCIO DOS ANOS 2000**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFT, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: **Currículo, formação de professores e saberes docentes.**

Grupo de estudos e pesquisas de currículos educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazônidas (Gepce/minorias - CNPq/UFT)

Orientador: **Dr. Damião Rocha (PPGE/UFT).**

PALMAS, TO
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- P436d PEREIRA DA SILVA, GEOVANY.
 OS DIREITOS DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARCO
 LEGAL BRASILEIRO DO FINAL DOS ANOS 1990 E INÍCIO DOS ANOS
 2000. / GEOVANY PEREIRA DA SILVA. – Palmas, TO, 2026.
 120 f.
 Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
 – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
 Educação, 2026.
 Orientador: Drº José Damião Trindade Rocha
 1. Educação Infantil. 2. Educação Integral. 3. Marco Legal da Educação
 Infantil. 4. Sujeitos de Direitos. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
 forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
 A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
 UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 | CEP 77001-090 |
Palmas/TO
(63)3229.4201 | www.uft.edu.br/ppge | ppgedu@uft.edu.br



FOLHA DE APROVAÇÃO

GEOVANY PEREIRA DA SILVA

OS DIREITOS DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARCO LEGAL BRASILEIRO DO FINAL DOS ANOS 1990 E INÍCIO DOS ANOS 2000

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Linha de Pesquisa Currículo, formação de professores e saberes docentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em 04/03/2026.



Documento assinado digitalmente

DAMIAO ROCHA
Nome civil: JOSE DAMIAO TRINDADE ROCHA
Data: 11/06/2026 16:03:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Damião Rocha

PPGE/UFT Orientador e Presidente da Banca



Documento assinado digitalmente

FRANCISCA RODRIGUES LOPES
Data: 11/06/2026 15:52:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Francisca Rodrigues Lopes
PPGE/UFNT - Avaliadora Externa



Documento assinado digitalmente

ROSILENE LAGARES
Data: 16/06/2026 09:05:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DRA. ROSILENE LAGARES
PPGE/UFT - Avaliadora Interna

Dra. Jocyléia Santana dos Santos
PPGE/UFT - Avaliadora Interna - Suplente



Documento assinado eletronicamente por **José Damião Trindade Rocha, Servidor(a)**, em 05/06/2026, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.uft.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0599117** e o código CRC **043F4613**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23101.007346/2023-09

SEI nº 0599117

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

(Sonia Kramer, 2005)

A Deus, toda honra e toda glória por sempre cuidar de mim e da minha família. A minha esposa, Taiza Ferreira de Souza, por estar sempre ao meu lado. Ao meu filho, Heitor Ferreira da Silva, por alegrar-se todos com sua presença. Ao meu pai, por toda força e perseverança ao cuidarem de seis filhos sempre com fé e amor, sentimentos sempre presentes em nossas vidas.

A minha querida e eterna mãe, Raimunda Pereira da Silva (*in memoriam*), pelo apoio durante os momentos difíceis, contribuindo para superá-los. Dedico-lhe por tudo que deixou de ser e fazer, em prol de minha criação. Hoje, mesmo não fazendo parte da nossa família, deixou seus valores e ensinamentos que serão transmitidos para as gerações seguintes. Sendo esta, uma pessoa que soube dar boa educação a todos os filhos e foi e será sempre referência em nossa vida. Dedico-lhe pelo exemplo persistente, paciente, democrática e revolucionária no seu dia-a-dia, não somente comigo, mas com todos que ao seu redor viviam, ensinando-nos a ir até o final, na luta por condições dignas de vida.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo que resulta da minha formação no curso de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE, pela Universidade Federal do Estado do Tocantins - UFT, Campus Universitário de Palmas. Assim, estendo meus agradecimentos em primeiro lugar:

À Deus por ter me dado forças para vencer os obstáculos e assim me manter sempre forte para conquistar meus objetivos e pela sabedoria que me proporcionou aprender sempre. À minha família, em especial a minha esposa Taiza Ferreira da Souza e ao meu filho Heitor Ferreira da Silva que são o meu combustível que motivam a continuar caminhando e a buscar novos conhecimentos, sendo minha inspiração de cada dia. Ao meu pai, Benito Pereira da Silva, por ter sempre me apoiado durante o curso, nos momentos difíceis com seus conselhos e/ou ensinamentos me transmitindo, assim, valores morais e experiências de vida. Aos meus irmãos, Claudete Pereira da Silva, Valdete Pereira da Silva, Geovana Pereira da Silva, Gildete Pereira da Silva e Gil Pereira da Silva, que sempre me motivaram e ajudaram durante minha trajetória acadêmica. Ao meu amigo e eterno colega de labuta acadêmica, Cientista Social, ativista dos movimentos sociais e políticos, Mestre em Desenvolvimento Regional, e ex-colega de graduação pelo apoio e conselhos acadêmicos.

Em especial, ao meu orientador, Dr. Damião Rocha, qual agradeço por acreditar e me direcionar durante esse árduo percurso, obrigado.

Assim concluo meus agradecimentos, fazendo menção a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que fizeram parte do meu processo de formação, obrigado pela partilha e colaboração na realização deste sonho.

A todos/as, a minha gratidão!

RESUMO

Este estudo integra a pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFT) e teve como problema investigar quais os avanços do marco legal à educação infantil? Diante desta problemática, definiu-se como objetivo geral discorrer sobre a trajetória histórica da ideia de criança na legislação nacional. Como objetivo específico, buscou-se investigar e analisar quais os avanços do marco legal à educação infantil? Nas análises, buscou-se recorrer à autoras/es críticos e estudiosos da infância, que concebem a criança como sujeito de direitos e a infância como categoria social, assim como, compreendem a Educação Infantil como direito e como primeira etapa da Educação Básica, dotada de especificidades condizentes com sua função social política e pedagógica. Alguns dos referenciais teóricos foram: Vygotsky (1998), Manuel Sarmiento (2005), Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finca (2011), Sandro Vinícius Sales dos Santos (2014), Damião Rocha (2019), Edneia Maria Azevedo Machado e Marta Regina Brostolin (2022), Laura Simone Marim Puerta (2022), Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (2022), Andréia Paz Leonarski de Souza Lima e Ricardo Henrique de Souza (2022) e entre outras (os). Nesse estudo com base na pesquisa qualitativa, recorreremos a análise documental a partir da CF/88, a LDB/96, o RCNEI/98 e a BNCC/2017. Nossos resultados sinalizam a efetivação dos direitos das crianças à educação infantil como primeira etapa da educação básica a partir da LDB, e a reflexão sobre a implementação desses direitos ao ingressar na creche e pré-escola, com currículo próprio da educação infantil, a partir do RCNEI e com mudanças recentes na BNCC. A trajetória histórica da ideia de criança no Brasil é marcada pela atuação dos/das pesquisadores/as em educação, pelas associações de pesquisas e entidades e também pelos legisladores educacionais por meio do seu marco legal. Percebemos que, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela BNCC/2017 expressam o direito as diferentes formas que as crianças têm de aprender e se desenvolver nas unidades educativas, constituindo-se como a base para aprendizagens significativas. E nessa trajetória, verificou-se que mudanças têm ocorrido no campo dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e que a forma como se entende hoje a criança enquanto sujeito de direito é muito recente no Brasil conforme demonstram os documentos consultados. Para tanto, foi realizado um mapeamento na Região Norte do Brasil, das pesquisas e dos programas de pós-graduação em educação que, discutem os direitos da criança na educação infantil, tendo como marco temporal os anos de 2020 e 2025. Para esse levantamento, tomamos como base de consulta o repositório da CAPES e SUCUPIRA. Os dados revelam um número pequeno de trabalhos na região norte do Brasil, quando o foco das pesquisas foram os direitos das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Integral. Marco Legal da Educação Infantil. Sujeitos de Direitos.

ABSTRACT

This study is part of the Master's Program in Education (PPGE/UFT) and investigated the following research question: *What advances does the legal framework bring to early childhood education?* In light of this issue, the general objective was to discuss the historical trajectory of the idea of childhood in national legislation. The specific objective was to investigate and analyze the advances of the legal framework for early childhood education. In the analyses, we drew on critical authors and scholars of childhood who regard the child as a subject of rights and childhood as a social category, and who understand early childhood education as a right and as the first stage of basic education, with characteristics that match its social, political, and pedagogical functions. Some of the theoretical references included: Vygotsky (1998), Manuel Sarmiento (2005), Ana Lúcia Goulart de Faria and Daniela Finca (2011), Sandro Vinícius Sales dos Santos (2014), Damião Rocha (2019), Edneia Maria Azevedo Machado and Marta Regina Brostolin (2022), Laura Simone Marim Puerta (2022), Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (2022), Andréia Paz Leonarski de Souza Lima and Ricardo Henrique de Souza (2022), among others. Grounded in qualitative research, we conducted a documentary analysis based on the 1988 Federal Constitution (CF/88), the 1996 National Education Guidelines and Framework Law (LDB/96), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (RCNEI/98), and the National Common Curricular Base (BNCC/2017). Our findings indicate the effective recognition of children's right to early childhood education as the first stage of basic education, from the LDB onwards, and a reflection on the implementation of these rights upon children's entry into daycare and preschool, with an early childhood education curriculum defined by the RCNEI and recent changes introduced by the BNCC. The historical trajectory of the concept of childhood in Brazil is marked by the work of education researchers, research associations and institutions, and educational legislators through their legal frameworks. We observed that the learning and development rights established by the BNCC/2017 express the right to the various ways in which children learn and develop in educational settings, forming the basis for meaningful learning. Along this trajectory, changes have been taking place in the field of rights for infants, very young children, and young children, and the way in which the child is currently understood as a rights-holder is very recent in Brazil, as the consulted documents show. For this purpose, a mapping was carried out in the Northern Region of Brazil of research and postgraduate education programs that address children's rights in early childhood education, considering the period from 2020 to 2025. For this survey, we used the CAPES and SUCUPIRA repositories as our main sources. The data reveal a small number of studies in the northern region of Brazil when the focus of research is on children's rights in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Integral Education. Legal Framework for Early Childhood Education. Subjects of Rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Geral da Educação Básica.	93
Figura 2 - Estrutura Geral da Educação Infantil.....	94
Figura 3 Mapa de Localização do Estado do Tocantins.....	105
Figura 4 – Mapa de localização de Palmas – Tocantins.....	106
Figura 5 – Localização da região Norte do Brasil (Amazônia Legal)	108

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BNCC-EI - Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

CRFB- Constituição Federal da República Federativa do Brasil.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CDC – Convenção dos Direitos da Criança.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

DCNEB – Diretrizes Curriculares de Educação Básica.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ISA – Associação Internacional de Sociologia.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

PNE- Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SBPC – Sociedade para o Progresso da Ciência.

UFT – Universidade Federal do Tocantins.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI.....	72
Tabela 2 - Linha Do Tempo Da Educação Infantil	73
Tabela 3 - Instituições que ofertam o Programa de Pós-Graduação em Educação no Norte do Brasil que, tratam do direito da criança na Educação Infantil ou direito da criança.....	109

SUMÁRIO

SEÇÃO I

1.1 Memorial acadêmico/profissional	15
1.2 Introdução à pesquisa	17
1.3 Problema de pesquisa	22
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Geral	23
1.4.2 Específicos	23
1.5 Percorso metodológico	24

SEÇÃO II

2 RECONHECIMENTO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO E CAMPO DE PESQUISA	27
2.1 Sociologia da Infância no Brasil	41
2.2 A Constituição do Campo	44

SEÇÃO III

3 O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
3.1 A criança na Educação Infantil: um direito legal	63
3.2 A Criança no Estatuto da Criança e do Adolescente	65
3.3 Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	68
3.4 Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	93

SEÇÃO IV

4 RESULTADOS E ANÁLISE DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS E DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	105
4.1 Resultados quantitativos	105
4.2 Análise exploratória	110
4.3 Lacunas na pesquisa regional	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117

SEÇÃO I

1 PARTE INTRODUTÓRIA

1.1. Memorial

Me chamo Geovany Pereira da Silva, brasileiro, natural de Tocantinópolis - Tocantins, graduado em Ciências Sociais - Licenciatura (concluída em 2013), pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Tocantinópolis/TO e em Pedagogia, esta pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (concluída em 2018) e, também, Bacharel em Direito pela Faculdade Morgana Potrich - FAMP (curso concluído em 2018). Pós-graduado em Gestão Estratégica da Inovação e Políticas de Ciência e Tecnologia (GEIPCT), realizada pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na modalidade mediada por recursos virtuais. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Tocantins – UFT Campus de Palmas/TO. Participação na apresentação do resumo expandido no Seminário Internacional em Inovação, Pesquisa e Práticas Disruptivas: A Universidade, a pesquisa e o ensino pós-pandemia. Autor do capítulo do livro "Universidade e Inovação: Estudos em Transferência de Tecnologia, Propriedade Intelectual e Prospecção" pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Participação na apresentação de trabalho no "III Encontro Nacional de Licenciaturas - II Seminário Nacional do PIBID na modalidade relato de Experiências: Ciências Humanas na cidade Universitária/UFMA realizada na cidade de São Luís do Maranhão. Participação no grupo de Estudo CEP: Cultura, Educação e Política - UFT Campus de Tocantinópolis/TO.

Autor do capítulo do livro "PIBID da UFT: Processo de Ensino - Aprendizagem na Formação Inicial de Professores. Autor do artigo " *A Trajetória de Consolidação de Direitos da Criança no Marco Legal Brasileiro da Educação Infantil*" na revista MULTIDEBATES. Autor do capítulo 6 intitulado ao tema “*Supervisão Escolar e Comunicação Socioemocional: Caminhos para a Inclusão e Superação de Estigmas*” do livro: Comunicação Socioemocional na Educação: Reflexões e Práticas no Encontro de Educadores do Cepels/UFT. Participação no Programa Autismo na Escola – realizado na cidade de Mineiros/GO. Bolsista do Programa PIBID/UFT - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em parceria com o Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito em Tocantinópolis - TO. Bolsista do Programa PIM - Programa Institucional de Monitoria na disciplina de Sociologia da Educação - Campus de Tocantinópolis - TO.

Discente do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos (2º licenciatura-PAFOR) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT Campus de Palmas/TO. Discente do curso de Especialização Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação. Atualmente, sou servidor efetivo do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional - SEMED, no Estado do Tocantins, na função de supervisor educacional no distrito de Luzimangues, Tocantins.

Minha primeira experiência com o fazer docente iniciou em 2009 no curso de Ciências Sociais - Licenciatura, mais especificamente no Estágio Supervisionado obrigatório no Colégio Estadual Piaçava – TO localizado na cidade de Nazaré - TO, Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito – TO e Colégio CEM Deputado Darcy Marino, ambos localizados na cidade de Tocantinópolis - TO. Em 2014, já com a graduação concluída, tive o meu primeiro contato enquanto professor substituto na Escola Estadual Arquilino Alves de Brito e Escola Estadual Deputado José Alves de Assis nos anos iniciais (1º ao 5º ano), ambas localizadas no município de Mineiros Goiás. Em 2018, trabalhei como professor particular na disciplina de matemática (aulas de reforço 7º e 8º ano do ensino fundamental II) em Ceilândia/DF. Em 2019, participei do concurso público da Prefeitura Municipal de Porto Nacional, Estado do Tocantins e fui aprovado no cargo de professor 40 horas. Após a posse, fui lotado na Escola Municipal Deasil Aires na turma do 4º ano. Posteriormente, fui para a Escola Municipal Cabo Wilson Costa Farias. Nessa escola, trabalhei na Educação Infantil, mais especificamente no I período (cumprindo a carga horária de 30 horas semanais) e fazia extensão no berçário (cumprindo a carga horária de 10 horas semanais). Em 2021, fui lotado na Escola Municipal em Tempo Integral Eulina Braga, localizada no distrito de Luzimangues (escola do campo). Nesta escola, trabalhei com as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Depois fui modulado na turma do 3º ano do ensino fundamental I. Posteriormente, lotado nas turmas do 1º ao 5º ano (modelo rotatividade de professores). Em 27 de janeiro de 2025, recebi a proposta para compor a equipe diretiva da unidade de ensino, na função de professor de apoio. Em agosto de 2025, fui convidado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, anexo de Luzimangues, Porto Nacional para assumir o cargo de supervisor educacional. E atualmente, supervisiono duas escolas da rede municipal de ensino de Luzimangues, a saber: Escola Municipal em Tempo Integral Eulina Braga e Escola Municipal Maria de Melo Sousa.

1.2. Introdução a pesquisa

A sociedade e a educação estão em constante processo de mudanças. Mudanças estas que, perpassam por transformações que, “[...] atravessam o tempo, a história, a cultura e as relações humanas [...]”, (Chagas, Silva, Natividade, 2025, p. 02). Nesse contexto, surgiram diversas pesquisas voltadas para acompanhar, interpretar e refletir sobre as mudanças que moldam os sujeitos, mais especificamente no que se refere aos estudos com crianças, uma vez que, estes grupos foram historicamente silenciadas em diferentes espaços sociais e institucionais.

Somente em 1980 é que os estudos sobre infância ganham força no Brasil. Foi nesse período que surgiram novas abordagens teóricas e metodológicas, críticas às concepções funcionalistas das ciências sociais e humanas, abrindo caminho para olhares mais atentos à complexidade geracional da vida na categoria geracional infância. (Chagas, Silva, Natividade, 2025, p.02).

Nesse contexto, vários estudos foram se fazendo presentes e, com isso, novos significados foram sendo atribuídos à concepção de infância que, passa a ser compreendida a partir de uma nova visão, “[...] não mais como uma etapa passiva da vida, mas como um território vivo de criação, cultura e participação”. Ou seja, a infância passa a ser analisada e/ou compreendida a partir de uma perspectiva interacionista, interpretativa e etnometodológica o que, contribui para um novo olhar sobre a infância enquanto categoria geracional que, transforma o meio e que produz cultura, (Chagas, Silva, Natividade 2025). Partindo desse contexto, pode-se afirmar que, foi a partir dessa mudança de paradigma que,

[...], mudou profundamente o modo como vemos e nos relacionamos com as crianças. Elas deixaram de ser percebidas apenas como aprendizes do mundo adulto, para serem reconhecidas como sujeitos ativos e com agência, capazes de construir cultura, interpretar o mundo e ressignificá-lo a partir de suas próprias vivências (Corsaro, 2011; Martins Filho, 2011).

Conforme Chagas, Silva e Natividade (2025),

Tal reconhecimento ampliou não apenas o horizonte das pesquisas, mas, também, provocou mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, abrindo espaço para ouvir as vozes da infância, vozes que, por muito tempo, foram silenciadas sob a lógica adultocêntrica. (Chagas, Silva, Natividade, 2025, p. 02).

Nesse sentido pode-se afirmar que, os novos estudos passaram a perceber e/ou compreender as crianças a partir das vivências e interações que estas estabelecem como o meio social. E que, são seres ativos que, interagem, produzem cultura, transformam, interpretam o mundo, ressignificando-o de acordo com sua realidade e que tal, reconhecimento, ampliou, não apenas o horizonte das pesquisas, mas também, provocou mudanças significativas nas práticas

pedagógicas e nas políticas públicas, abrindo espaço para ouvir as crianças que foram, por muito tempo, silenciadas.

As novas abordagens, romperam com a visão biológica ou psicologizante e passaram a compreender a infância a partir de seus múltiplos contextos sociais, culturais e históricos. “Assim, a criança passou a ser compreendida como criadora de sentidos e participante das relações sociais, e a própria noção de “infância” ganhou status como uma categoria de análise” (Chagas, Silva, Natividade, 2025, p.02). Ao estudar a infância a partir da Sociologia da Infância, Chagas, Silva, Natividade (2025), afirmam que, deve-se “rompermos com a visão tradicional da Psicologia do Desenvolvimento, propondo enxergar a infância como uma categoria social e histórica, marcada por pluralidade e variações conforme o contexto cultural, de classe, gênero e etnia” e propõem que, as crianças sejam, “reconhecidas como sujeitos capazes de produzir cultura, e não apenas como “futuros adultos” em formação e produtores de culturas” Chagas, Silva, Natividade (2025, p. 03).

Esta pesquisa aborda a trajetória histórica da ideia de criança na Legislação Nacional. Essa trajetória histórica, sobre a ideia de criança no Brasil é marcada pela atuação dos/das pesquisadores/as em educação, pelas associações de pesquisas e entidades e, também, pelos legisladores educacionais por meio do seu marco legal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), consiste num documento normativo que estrutura e organiza a educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vale ressaltar que, a inserção da Educação Infantil no documento ocorreu a partir da nova redação 1 do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, podendo ser compreendida como um passo dado na garantia do direito de todas as crianças do Brasil a de uma educação de qualidade.

No que tange à dimensão política, a BNCC dar ênfase, a partir dos direitos de aprendizagem, abordando uma perspectiva democrática e de pensar a escola da infância como um lugar de afirmação de direitos. Do ponto de vista da dimensão legal, a alteração no art. 26 da LDBEN, inseriu a Educação Infantil, ao afirmar que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Médio e do Ensino Fundamental devem ter uma Base Comum Curricular.

Do ponto de vista legal, a ideia da construção da BNCC no país pode ser entendida como uma indicação já presente na Constituição Federal (Brasil, 1988), art. 2010 que dispõe que, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na LDB/96, no seu art. 26, há a indicação de que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, Art. 26).

Cabe destacar que, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), mais especificamente no que se refere a meta 07, aborda as estratégias que orientam a construção de políticas públicas e ações governamentais com a finalidade de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes por um período de 10 anos, de 2014 a 2024. Nesse sentido, uma dessas estratégias seria “[...] estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos”. Desse modo, esses documentos já elencam e defende a elaboração de um documento para orientar a construção de currículos na esfera municipal e estadual, que o Brasil definiu como Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, busca orientar a (re)elaboração das Propostas Pedagógicas e curriculares das redes municipais e estaduais da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. No que concerne à perspectiva do direito na BNCC (2017), o documento estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: brincar, explorar, conhecer-se, participar, conviver e o expressar. São direitos que oportunizam as condições para que as crianças aprendam em situações, nas quais se afirmem como sujeitos de direitos, seres ativos no cotidiano de creches e pré-escolas.

O interesse por essa investigação da temática em tela, surgiu a partir das vivências proporcionadas pela docência nas unidades de ensino. Interesse esse que, foi amadurecido e enriquecido juntamente com o orientador, professor Dr. Damião Rocha, que soube muito bem apresentar os caminhos para a realização da presente pesquisa. Diante do exposto, percebemos que, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos pela BNCC/2017 expressam o direito as diferentes formas que as crianças têm de aprender e se desenvolver nas unidades educativas, constituindo-se como a base para aprendizagens significativas.

Nossa discussão teórica sobre as concepções de criança e de infância, perpassa pela Sociologia da Infância, que tem Manuel Sarmiento (2005, 2008, 2009, 2011) como um dos seus representantes. Nessa perspectiva, o autor define as crianças como atores que se constitui como sujeitos por meio das relações que são estabelecidas com seus pares e com os adultos. Já a infância é compreendida como uma categoria social do tipo geracional, vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos e territórios. Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil, para além de um documento formal, trata-se das experiências e vivências pelas quais as crianças de desenvolve de forma integral. Também pode ser entendido como a organização das

atividades educacionais nas unidades de ensino relacionando os saberes e experiências das crianças com o conhecimento sistematizados pela humanidade conforme é preconizado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI).

A Lei nº 9.394/1996 que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a lei ordinária que regula a educação nacional, inclusive demarca a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todavia existem um conjunto de parâmetros e referências curriculares que subsidiam o trabalho didático-pedagógico da escola. E nessa trajetória, verificou-se que mudanças têm ocorrido no campo dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e que a forma como se entende hoje a criança, enquanto sujeito de direito, é muito recente no Brasil, conforme demonstram os documentos consultados.

Em se tratando dos procedimentos metodológicos, esta pesquisa recorre ao inquérito documental onde foram revisados alguns documentos oficiais (CF/88, a LDB/96, o RCNEI/98 e a BNCC/2017) que tratam da educação infantil, tendo como delimitação temporal a CF/1988 até a BNCC/2017. As principais autorias com as quais dialogamos pesquisam as/com/para crianças. São autores que fazem parte, pelo menos transversalmente, dos estudos da sociologia da infância e da criança:

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. (Abramowicz, 2020, p. 24).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, que se baseou na análise documental, estudos e referenciais relacionados ao tema, assim como em fontes teóricas como artigos, livros e produções acadêmicas, pois concebe a pesquisa como,

[...], uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 2009, p. 78-79).

Para este trabalho, optamos por apresentá-lo em três partes assim distribuídas: Na primeira, recorreremos a análise documental a partir da CF/88, a LDB/96, o RCNEI/98, as DCNEIs/resolução nº 5 de 2009 e a BNCC/2017. Na segunda, apresentamos o resultado da pesquisa realizada no Estado do Tocantins, mais especificamente na região norte, sobre os trabalhos em termos de produção científica sobre as crianças enquanto sujeitos de direitos. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

O trecho pode ser reescrito da seguinte forma, considerando as observações da banca, maior clareza acadêmica, coerência metodológica e adequação entre problema e objetivos:

O campo empírico desta pesquisa está situado no Estado do Tocantins, inserido na Região Norte do Brasil. O estudo realizou um mapeamento de dissertações e teses que discutem a criança enquanto sujeito de direitos, tomando como questão norteadora a seguinte problemática: quais foram os avanços do marco legal da Educação Infantil no Brasil?

A partir dessa problemática, definiu-se como objetivo geral analisar os avanços e rupturas presentes no marco legal brasileiro da Educação Infantil, especialmente no que se refere à consolidação da criança como sujeito de direitos. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender a trajetória histórica da concepção de criança na legislação educacional brasileira; identificar as transformações conceituais presentes nos documentos normativos da Educação Infantil; analisar os avanços curriculares relacionados aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e realizar um mapeamento das produções acadêmicas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte entre os anos de 2020 e 2025.

Nas análises, recorreu-se a autoras e autores críticos e estudiosos da infância, que compreendem a criança como sujeito de direitos e a infância como categoria social, histórica e geracional. Além disso, concebem a Educação Infantil como direito da criança e primeira etapa da Educação Básica, dotada de especificidades próprias, articuladas às suas funções sociais, políticas e pedagógicas.

Alguns dos referenciais teóricos foram: Vygotsky (1998), Manuel Sarmiento (2005), Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finca (2011), Sandro Vinícius Sales dos Santos (2014), Damião Rocha (2019), Edneia Maria Azevedo Machado e Marta Regina Brostolin (2022), Laura Simone Marim Puerta (2022), Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (2022), Andréia Paz Leonarski de Souza Lima e Ricardo Henrique de Souza (2022) e entre outras (os). Nesse estudo com base na pesquisa qualitativa, recorreremos a análise documental a partir da CF/88, a LDB/96, o RCNEI/98 e a BNCC/2017.

A relevância da temática proposta justifica-se pela importância da análise que se pretende realizar sobre os avanços dos direitos da criança na Educação Infantil. Direitos estes considerados recentes. Nesse sentido, realizamos um estudo bibliográfico e documental, através da revisão da literatura em artigos, Teses e Dissertações, além dos documentos oficiais e/ou legislações. Nesse sentido, utilizamos, como instrumento para produção de dados uma pesquisa no repositório da CAPES e SUCUPIRA a fim de saber, quantas pesquisas e programas em pós-graduação foram depositados nos respectivos sites entre os períodos de 2020 a 2025 na

região norte do Brasil. Esta Dissertação foi desenvolvida em quatro capítulos. No primeiro, discorreu-se sobre o percurso metodológico adotado, a natureza da pesquisa, o contexto de sua realização e procedimentos para a produção de dados.

No segundo capítulo, abordou-se a Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa que, estuda as crianças como atores sociais, reconhecendo que elas não são apenas “adultos em formação”, mas sujeitos completos, com culturas próprias, formas de interpretar o mundo e capacidade de agir sobre ele. No terceiro capítulo, discorreu-se sobre o marco legal da Educação infantil a partir da análise de documentos oficiais, a saber: Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e entre outros. Para tal, buscou-se apresentar o histórico e os avanços legais dos direitos das crianças à educação infantil ao longo da história. Ressalta-se também as lutas dos movimentos sociais em prol da Educação Infantil como parte da Educação básica das crianças, por isso, a necessidade de formação dos profissionais para atuarem nesta área.

No quarto capítulo, foi realizado um mapeamento de pesquisas e programas de pós-graduação em educação na Região Norte do Brasil com base no repositório da CAPES e SUCUPIRA. O mapeamento buscou identificar o quantitativo de produções (Teses, Dissertações) depositadas entre os anos de 2020 e 2025 voltados para o direito da criança ou direito da criança na Educação Infantil.

Esperamos que esta pesquisa venha contribuir para com os avanços nos estudos e discussões acerca da educação e dos direitos das crianças na primeira infância, considerando também as crianças do campo. Além de colaborar para o fortalecimento da produção do conhecimento na área da educação infantil, mais especificamente no que tange à compreensão dos direitos das crianças, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a sua consequente operacionalização nas práticas pedagógicas realizadas nas unidades de ensino. Além disso, desejamos contribuir com o programa de pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT) oportunizando a produção dos resultados da pesquisa aos debates do programa e promovendo a produção do conhecimento sobre o conhecimento.

1.3. Problema de Pesquisa

A trajetória histórica da concepção de criança na legislação brasileira evoluiu de assistencialista (CF/88, art. 208 IV: creches como "assistência") para sujeito de direitos (ECA/90; LDB/96: EI como 1ª etapa E.B.; BNCC/17: 6 direitos aprendizagem – brincar, conviver etc.), refletindo paradigma da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005: infância como categoria geracional; Qvortrup, 2011: estrutural permanente). Contudo, nossa problemática consiste em investigar quais os avanços do marco legal à educação infantil?

1.4. Objetivos

1.4.1. Geral

Analisar os avanços e as rupturas presentes no marco legal brasileiro da Educação Infantil, no período compreendido entre a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017, no que se refere à consolidação da criança como sujeito de direitos, bem como mapear a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil sobre essa temática, entre os anos de 2020 e 2025.

1.4.2. Específicos

1. Compreender a trajetória histórica da concepção de criança na legislação educacional brasileira, analisando a transição da criança concebida sob uma perspectiva assistencialista para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.
2. Identificar e analisar as transformações conceituais, políticas e pedagógicas presentes nos documentos normativos da Educação Infantil — Constituição Federal de 1988 (CF/88), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/09) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/17).
3. Analisar os avanços curriculares presentes nas políticas educacionais da Educação Infantil, especialmente no que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando os princípios pedagógicos do RCNEI e os direitos estabelecidos pela BNCC/2017.
4. Realizar um mapeamento quantitativo e qualitativo das dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do

Brasil, disponíveis nos repositórios da CAPES e da Plataforma Sucupira, no período de 2020 a 2025, identificando produções relacionadas aos direitos da criança e à Educação Infantil.

1.5. Percurso metodológico

Para esta explanação faz-se necessário definir o que é metodologia e o que é método. Para Demo (1995, p. 11), “[...] metodologia significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos para se fazer ciência [...]”; Minayo (2012) observa que a metodologia é o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) [...]”. (Minayo, 2012, p. 14).

A pesquisa científica consiste em um processo em constante construção, percorrendo caminhos voltados ao desenvolvimento do conhecimento e possibilitando um caráter investigativo e formativo. Nesse sentido, a metodologia qualitativa compreende a realidade a partir de contextos sociais e históricos determinados, utilizando métodos ricos em informações e significados. Essa abordagem caracteriza-se pela produção de conhecimentos fundamentados na interpretação da realidade investigada (Oliveira; Souza, 2022).

Desse modo, o primeiro passo é a delimitação do objeto de estudo a ser investigado para o bom desenvolvimento da pesquisa, bem como no que se refere a ter objetivos claros, metodologia bem definida para a coleta de dados e por fim, a análise dos dados obtidos. Assim, tendo em vista a problemática dessa pesquisa, já mencionada anteriormente, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o qual destaca o estado do conhecimento.

Richardson (1999, p. 70) utiliza método ao se referir aos “[...] procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”, enuncia dois grandes métodos de análise: qualitativo e quantitativo. O método quantitativo “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]” O método qualitativo “não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema [...]”. De acordo com Chiazotti (2009);

Os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa se opõem, em geral, ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, calcado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes cientistas se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam-se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. Afirma, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e

social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria, (Chiazzotti 2009, p. 78-79)

O presente trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa, pois concebe a pesquisa;

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Minayo, 2014, p. 23).

Já para Gomes (2007) observa a importância de se estabelecer o objeto, delimitando o campo de estudo, que para ele é delimitar “[...] os atores a serem investigados/pesquisados; o cenário histórico-social no qual movem-se os atores sociais”. Ainda de acordo com este autor, a escolha do método significa “[...] a opção por um percurso dentre outros possíveis e representa a possibilidade de compreensão do universo investigado”. (Gomes, 2007, p. 56). Antes de relatarmos os resultados das pesquisas realizadas, faz-se necessário primeiramente definirmos o que entendemos por observação participante. Segundo Deslandes e Gomes et. all (2012) “entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade frente à realidade do mundo” Deslandes e Gomes et. all (2012, p. 16).

Entende-se observação participante “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com finalidade de realizar uma investigação científica”. (Minayo, 2012, p. 70). Para Chiazzotti (2009) “as observações se detêm sobre alguns aspectos circunscritos a partir dos quais se apreende uma questão específica e a totalidade onde acontece a questão observada, (Chiazzotti 2009, p. 16). Em se tratando dos procedimentos metodológicos, esta pesquisa recorre ao inquérito documental onde foram revisados alguns documentos oficiais (CF/88, a LDB/96, o RCNEI/98 e a BNCC/2017) que tratam da educação infantil, tendo como delimitação temporal a CF/1988 até a BNCC/2017.

De acordo com Oliveira (2007), a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira 2007, p. 69). Somando-se a esse estudo, nossa fundamentação recai, sobre as discussões de alguns autores que, discute ou pesquisam as/com/para crianças tendo como campo de análise a sociologia da infância.

Para a análise dos dados, recorreremos ao estudo na Sociologia da Infância, como campo científico. Este campo de pesquisa define a criança como sujeitos de direitos que produz cultura e a infância como categoria social, geracional e historicamente construída. Segundo Brostolin

(2020), a sociologia da infância define criança como sujeito de direitos, ator social em seus modos de vida. Já a infância é definida como categoria geracional sócio-historicamente construída. A sociologia da infância consiste em um;

[...], campo de conhecimento emergente, que consideramos um grande movimento, o qual questiona a sociedade em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, trazendo a compreensão da criança como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a infância e criança (Machado e Brostolin, 2022, p. 42).

A sociologia da infância trata-se de um campo científico de conhecimento, considerado como um grande movimento que questiona a sociedade, quanto ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito e ator social e define a infância como uma construção social contribuindo assim para um novo olhar sobre a criança.

SEÇÃO II

2 RECONHECIMENTO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO E CAMPO DE PESQUISA

O presente aborda a trajetória histórica da ideia de criança no Brasil que, foi marcada pela atuação dos/das pesquisadores/as em educação, pelas associações de pesquisas e entidades e também pelos legisladores educacionais por meio do seu marco legal. Para esse estudo com as crianças, foi utilizado campo de pesquisa por diferentes autores e/ou pesquisadores, a sociologia da infância que “considera a criança como sujeito de direito, trazendo a compreensão da criança como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a infância e a criança” (Machado e Brostolin, 2022, p. 11). As principais autorias com as quais dialogamos pesquisam as/com/para crianças e fazem parte, pelo menos transversalmente, dos estudos da sociologia da infância e da criança. A sociologia da infância,

[...], coloca as crianças e a infância como centro do seu campo teórico. Traz novos olhares para as crianças, rompendo com a ideia abstrata e um modelo universal de desenvolvimento da criança; nela, as crianças são compreendidas como sujeitos sociais atravessados pela complexidade e pluralidade de contextos sociais e como produtores de cultura (Machado e Brostolin, 2022, p. 44).

Nesse sentido, a sociologia da infância tem como objeto de investigação, as infâncias que são vistas como construções sociais que se transforma com o tempo e em diferentes espaços, portanto, pode-se afirmar que há diversidades de infâncias. Sarmento (2005, p. 365-366) afirma que,

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos.

Com base em tal citação, pode-se afirmar que, as crianças são consideradas como sujeitos sociais que, ao mesmo tempo em que são influenciadas, também influenciam pessoas e relações à sua volta. Nesse mesmo contexto, Corsaro (1997; 2005), endossa que, o processo de desenvolvimento das crianças perpassa pelos aspectos culturais e coletivos, uma vez que, que não é individual. Processo esse que, acontecem a partir das relações das crianças com seus pares. Sarmento (2005), define a infância como um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, que envolve a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade que a criança tem de construir o mundo no qual está inserida, mas que se manifestam de forma diferente em distintos tempos e espaços.

Sarmento (2008) aponta que a Sociologia da Infância considera a criança como sujeito de direitos, capaz de interagir com o meio social, produzir cultura e também reproduzi-la. Desse modo, a Sociologia da Infância insere-se de maneira decisiva na construção da reflexividade contemporânea acerca da realidade social. O autor afirma ainda que esse campo de estudo não se limita apenas às crianças, mas busca compreender a totalidade da realidade social a partir das relações geracionais, culturais e históricas que envolvem a infância.

Os autores Chagas, Silva, Natividade (2025) afirmam que, a sociologia da infância juntamente com a pedagogia da infância, trouxeram grandes contribuições para o campo da Educação Infantil, “ao propor práticas pedagógicas que reconhecem as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem”. Além de romper com a concepção “adultocentrismo e construir relações mais dialógicas e respeitosas, nas quais a criança não é apenas um objeto da educação, mas sim um sujeito ativo, capaz de interagir, questionar e produzir sentidos no espaço educativo”. Chagas, Silva, Natividade (2025, p. 03).

Partindo desse contexto, Sarmento (2008) apresenta uma distinção no seu duplo objeto de estudo envolvendo as crianças e a infância. Para o autor as crianças são definidas como atores sociais, nos seus mundos de vida. Ao passo que, a infância, é vista como uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída. Para Kuhlmann Jr (1998), a infância vai para além do mundo imaginário da criança, na verdade, consiste na interação da criança com o mundo real. Nesse mundo, a criança se desenvolve, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamento próprios de seu tempo e lugar, sendo as relações sociais parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. Assim

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (Kuhlmann JR., 1998, p. 31).

Broslolin (2020) argumenta que, a criança e a infância durante um longo período não eram objeto de estudo das ciências sociais, inclusive a Sociologia não voltava o olhar para a criança por não a considerar como unidade de investigação válida em si mesma e sim, inserida em um grupo social específico, ou seja, a criança-aluno, contexto escolar ou a criança-filho no contexto familiar.

Qvortrup (1995) e Sarmento (2008) afirmam ainda que, a ausência de estudos para com esses grupos por parte da sociologia, deve-se à subalternidade das crianças ao mundo adultocêntrico, em que eram vistas como “homúnculos”, isto, é, homens em miniatura. Ou seja,

alguém que vir a ser, incompleto e imperfeito, estudado pelos campos científicos, a saber: a Psicologia, a Medicina que raramente dialogavam com a sociologia, a Antropologia e a história.

Sarmento (2015), ressalta que, os estudos com/da criança encontram-se em pleno processo de constituição e instituição, no mundo inteiro. Partindo desse contexto, a autor discorre que, houve uma ruptura com os saberes tradicionais (especialmente a psicologia do desenvolvimento) bem como no que se refere aos estudos sobre as crianças e a infância na posição epistemológica de centrar os estudos na criança “a partir de si própria”, recusando as orientações adultocêntricas. Ou seja, o autor deixa claro que, houve um processo de ruptura acerca dos conhecimentos tradicionais que concebia a criança como adultocêntrico.

Partindo desse contexto, Sarmento (2015) faz uma profunda crítica a indústria cultural, no sentido de que ela impulsiona uma invasão na construção dos referenciais da ação quotidiana. Dentre esses referenciais o autor cita

Os livros de autoajuda, os cursos oferecidos aos profissionais (a altos preços, com frequência) tendo por preletores os gurus de ocasião, os guias para a prática, as publicações periódicas comerciais, os dossiês, portfólios, apostilas, manuais, programas de formação ao domicílio, etc., constituem uma parafernália que invadiu o mundo profissional de professores, assistentes sociais, médicos e enfermeiros pediátricos e de todos quantos vivem o seu quotidiano de trabalho na relação com as crianças. De igual modo, pais e mães são também destinatários desta literatura e destes processos formativos oriundos do mercado. Quase sempre, esta contaminação discursiva dos mundos de vida das crianças confunde, perturba e desorienta mais do que esclarece (Sarmento, 2015, p.02).

Sarmento afirma (2015) ainda que, esses referenciais colonizam modelos estruturados compostos por ideias fechadas, difusoras da visão de uma “criança universal” no qual é marcada por uma matriz da classe e da cultura hegemônicas raramente incentivando o pensamento crítico “disponibilizando apoios para uma ação socialmente contextualizada e eticamente comprometida com o bem-estar social e os direitos da criança. O capitalismo editorial e académico campeia nos terrenos da ação junto das crianças” (Sarmento 2015, p. 02).

No contexto, o conhecimento sobre as crianças e a infância tem vindo, de facto, a desenvolver-se. Este conhecimento surge em decorrência da crítica ao conhecimento institucionalizado tradicional que a ciência moderna erigiu sobre as crianças e a infância. Esse conhecimento tradicional possui uma visão universal da criança, no qual percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume sujeito independente do contexto social e cultura que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano. De acordo com esse conhecimento institucionalizado tradicional, a criança não possui identidade autônoma e entre outros (Sarmento, 2015).

A partir daí, houve uma ruptura com esse conhecimento tradicional e surge então, novas disciplinas científicas centradas na infância, como: a sociologia da infância, a antropologia da infância, a geografia da infância constituindo assim, o campo multidisciplinar dos estudos da criança (Sarmiento, 2015).

Qvortrup (1995) e Sarmiento (2008), afirmam que, a própria pedagogia, esforçou-se no sentido de pensar uma ação pedagógica que preparassem essas crianças para adequar aos padrões vigentes da sociedade moderna em espaços privados, sejam em creches, asilos, orfanatos e reformatórios, espaços que inviabilizavam as crianças. Além de ignorá-las como atores sociais, portadores e produtores de cultura.

Vale ressaltar que, no Brasil a sociologia da infância enquanto como científico de conhecimento, tem se fortalecido desde o início de 2000, mas há registros de trabalhos anteriores e que só depois da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente e que as pesquisas com as crianças começam a ter outros destaques (Machado e Brostolin, 2022).

Assim sendo, o primeiro trabalho voltado para a infância no Brasil foi elaborado por Sabóia Lima, com o título “A infância desamparada”. Posteriormente, em 1973, no Rio de Janeiro, foi publicado a pesquisa intitulada “Delinquência Juvenil na Guanabara”. Os respectivos estudos marcam os primeiros passos da Ciências Sociais em direção à condição social da infância (Machado e Brostolin, 2022).

Quinteiro (2002), Apud (Citado) por Machado e Brostolin (2022). Afirmam que, a sociologia trouxe uma grande contribuição, em relação ao reconhecimento da criança, como um agente de socialização. Contribuição esta que perpassa pelo trabalho de Florestan Fernandes, na década de 1940, tempo em que a as ruas se constituía lugar privilegiado da infância.

A pesquisa de abordagem qualitativa se configurou como estudo de caso e foi desenvolvida no Estado do Tocantins, mais especificamente na região norte. Os instrumentos metodológicos para a produção de dados foram: pesquisa participante com método observação participante, além da pesquisa bibliográfica.

Para a análise dos dados, recorreremos a Sociologia da Infância que, trata-se de um campo científico que define a criança como ator social, sujeito de direitos e a infância como categoria social, geracional e historicamente construída. Assim, buscamos dialogar com o nosso objeto de pesquisa, ou seja, as crianças enquanto sujeitos de direitos que, perpassa pelas culturas infantis, considerando o que fazem parte da rotina das crianças construídas por meio de suas brincadeiras.

De acordo com Sarmiento (2011),

[...] a criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades em cada formação social e em cada momento concreto desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como actor social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade, Sarmento (2011, p. 583).

Na citação acima, o autor afirma que, “brinca com a história” e consequentemente a história cria condições e as possibilidades em cada formação social e reconfigura valores, dos ideais e da experiência acumulada a partir das brincadeiras. E que a criança de hoje age de formas diferentes da criança do passado.

Sarmento (2004) argumenta ainda que, o brincar “é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmento, 2004, p. 16). Sob esse olhar, as crianças produzem suas culturas brincando, nas suas interações e, ao fazerem isso, elas aprendem. Essa aprendizagem acontece de forma lúdica, com naturalidade e no seu devido tempo. Segundo Ramos e Brostolin (2022);

[...] na sua brincadeira a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parte da civilização, (Ramos e Brostolin, 2022 p.24).

No que se refere a brincadeira, esta constitui-se como uma atividade que possibilita a apropriação dos aspectos culturais das crianças. Por meio dos recursos disponíveis, e do acesso a cultura, as crianças reconfiguram os espaços e produzem cultura, influenciadas pelo meio social. Segundo Ramos e Brostolin (2022) “a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” Ramos e Brostolin (2022, p. 25). A Lei nº 9.394/1996 que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a lei ordinária que regula a educação nacional, inclusive demarca a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todavia existe um conjunto de parâmetros e referencias curriculares que subsidiam o trabalho didático-pedagógico da escola.

E nessa trajetória, verificou-se que mudanças têm ocorrido no campo dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e que a forma como se entende hoje a criança enquanto sujeito de direito é muito recente no Brasil. Partindo desse estudo, nota-se que é [...], inegável a evolução da educação infantil no Brasil, mas que é inquestionável que ela ainda carece de ações efetivas em relação aos direitos desse grupo, dentre eles o direito de brincar” (Cintra, 2022, p. 104). Com base na citação acima, nota-se que, houve uma evolução

no campo da Educação Infantil no Brasil, marcada pelo reconhecimento dos direitos das crianças enquanto atores sociais ativos, que produz cultura e que transforma e se relaciona com o meio social.

Partindo dessa discussão envolvendo crianças enquanto sujeitos de direitos, Corsaro (2009) em seus estudos aborda o conceito de “reprodução interpretativa e a construção das “culturas de pares” como meio de compreensão das diversidades de olhares sobre as infâncias. O autor parte de uma abordagem interpretativa da socialização infantil e que ambos os conceitos surgiram a partir dos estudos com crianças dos estadunidenses e italianas.

De acordo com Silva (2009) o processo de socialização na infância não pode mais ser compreendido como um período de dependência, [...], mas como um processo criativo de reprodução interpretativa. Ou seja, o autor busca romper e/ou se distanciar da sociologia tradicional, que concebe as crianças como “meros fardos sociais” Silva (2009, p. 224).

No que se remete ao processo de socialização, Silva (2009) afirma que, as crianças não se limitam apenas a uma simples imitação e/ou reprodução. Elas participam, compartilham, interagem e envolvem-se com a criação e a participação em todo o processo de transformação, apropriando-se de informações do mundo adulto e construindo ativamente, por meio da produção e de mudanças culturais. Nessa abordagem, segundo Corsaro (2009) [...] a ação social das crianças é compreendida como uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva. O autor a denomina de reprodução interpretativa. Segundo este autor;

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (Corsaro, 2009, p. 124).

Partindo dessa discussão, as crianças enquanto atores sociais ativos, desde cedo interagem e transforma o meio em que vive e participam e criam suas culturas de pares por meio da apropriação do mundo dos adultos. Corsaro (2009), salienta que, por meio da reprodução interpretativa, as crianças de forma ativa apropriam-se de informações da cultura adulta com intuito de atender aos seus interesses próprias enquanto criança, (Corsaro, 2009, p. 131). Já Sarmiento (2008) afirma que, a reprodução interpretativa exprimi a ideia de que, as crianças em suas interações com os adultos e/ou com o meio social, bem como no que se remete: as crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta e entre outros, “[...] são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais” (Sarmiento, 2008, p. 15).

Sarmiento (2008), aborda que, a “reprodução interpretativa” exprime a ideia “[...] de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos activos e não meramente passivos” Sarmiento (2008. p. 16). É nessas teorias que, conflui a nova sociologia da infância. Nesse contexto envolvendo as diferentes teorias de estudos, podemos destacar duas correntes: a estrutural e a construtivista. A corrente estrutural define infância como categoria geracional e procuram,

[...] numa perspectiva predominantemente macro-estrutural, compreender como é que a infância se relaciona, diacrónica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores predominantemente demográficos, económicos e sociais, e de que modo essas relações afectam as estruturas sociais, globalmente consideradas (Sarmiento, 2008, p. 18).

De acordo com a corrente estrutural, a infância é definida como uma categoria geracional e procura compreender como a infância se relaciona com outras categorias geracionais, tendo como base os indicadores demográficos, económicos e sociais. E por fim, saber como essas relações afetam as estruturas sociais. Já corrente estrutural parte do pressuposto de que,

“[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares. Nesta abordagem é central o conceito de Corsaro (1997) de “reprodução interpretativa”: capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos (Sarmiento, 2008. p. 18).

Com base na corrente estrutural, as crianças fazem parte da categoria social, a infância e que constrói processos de subjetivação que perpassa pela representação simbólicas dos seus mundos de vida e que por meio do processo de interações para com os adultos, elas reproduzem as culturas e as recrias nas interações com os pares.

Em complemento a essa discussão envolvendo ambas as correntes (corrente estruturalista e a corrente interpretativa), podemos citar as autoras Ens e Garanhani (2013). A primeira corrente estuda a infância enquanto categoria estrutural da sociedade. Parte de uma dimensão macroestrutural, na qual procura abordar o peso demográfico da infância, pautada numa “[...] perspectiva sincrónica, os processos legislativos e políticos da regulação social, o impacto da infância na economia, o “custo” da infância e as relações com o mercado de trabalho[...]. Além disso prever ainda, “[...] a proteção social e a sustentabilidade do estado social” (Ens, Garanhani, 2013. p. 25). Por outro lado, a corrente interpretativa “[...] enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção”. Busca “[...] prioritariamente analisar a ação ou “agência” das crianças, na sua concretude e

diversidade”. Nessa corrente, é dada ênfase na “reprodução interpretativa”. De acordo com as autoras Ens, Garanhani (2013.) a “reprodução interpretativa consiste;

na capacidade das crianças em receberem a tradição cultural transmitida pela família em receberem a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a a suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares (Ens, Garanhani, 2013, p. 26).

A reprodução interpretativa, prever o conhecimento que as tem de absorverem a cultura externa no ambiente familiar e na instituição escolar e transformá-lo de acordo com suas práticas sociais, no contexto das relações de pares. As autoras Ens e Garanhani (2013) afirmam que, estudar as crianças, “[...] implica o uso de metodologias atentas ao cotidiano, ao interativo, aos fenômenos e acontecimentos concretos, sendo a etnografia com as crianças largamente predominante nestes estudos”. Assim sendo, nesse estudo;

Os temas privilegiados são, desde logo, as relações entre pares, mas também as relações com os adultos, as culturas da infância, os rituais e as práticas sociais, as brincadeiras e os jogos, em contextos tão variados como a escola, a família, a cidade, os lugares de entretenimento, e ainda, face aos meios de comunicação (Ens & Garanhani, 2013, p. 26).

Nesse contexto, os temas de estudos são: o processo de interações entre os pares e com os adultos, as culturas infantis, os ritos e as práticas sociais. Além das brincadeiras e os jogos em diferentes momentos seja, na instituição escola, ambiente familiar e entre outros ambientes.

As autoras Romilda Teodora Ens e Marynelma Camargo Garanhani (2013), destaca que, a corrente interpretativa partilha, com a perspectiva estruturalista, bem como no que se refere, “[...] a análise concreta das práticas sociais das crianças, consideradas isoladamente ou em grupo” (Ens e Garanhani, 2013, p. 26). Outro ponto que cabe destacarmos, diz respeito a identidade e diversidade da infância. Elas argumentam que, do ponto de vista normativo, no que se refere aos direitos e deveres da criança são comuns a todas as crianças.

Ocorre que, os contextos sociais e/ou realidades são diferentes o que “[...] afeta profundamente não apenas as suas condições de existência, como suas formas de expressão e suas culturas. Ou seja, o que é comum nas crianças é diferencialmente vivido por elas em função de sua diversidade, (Ens e Garanhani 2013, p. 30). Elas também afirmam que, “sem a atenção à diversidade, a análise da categoria geracional fica confinada às crianças dentro da normatividade dominante, isto é, as crianças das classes médias dos países centrais” (Ens e Garanhani, 2013, p. 31). Partindo desse contexto, afirmam que,

O erro do centramento na diversidade sem análise dos fatores de identidade geracional consiste em diluir a infância como categoria e ignorar as condições estruturais em que a sociedade a regula. O erro da tese estruturalista consiste em analisar a categoria geracional da infância como uma classe, subestimando, por esse efeito, e de forma paradoxal, a condição primordial da estratificação social e promovendo, de modo não

intencional, uma concepção da criança decorrente de uma normatividade hegemônica, eurocêntrica e, finalmente, da classe média, (Ens e Garanhani 2013, p. 31).

Seus estudos da criança buscar dar visibilidade, reconhecimento as crianças, que até então permanecia obscuro. A nova concepção de infância ver a criança como ator social, a infância como categoria social. Nesse sentido, pode-se afirmar que, a criança produz e reproduz a cultura adulta e depois transforma e adequa essa cultura de acordo com seus interesses e/ou mundo. No final do XX emergiu-se uma “[...] concepção de infância distinta daquela que até então dominava. Uma imagem da criança como incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapossada do poder e entre outros” (Ens, Garanhani, 2013, p. 37). De acordo com as autoras essa criança,

Em suma, que a modernidade configurou e construiu cede espaço, nos planos normativo e social, a uma outra imagem da criança, sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecendo do valor da participação com influência nos seus mundos de vida (Ens, Garanhani (2013, p. 37).

Tomando como base a citação acima, pode-se afirmar que, a modernidade trouxe uma outra imagem da criança baseada nos planos normativo e social, a saber: a criança enquanto “[...] sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida” (Ens, Garanhani, 2013, p. 37). Esse processo de concepção da infância “tem sua expressão formal na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989” (Ens, Garanhani, 2013).

A partir de então, a CDC se tornou um documento de direito internacional mais conhecido em todo o mundo. Em outras palavras, pode-se afirmar que, este documento constitui é de grande relevância e considerado como um avanço civilizacional para a infância (Ens, Garanhani, 2013). Outro conceito abordado por Corsaro (2009), diz respeito a “cultura de pares”. A cultura de pares trata-se de “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32).

Em outras palavras, a cultura de pares pode ser entendida como um grupo de iguais: parceiros, portanto, outras crianças, que compartilham e interagem no meio espaço social. A cultura de pares trata-se de um conjunto de produções simbólicas criadas pelas crianças por meio do processo de interações intergeracionais. Processo este que permite as crianças a

adaptar, interpretar, reinventar e reproduzir o mundo que as circunda (Santos 2004, p. 130). De acordo com Neves (2010),

[...] as crianças coletivamente negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e umas com as outras no intuito de compreender e se inserir no contexto social do qual fazem parte, ao mesmo tempo em que atendem às curiosidades e demandas do próprio grupo de pares. Assim, a cultura de pares é compreendida como as atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses construídos e compartilhados pelo grupo geracional na interação social.

Conforme a citação acima, pode-se afirmar que, as crianças interagem com o mundo adulto compartilhando e criando cultura. Nesse sentido, a cultura de pares trata-se de atividades de rotinas, valores e entre outros que são compartilhados entre si por meio do processo do processo de interação social. A sociologia da infância trata-se de um campo científico de estudo e é recente no meio acadêmico. Esse novo campo científico visa produzir conhecimentos “[...] sobre crianças e infâncias e que teve muito avanço nas primeiras décadas do século XXI, [...]” (Lima, Souza, 2022, p. 15).

Carvalho (2022) enfatiza que, a criança de hoje é compreendida como sujeito histórico pertencente a uma sociedade e que reproduz e produz culturas. Pesquisas atuais apontam que, no início do século XXI, “[...] as discussões sobre a infância e o papel social da criança ganham visibilidade, por meio da Sociologia da Infância, assim como a participação das crianças nas pesquisas científicas” (Carvalho et. al. 2022, p. 15).

Segundo Brostolin (2020), “a sociologia da infância como campo científico produtor de conhecimento sobre crianças e infâncias avançou muito nas primeiras décadas do século XXI, porém, ainda não tem o reconhecimento público, o que gera muitas dificuldades em seu processo de consolidação” (Brostolin, 2020, p. 03). Nesse contexto, pode-se observar que, a sociologia da infância enquanto campo científico de conhecimento, avançou nas primeiras décadas do século XXI e que, ainda não tem reconhecimento público o que dificulta seu processo de consolidação.

Para compreender esse processo de constituição da área, Brostolin (2020), nos convida a voltarmos nas primeiras décadas do século XX. Em 1920 nos Estados Unidos, surge cinco figuras da sociologia americana que passaram a estudar a temática, sendo eles: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Brugess e Kimmball Young. (Abramowicz; Oliveira, 2010). Na França, surge a figura de Marcel Mauss que, apresentou um trabalho sobre a Sociologia da Infância em um congresso ocorrido em 1937 e, em 1947. Já no Brasil, destaca-se o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as Trocinhas do Bom Retiro. Nestes trabalhos as crianças, suas infâncias e suas culturas são descritas pelos sociólogos, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira que publicaram em (2010) o artigo "A

Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção", na revista Educação da UFSM. Nesse contexto, percebe-se, que;

[...] a Sociologia da Infância surge em Portugal apenas no final dos anos de 1990 e desenvolveu-se de forma mais acelerada a partir do século XXI sob a égide dos programas doutoral e estabelecimento de vínculos com as principais organizações internacionais de Sociologia e seus respectivos comitês de investigação (ESA – Associação de Sociologia Européia; ISA – Associação Internacional de Sociologia; AISLF – Associação Internacional de Sociologia de Língua Francesa). Segundo Sarmiento (2008), a emergência do campo internacional da Sociologia da Infância em Portugal é tardia, podendo se considerar o Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância, promovido pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC) e realizado em Braga entre 19 e 22 de Janeiro de 2000 como um marco importante (Brostolin, 2020, p. 06).

Partindo desse contexto, pode-se afirmar que, a Sociologia da Infância surgiu em Portugal nos anos de 1990 e que teve desenvolvimento a partir do século XXI impulsionada por meio de diversos programas doutoral e de organizações internacionais de Sociologia e entre outras. Sarmiento (2008), aborda que, a Sociologia da Infância em Portugal nos últimos cinco anos tem apresentado um relevante desenvolvimento a partir do trabalho original de jovens sociólogos, segundo ele,

No Brasil, dois estudos são considerados pioneiros na área das ciências sociais. O primeiro, já citado anteriormente, realizado nos anos de 1940 intitulado “As Trocinhas” do Bom Retiro de Florestan Fernandes, uma pesquisa inovadora que observou grupos de crianças a brincar na rua em bairros de São Paulo. O segundo surge muitas décadas depois, em 1990 com a investigação de José de Souza Martins sobre “as crianças sem infância” no Brasil, com uma pesquisa baseada em duzentos depoimentos de crianças em processo de migração na luta pela terra nas chamadas fronteiras agrícolas brasileiras. Segundo Delgado (2011, p.193), “os dois pesquisadores foram os primeiros sociólogos brasileiros a tomar as crianças como informantes legítimos, mas foram criticados, sobretudo, por considerá-las imaturas” (Nascimento, 2011, p. 6, apud Delgado, 2011, p. 193).

Com base em tal citação acima, pode-se afirmar que, no Brasil surge dois pioneiros na área das ciências sociais, a saber: Florestan Fernandes com um trabalho realizado em 1940 intitulado “As Trocinhas” do Bom Retiro e José de Souza Martins que surge muitas décadas depois, em 1990 com o trabalho realizado sobre “as crianças sem infâncias” no Brasil (Brostolin, 2020). Brostolin (2020) também destaca que, além das ciências como História, Geografia, Psicologia, Antropologia e Pedagogia, pautaram seus estudos nas vozes e ações da criança a partir do início do século XXI. O autor afirma ainda que, no Brasil a Sociologia da Infância em campo tem avançado com a produção de estudos em nível de mestrados e doutorado, bem como na produção de livros e revistas científicas e o estabelecimento de grupos de pesquisa na área.

Delgado (2011), argumenta que várias publicações têm consolidado a Sociologia da Infância no Brasil, dentre muitas, podemos destacar três: o livro “Por uma cultura da infância:

metodologia de pesquisa com crianças” de Faria, Demartini e Prado publicado no ano de (2022). Trata-se de uma coletânea com pesquisadores brasileiros com foco nas vozes de crianças. Por fim, o autor ressalta que, no Brasil muitas pesquisas “[...] No Brasil, muitas pesquisas na interface entre a Sociologia e a Educação vêm sendo desenvolvidas por grupos que investigam a criança e infância” (Delgado, 2011, p. 08). Pesquisas estas que são desenvolvidas por diferentes áreas de conhecimentos.

Nesse contexto, Brostolin (2020), afirmam que, muitos grupos de pesquisas tem a sociologia da infância como aporte teórico e metodológico para desenvolverem suas investigações, sendo a Educação Infantil a principal área de pesquisa no Brasil quando se trata de criança e infância. Para Sarmento (2009), a criança é definida como um sujeito concreto e a infância categoria social, sendo que as crianças vivem dentro da infância nas condições sociais criada pela sociedade adulta e que reproduz e cria culturas.

Sarmiento (2011) afirma que “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância” Sarmento (2011, p. 27). Enquanto campo científico de estudo, a sociologia da infância estuda a infância como “categoria sociológica do tipo geracional” em que, as crianças “são atores sociais ativos” (Lima, Souza, 2022, p. 161). Outros autores (as) com o qual dialogamos, é Ens e Garanhani (2013). De acordo com essas autoras, nas últimas duas décadas observou-se um considerável progresso voltado para uma abordagem interdisciplinar da infância. Progresso este permeados de obstáculos e/ou desafios. Dentre esses desafios, as autoras abordam, que:

O desafio contemporâneo consiste precisamente em afirmar o campo dos Estudos da Criança (designado no plano internacional ora por *Childhood Studies*, ora por *Children Studies*), como uma área científica não apenas legítimas, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches (Ens e Garanhani, 2013, p. 14).

Ens e Garanhani (2013) fazem uma crítica as abordagens tradicionais que, partiram de um conhecimento da incompletude e do caráter fragmentário das abordagens sobre a criança. São críticas voltadas “[...] a visões teológicas, lineares e socialmente vazias do desenvolvimento infantil e a recusa de uma epistemologia adultocêntrica estão na base da viragem operada com emergência dos novos Estudos da Criança”, em que as respectivas das autoras complementam ainda que, há um centramento “[...] da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade [...]” (Ens e Garanhani, 2013, p. 14). Ens e Garanhani

(2013) defende uma ruptura e recusa a abordagem pautada no adultocentrismo como fonte de conhecimento relevante sobre a criança. Ambas as autoras, defendem ainda, “[...] a emergência de metodologias de pesquisa consistentemente adequadas à compreensão das crianças, a partir se própria” Ens e Garanhan (2013, p. 14).

Neste contexto, a sociologia da infância se destaca como um papel extremamente relevante. Desse modo foram surgindo novos estudos da criança. Em meio a esse processo, em 1991, foram publicados “[...] um conjunto de relatórios sobre a situação das crianças em vários países, a partir do Centro Europeu das Nações Unidas, sediado em Viena, editados sob a orientação do sociólogo dinamarquês Jans Qvortrup [...]”. Este fato ficou denominado como “um marco milionário” que passou a constituísse como uma referência essencial do campo (Ens e Garanhan, 2013).

Segundo as autoras Jans e Garanhan (2013) justificam o porquê a sociologia da infância se constitui como um lugar da origem de uma nova abordagem da infância. Segundo as autoras, a disciplina “[...] tem certamente muito a ver com a preocupação social com as crianças, num contexto mundial profundamente marcado por conflitos e contradições que colocam a criança no centro de um conjunto de paradoxo [...]” Jans e Garanhan (2013, p. 16). Elas afirmam que, na passagem do século XX para o século XXI, houve promessas sobre o bem-estar da criança e o seu reconhecimento, formulados no início dos anos 1900. Apesar de todos os avanços e/ou progressos, essas promessas não foram cumpridas e que as crianças vivem numa realidade marcada pela complexidade. E com base nesse contexto, elencam uma série de desafios na atualidade voltada para direitos da criança.

Nunca como atualmente foram tão alargadamente proclamados os direitos da criança, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição nas condições sociais da infância, especialmente das crianças dos países mais pobres e dos grupos sociais mais empobrecidos dos países ricos, marcadas por situações como o tráfico de crianças, a exploração do trabalho infantil em unidades industriais e sweatshops, por pandemias como a AIDS, pela fome, pela guerra, pela exposição a catástrofes decorrentes da degradação ambiental, pelo tráfico de crianças, pela violência urbana. Nunca como atualmente o valor da “autonomia” e da “cidadania” da criança foi tão alargadamente proclamado e também nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança, com sobreocupação horária em múltiplas atividades, geralmente sob controle adulto, e pela restrição da circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para as crianças, os jogos eletrônicos e demais produtos de mercado. Nunca como hoje se defendeu tanto a desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e aprender, e nunca como hoje se observou a presença quase obsidante de organizações, empresas e instituições no cotidiano infantil, para se ocuparem dos seus “tempos livres”, para organizar festas de aniversário, para estruturar mil e uma aprendizagens, do judô à informática, do inglês ao ballet, do desporto federado à música (Jens e Garanhan, 2013, p. 17-18).

Observando a citação acima, pode-se afirmar que, as autoras abordam os desafios da criança na atualidade. Desafios estes que perpassa por diferentes fatores como: questões

econômicas; sociais, saúde; ambientais; má distribuição de renda e entre outros problemas sociais que impossibilita o exercício da cidadania e da dignidade humana. Ens e Garanhan (2013), fazem uma crítica a psicologia do desenvolvimento que constituiu a disciplina central na abordagem da infância, mais especificamente à concepção piagetiana da infância. De acordo com essa disciplina, a criança concebida como “[...] um ser humano, em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimento, destreza, capacidade relacional e consciência moral” (Ens e Garanhan 2013, p. 18). De acordo com as autoras há uma crítica a concepção piagetiana de que,

criança é, certamente, um ser em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, o ser em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida. Por outro lado, perspetivar a criança como ser-em-devir-tal como assinalamos antes – impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser. A criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre criança e adultos há uma relação não de incompletude, mas de alteridade. Por outro lado, o desenvolvimento é sempre social e culturalmente produzido. Nesse sentido, a crítica sociológica à concepção piagetiana da infância assume as críticas produzidas do interior da própria psicologia do desenvolvimento a uma visão tendencialmente associal e acultural das concepções piagetianas, ao biologismo da visão de maturação e crescimento e ao caráter teológico e universal das fases de desenvolvimento infantil (Ens e Garanhan (2013, p. 19 apud Burman, 1994; Sousa, 1996).

Nesse contexto, a sociologia da infância é colocada “[...] na rota de conhecimento questionador da construção social da infância, isto é, da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social [...]” (Ens e Garanhan, 2013, p. 19). Em outras palavras, a sociologia da infância procura interpretar “[...] o modo como a sociedade produz as gerações, ou, nas palavras de M. Honnig (2009), produz a “generatividade”, isto é, constrói os diferentes grupos de idade através do estabelecimento de relações de diferenciação entre eles.

Portanto, a sociologia da infância assume um papel de grande relevância nos novos estudos da criança: “sinaliza o(s) lugar (es) social(is) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônica durante décadas (Ens e Garanhan (2013, p. 20). As autoras Ens e Garanhan (2013), argumentam que, a sociologia da infância “não totaliza os estudos da criança” e tão pouca constitui-se como uma nova teoria que irá substituir “[...] a psicologia do desenvolvimento de inspiração piagetiana [...]”. Assim define, a sociologia da infância como:

[...] disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura. Nesse sentido, a sociologia da infância não apenas está aberta a diferentes teorias e abordagens, no seu interior, como está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não se abrir determinadamente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária da criança e que

seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão da infância, tais como natureza-cultura, corpo-pensamento ou estrutura-ação (Ens, Garanhani. p. 21 apud Prout, 2005).

Ens e Garanhani (2013), afirmam que a sociologia da infância é compreendida como uma disciplina científica, filiada à sociologia que busca conhecer a infância como categoria social enquanto sujeitos que fazem parte da sociedade, atores e agentes que produzem cultura. E que para atingir tal propósito, a disciplina precisa estabelecer o processo de interdisciplinaridade para com as outras áreas de conhecimentos. Processo este que se faz necessário para impedir uma visão fragmentária da criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão da infância e entre outras.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, está, em síntese, inscrita no coração do próprio labor teórico da sociologia da infância, que participa igualmente como componente intrínseca do projeto teórico dos estudos da criança (Ens e Garanhani, 2013, p. 22).

2.1. Sociologia da Infância no Brasil

Nas linhas que se seguem, será realizada uma breve reflexão sobre a sociologia da infância no Brasil. Para essa reflexão, tomaremos como as contribuições das autoras Faria e Finco (2011), que discute a temática com mais propriedade em suas obras. Nessa obra, as autoras discutem uma noção de criança diferentemente daquela posta pelo desenvolvimento psicológico individual da criança histórica, social, política e cultural. As autoras “[...] apontam para a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança (Faria e Finco, 2011, p. 02).

Neste livro, as autoras buscam contribuir para a construção do campo da sociologia da infância no Brasil, bem como no que se refere, a exploração “[...] das especificidades e das diversidades que as crianças brasileiras nos apresentam” (Faria, Finco (2011, p. 02). Nesse contexto, cabe citarmos Florestan Fernandes (2004), considerado o pioneiro que “[...] focalizou a criança em suas pesquisas na década de 1940, trazendo o registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, capitadas a partir de observações dos grupos de crianças e suas brincadeiras na rua de um bairro judeu paulistano. Em suas pesquisas, Faria e Finco (2011) afirmam que, apud Florestan Fernandes (2004),

observou, registrou e analisou “[...] o modo como se realiza o processo de socialização das entre eles e entre elas e os/as adultos/as, como constroem seus espaços de sociabilidade, as quais as características dessas práticas, enfim, como as crianças

constroem a cultura infantil. Florestan coletou várias brincadeiras ligadas ao folclore infantil que operavam com valores presentes no mundo do adulto referentes ao casamento, afetividade, preconceito racial, classes sociais, papéis sociais et. (Faria e Finco, 2011, p. 02).

No Brasil, Florestan Fernandes foi considerado o pioneiro nas pesquisas com crianças. Nessas pesquisas o autor buscou analisar o processo de socialização estabelecido para com as crianças e com os adultos, bem como: observações como elas constroem seus espaços e quais as características dessas práticas. Ou seja, como as crianças constroem a cultura infantil.

Por meio das pesquisas realizada com o coletivo de crianças no espaço público, fora das instituições, mais especificamente, na rua, fora do ambiente familiar, Fernandes (2004), desenvolve sua pesquisa: “As trocinhas do bom retiro”. A partir dessa pesquisa, o autor desenvolve o conceito de “cultura infantil” e grupos infantis” (Faria, Finco, 2011, p. 02). Neste livro, é abordado o estudo da criança, enquanto sujeitos de direitos,

“[...] dentro das pesquisas sociológicas no Brasil. Além disso, busca evidenciar pesquisas que consideram relevantes o cotidiano e as vivências das crianças, destacando como as diferenças marcam suas condições sociais de vida. Traz uma crítica à sociedade e às ciências sociais, organizadas em torno do autoritarismo do adulto: o adultocentrismo (Faria, Finco, 2011, p. 03).

De acordo com as autoras Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011), em sua pesquisa com as crianças surgiu no Brasil com o sociólogo Florestan Fernandes e foi interrompida. Depois “[...] ressurgiu novamente, com o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos [...]” elas partem de um estudo inspirados no pensamento pós-colonialista “[...] destacando a necessidade de as pesquisas problematizarem todas as formas de colonialismo, entre elas a educação da criança pequena, [...]” (Faria e Finco, 2011, p. 13).

Dentre essas pesquisas, cabe citarmos o trabalho da autora Fúlvia Rosemberg, “[...] que já discutia na sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) de 1976, em uma mesa-redonda sobre educação como forma de colonialismo, onde ela denuncia o adultocentrismo”. As teorias pós-colonialistas, contribuíram “[...] para os estudos das crianças e das culturas infantis, dando maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica [...]”. Além disso, propunham um rompimento “[...] com as influências de uma ciência androcêntrica e adultocêntrica” (Faria e Finco, 2011, p. 04).

De acordo com Faria e Finco (2011), argumentam que, “A dificuldade de fazer pesquisa com criança, seja na perspectiva histórica, sociológica, ou qualquer outra, é que a criança é presente, e, também, portanto, contemporânea” (Faria e Finco, 2011, p. 19). Observa-se de acordo com as autoras que, há uma certa dificuldade em estudar a criança, tendo em vista que, ela é presente e contemporânea. Elas argumentam que, a sociologia da infância enquanto campo

de conhecimento científico, trouxe em seus movimentos “[...] invenções interessantes, novos/outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros” (Faria e Finco, 2011, p. 24).

Partindo desse contexto, pode-se afirmar que, a sociologia da infância por meio de seus movimentos de inversões impulsionou um movimento contra o adultocentrismo, o colonialismo e entre outras correntes. Em 1980 na Europa, a sociologia da infância [...] criou uma nova paisagem científica e teve um caráter renovador no campo teórico francês”. (Faria, Finco, p. 25). Nesse sentido, a sociologia da infância, enquanto movimento, “[...] vem fazendo parte de um movimento renovador que tem sido chamado de reconceitualização da nova infância europeia [...]”. (Faria, Finco, 2011, p. 25). E conforme já mencionado anteriormente, o movimento de reconceitualização, faz críticas duas críticas a psicologia do desenvolvimento e do comportamento bem como no que se refere, as descrições minuciosas contendo as descrições das etapas de desenvolvimento da criança, a aliança entre a educação e a psicologia, com suas etapas universais e entre outras.

Para fundamentar essa colocação, pode-se citar que, “Em Piaget a criança é apreendida em termos de desenvolvimentos. A psicologia genética é adultocêntrica, na medida em que se reporta à infância a partir do adulto”. Assim sendo, a sociologia da infância faz forte crítica, sobre as bases pela qual se sustenta à psicologia do desenvolvimento. Segundo as autoras, “[...] Piaget impacta, ainda, com muita força a educação da pequena infância, e a sociologia da infância pretende desconstruir esse caráter hegemônico” (Faria, Finco, 2011, p. 27).

Portanto, pode-se afirmar que, a sociologia infância, fez dois movimentos ao mesmo tempo, a saber: a primeira consiste numa crítica à psicologia do desenvolvimento/comportamento e a segunda, uma crítica à sociologia da educação. Faria e Finco (2011), afirmam que, “[...], a sociologia da infância é um novo ramo como disciplina sociológica, embora tenha desde seu tímido início, há cerca de uma década –encontrado notável interesse, o que nos permite falar sobre uma nova onda” (Faria e Finco, 2011, *Apud Qvortrup* 2022, p. 37). Em 2001, houve uma série de publicações de trabalhos, voltados para o desenvolvimento do campo, partir de trabalhos de sociólogos de língua francesa e inglesa. Assim dois anos depois, o autor Quinteiro apresentou texto sobre: A emergência da sociologia da infância no Brasil, referente a 26ª reunião da ANPED.

A partir da publicação desse trabalho, cresceu-se o número de publicações de trabalhos que trazem/utilizam a sociologia da infância. Tal publicação, objetivou,

apresentar, ainda que de forma breve, a constituição do campo entre os sociólogos que produzem em língua inglesa; indicar algumas das discussões pertinentes à área e discutir sua disseminação e abrangência, como campo de produção de conhecimento e base teórico-metodológica de pesquisa (Faria, Finco, p. 38).

2.2. A Constituição do Campo

Jens Qvortrup, sociólogo dinamarquês pioneiro na Sociologia da Infância, concebe a infância como categoria estrutural permanente da sociedade moderna, e não mera fase transitória. Suas “Nove teses sobre a infância como fenômeno social” (2011) enfatizam a criança como ator social ativo, integrante das estruturas sociais ao lado de gerações adultas. Em visita recente ao Brasil, Qvortrup ofereceu um volume da revista *Eurosocial* de 1991, composta por relatórios da pesquisa “infância como um fenômeno social”, iniciada em 1987 e desenvolvida em 16 países do hemisfério norte (Faria; Finco, 2011, p. 38).

Nessa pesquisa, Qvortrup estabeleceu novo paradigma para o estudo da infância, reconhecendo-a como grupo social por meio de ampla discussão sobre paradigmas e abordagens para compreender o bem-estar infantil (Faria; Finco, 2011, p. 38). Em encontros e seminários entre 1987 e 1990, debateram temas como crianças em situações de risco, custódia familiar, políticas de cuidado e atenção, assistência e questões investigativas (FARIA; FINCO, 2011, p. 38). No contexto brasileiro, suas ideias influenciam autores como Faria e Finco, promovendo análises de protagonismo infantil e críticas ao adultocentrismo em educação e políticas públicas.

Nessas abordagens verificou-se que, esses temas partiram de paradigmas utilizados pela psicologia ou pela pedagogia, o que fazia predominar estudos sobre a criança, vista como projeto de adulto. Em outras palavras, pode-se afirmar que, os temas abordados no evento, partiram a partir dos pressupostos psicológicos/pedagógicos, com predominância do adulto sobre a criança (Finco, Faria, 2011).

Nesse contexto, os pesquisadores e pesquisadoras, perceberam que, mesmo que fosse utilizada a sociologia, estudos e investigações eram direcionados, sobretudo, para as instâncias encarregadas de socializar a criança. Além disso, na maioria das pesquisas focalizavam seus estudos as categorias família e educação. Grupos estes que, as quais as crianças são tradicionalmente reconhecidas como dependentes e subordinadas (Faria, Finco, 2011).

Segundo Faria e Finco (2011), a compreensão da infância, historicamente, esteve associada à ideia de um estágio preparatório e transitório da vida humana, concebido como um tempo de passagem para a vida adulta. Tal perspectiva contribuiu para a ocultação das crianças no presente, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas relações sociais estabelecidas com

adultos e com outras crianças, desconsiderando-as como sujeitos ativos das transformações históricas e sociais (Faria; Finco, 2011, p. 39).

Nesse contexto, as crianças foram frequentemente invisibilizadas pelas abordagens e paradigmas tradicionais de pesquisa, que priorizavam o olhar adultocêntrico e relegavam a infância a uma condição secundária, marcada pela ausência de voz e protagonismo social. Adultos e crianças, contudo, são compreendidos pelas autoras como sujeitos inseridos em processos contínuos de mudanças históricas e sociais, o que reforça a necessidade de reconhecer a infância como parte constitutiva da sociedade no presente (Faria; Finco, 2011). A partir dessa crítica, consolida-se um novo paradigma nos estudos da infância, que passa a concebê-la como um grupo populacional específico, analisado sob uma perspectiva estrutural. Nesse sentido, utiliza-se a categoria geração como instrumento analítico fundamental para evidenciar as crianças enquanto unidade legítima de observação sociológica, superando a visão da infância apenas como etapa de preparação para o futuro (Faria; Finco, 2011).

Amparadas em Jens Qvortrup (1991) as autoras afirmam que conceber a infância como uma construção social ou como uma categoria estrutural implica reconhecê-la como uma estrutura permanente em todas as sociedades, ainda que seus participantes sejam continuamente renovados. Essa compreensão rompe com a ideia de transitoriedade absoluta da infância e reafirma sua centralidade na organização social. Desse modo, pode-se afirmar que a infância pode ser estudada tanto no singular quanto no plural. No singular, refere-se a elementos comuns relacionados a direitos, proteção, cuidado e políticas públicas. No plural, reconhece-se a existência de múltiplas infâncias, vivenciadas em contextos sociais, culturais, econômicos e históricos distintos, nas quais as crianças produzem, reproduzem e transformam culturas, afirmando-se como sujeitos sociais ativos. As autoras deixam claro que, o objetivo não é competir com as abordagens individualizantes ou desenvolvimentistas, “a sociologia da infância vai focalizar as crianças enquanto são crianças, ou seja, refere “a próxima geração significando próxima geração de crianças” (Faria e Finco 2011, p. 39).

Outro ponto discutido pelas autoras, diz respeito às questões políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas e entre outros aspectos. São questões que perpassam e estão interligados com os direitos da criança/infância. Do ponto de vista político, “a infância representa a ideia de uma sociedade melhor”. Nesse sentido, Faria e Finco (2011) apud Sarmento (2007) afirmam que,

uma concepção clássica de cidadania recusa o estatuto político às crianças, sendo que se oferece à infância a condição de cidadãos em formação – para o futuro – por meio da escola. Paradoxalmente, as crianças são vistas como cidadãos do futuro, mas

afastadas do espaço público no presente, ou seja, resguardadas de um pleno convívio social (Faria, Finco, 2011, p. 40).

Faria e Finco (2011, p. 40), apud Qvortrup (2010) argumentam que, as crianças devem fazer parte da economia e da política e que seria irrealista se esses sujeitos ficassem de fora. “Entre outras razões, isto é provado pelo fato de que as crianças são parte de um projeto que faz delas a matéria para a construção do futuro”. Faria e Finco (2011) afirmam que,

“[...] as relações geracionais definem lugares considerados ao desenvolvimento e/ou à socialização das crianças, nos quais elas não são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas são sempre representantes pelos adultos – professores, pais e mães e entre outros. Relacionada a uma lógica de proteção, essa prática social vem acompanhada de controle e, de acordo com Qvortrup (2011), de uma atitude paternalista, que o sociólogo define como “uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocadas das capacidades infantis e marginalização (Faria, Finco, 2011, p. 40).

Segundo a citação acima, pode-se afirmar que, as relações geracionais determinam os espaços e a socialização considerados ao desenvolvimento das crianças, nos quais não são reconhecidas enquanto sujeitos de direitos e destituídas de voz e que são representadas pelos adultos, professores, pais e mães e dentre outros. Com relação as instituições de ensino bem como: as escolas e creche, “[...] o predomínio das vozes dos adultos contraria o princípio que sustenta que as crianças e adultos têm direito de serem ouvidos individual e coletivamente sobre questões que os afetam e têm o direito de verem suas inquietações levadas a sério pela sociedade (Faria, Finco, 2011. p. 40-41). De acordo com as autoras as crianças influenciam e são influenciadas pelo meio social no qual estão inseridas, que participam de uma rede de relações sociais que vai para além do espaço familiar e da instituição de ensino (escola ou creche). Portanto, enquanto sujeitos sociais, as crianças,

são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a parti dele (Faria, Finco, 2011, p. 41).

Por meio das relações sociais estabelecidas no meio social, as crianças produzem mudanças nos sistemas, ou seja, os aspectos políticos, sociais e econômicos, influenciam no modo de vidas das crianças ao mesmo tempo que, elas também influenciam o cenário social, político e cultural. Por conseguinte, a infância é composta por sujeitos ativos e competentes que possui características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes contextos sociais que produz e reproduz a cultura adulta adaptando-a a sua realidade e/ou a seu mundo.

Conforme já mencionado anteriormente no corpo do texto, “não existe uma infância, mas várias, cada uma com seus pontos de referência particulares, que não podem ser plenamente compartilhados por outras instâncias” (Faria, Finco, 2011, p. 43). Ou seja, existem uma variedade de infâncias em diferentes contextos e com modo de vida diversificados.

Nesse contexto, criou-se uma polêmica discussão entre os pesquisadores, no que se refere a defesa da infância, a partir do que as crianças têm em comum e como categoria geracional ou de várias infâncias. Em 1997, Corsaro publica a primeira edição da “A sociologia da Infância” e define a infância como categoria estrutural na sociedade, desenvolvida por Qvortrup. Nessa obra, o autor faz uma “[...] crítica a teoria sociológica relacionada à infância, a socialização, na qual é tarefa do adulto conformar as crianças às regras e normas sociais, pois essa interpretação despreza as crianças” (Faria, Finco, 2011, p. 43-44).

A partir dessa crítica, o autor, desenvolve a teoria interpretativa ou construtivistas que dispõe que, “[...] as relações estabelecidas pelas e entre as crianças são compreendidas como construções sociais, nas quais exercem sua capacidade de produção simbólica e constituem suas representações e crenças em sistemas organizados: as culturas. Elas afirmam que, “as crianças, assim, como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na produção interpretativa de sua cultura compartilhada”. As autoras afirmam ainda que, por meio das atividades coletivas e conjuntas, as crianças “negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (Faria e Finco, 2011, p. 44 apud Corsaro 2011). Nas palavras das autoras, a abordagem interpretativa apresenta ser aquela que melhor representa elementos para compreender as brincadeiras e interações entre as crianças, pois, segundo Sarmiento (2008, p. 31),

privilegia os estudos sobre a ação social das crianças e sobre as interações intra e intergeracionais; sobre as culturas da infância; sobre as crianças no interior das instituições; sobre as crianças no espaço urbano; sobre as crianças e a mídia; sobre o jogo, o lazer e a cultura lúdica (Faria, Finco, 2011, p. 44).

Em 2005, foi realizado na Alemanha, o Comitê de Pesquisa em Sociologia da Infância (RC53), da Associação Internacional de Sociologia (ISA). O evento visava realizar um balanço sobre a situação do campo de pesquisa em diferentes países intitulado “Marginalização e voz: infância na sociologia e na sociedade” (Faria, Finco, 2011). Pesquisadores e pesquisadores de diversos países incluindo o Brasil, realizaram um breve panorama sobre a situação da infância e do campo da sociologia da infância em cada um desses países. O objetivo da reunião era estabelecer um estado da arte do campo, do ponto de vista mundial.

Portanto, o estado da arte teve sua publicação em 2010, num volume especial do periódico *Current Sociology*, no qual trouço relatos de diferentes países retomados e ampliados.

Sobre o Brasil, “[...] a presença da sociologia da infância e seu papel nos estudos sobre a infância foi tarefa de Castro e Kosminsky (2010), que organizaram seu texto a partir de uma análise da contribuição das ciências sociais para a visibilidade da infância” (Faria, Finco, 2011, p.47). As pesquisadoras referem o estudo pioneiro de Florestan Fernandes intitulado *As culturas infantis*, publicado em 1961, mas constataram que a pesquisa das ciências sociais sobre a infância, entre as décadas de 1960 e 1980, centralizou seus estudos com as crianças do ponto de vista da estrutura da desigualdade. Ou seja,

por um lado, foram realizadas pesquisas sobre o menor, notadamente crianças pobres, em situação de risco ou nos limites da marginalidade, e, por outro lado, o aluno, em pesquisas sobre e na escola. Destacam que “em ambos os casos, as crianças não eram vistas como sujeitos, mas objeto de proteção, cuidado e corrente, vitimizadas ou não pelas circunstâncias (Faria, Finco, 2011, p. 47).

Já nos anos de 1990 e a partir de 2000, segundo as pesquisadoras (Castro e Kosminsky, 2010), a pesquisa tomou outro rumo, notadamente a partir do advento das legislações: Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CRB/1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), da presença de Organizações Internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação Internacional (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, Organização Internacional do Trabalho – OIT) e Organizações não governamentais Internacionais. As pesquisadoras sinalizam que, a sociologia da infância enquanto campo de pesquisa apresenta pouca abrangência, mesmo tendo publicados artigos sobre pesquisas com essa abordagem teórico-metodológica (Faria, Finco, 2011).

No que se refere a Educação Infantil, verificou-se que há algumas publicações recentes, pautada no estudo das interações e brincadeiras que são estabelecidas pelas crianças nas creches e escolas de educação infantil, “[...] mais particularmente nos grupos que frequentam, ou em seu cotidiano, nas quais o foco de observação tem sido principalmente as falas e as ações entre as crianças (Finco, Faria, 2011. p.49). Por fim, cabe citarmos outro ponto considerado importante, no que se refere “a presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades de docência”. Conceitos estes que, estão relacionados com os princípios: cuidar e educar.

Segundo as autoras Faria e Finco (2011), o espaço da educação infantil sempre foi um local ocupado por mulheres “[...] enquanto conquista na luta feminista por justiça e igualdade em movimentos de cunho libertário, aproximando do coletivo em torno da luta por direitos iguais de participação e reconhecimento social, como mulheres trabalhadoras” Faria e Finco (2011, p. 107). Com base na citação acima, pode-se observar que, o território da educação

infantil sempre foi um espaço ocupados por mulheres. Espaço este, marcado pela conquista das lutas das mulheres pela justiça e igualdade, participação e reconhecimento social enquanto trabalhadoras.

As autoras afirmam ainda que, a presença da figura masculina na educação infantil é reduzida, enquanto que, a maioria são mulheres. Nesse sentido, “o cuidar e o educar são elementos que pertencem à construção da pedagogia da educação infantil e são indissociáveis” (Faria, Finco, 2011, p. 108). Ou seja, o cuidar e o educar fazem parte da construção pedagógica da primeira etapa da educação básica e que são indissociáveis entre. Faria e Finco (2011), abordam que, as desigualdades entre os gêneros masculino e feminino são marcadas e reproduzidas no ambiente da educação infantil, principalmente na construção da profissão docente e que está associada a figura da mulher, mãe professora, “revelando um conteúdo ideológico, o mito da mãe-professora, que é capaz de amar incondicionalmente as crianças, como se fossem seus filhos” (Faria, Finco, 2011, p. 109). Partindo dessa concepção, as autoras argumentam que,

“o cuidar/educar, marca histórica na educação de crianças pequenas, caracterizou as mulheres, na nossa sociedade não apenas como mães das crianças, como também assumindo a responsabilidade inicial pelo cuidado dos meninos e meninas (Faria, Finco, 2011, p. 109).

Segundo a citação acima, pode-se afirmar que, o processo de cuidar e de educar são considerados dois princípios que marca o território da educação infantil. Além disso, caracterizou as mulheres não apenas mães das crianças, como também assumindo responsabilidades pelo cuidado das crianças. Para as autoras há outra hipótese que pode estar associada a ausência do homem na educação infantil, no que se refere aos baixos salários pagos ao magistério, evidenciando uma desvalorização da carreira docente. No Brasil, temos a resolução nº 5/2009, traz novas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, e

faz uma leitura da formação docente como elemento primordial para a construção de uma proposta pedagógica de qualidade que atenda às especificidades das crianças pequenas e pequenininhas, garantindo as experiências estéticas na produção das culturas infantis. Esse documento traz para a discussão importantes questões sobre a diversidade, a história e as culturas africanas, afro-brasileira, indígena, os preconceitos, o racismo etc. (Faria, Finco, 2011, p. 110).

A presente resolução, destaca sobre a importância da formação docente para a construção de uma educação de qualidade, uma vez que, é direito da criança. Além disso, o documento apresenta importantes discussões envolvendo os conceitos de diversidade, culturas africanas, afro-brasileira, indígena, os preconceitos, o racismo e entre outros. Faria e Finco (2011), argumentam que, a entrada da figura masculina na educação infantil, está sendo construída e já foi colocado, mas que ainda há uma certa resistência quanto à presença

masculina na educação de crianças pequenas. “Esse movimento gera uma construção social das identidades dos modos masculinos e femininos de se desenvolver no interior da nossa cultura com as crianças” (Faria, Finco, 2011, p. 111).

De acordo com as autoras “[...] a criança pequena é vista como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos, sujeito da transformação social e cidadã de pequena idade”. No Brasil, cabe citarmos o trabalho do sociólogo Florestan Fernandes que focalizou as crianças em suas pesquisas na década de 1940. Nessas pesquisas, o autor fez [...] o registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir [...] de suas observações com [...] grupos de crianças e suas brincadeiras [...] em um bairro de São Paulo (Faria e Finco, 2011, p. 02).

Escrito originalmente em 1944 para o concurso Temas Brasileiros, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação “As Trocinhas” do Bom Retiro. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captados a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo, que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativa da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características dessas práticas sociais e, afinal, como se constituem as culturas infantis (Machado; Brostolin, 2022, p. 49, apud Quinteiro, 2002, p. 150).

A partir das suas observações com as crianças, Fernandes constata alguns elementos da cultura infantil, que se caracterizam pela socialização desses sujeitos e pela constituição de suas culturas infantis. Nesse contexto, a cultura da infância é definida como, “[...] uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica” (Fernandes, 2004, p. 215, apud Santos, 2011, p. 10).

Cultura infantil, aqui, significa, aproximadamente, o mesmo que *folclore infantil*. A diferença entre “folclore infantil” e “cultura infantil” é pouco sensível. A segunda abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não-folclórica, como o futebol ou a natação, quanto às atividades lúdicas das “trocinhas” de meninos, e certos trabalhos caseiros (confecção de roupinhas para bonecas, preparação de doces simples, que as crianças aprendem a fazer com maior rapidez etc.), quanto às “trocinhas” de meninas. A expressão “cultura infantil” é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter da subcultura que se pretende analisar no momento (Santos, 2011, p. 10).

No Brasil, Florestan Fernandes desenvolve um estudo sobre folclore paulistano, mais especificamente o folclore infantil intitulado as “Trocinhas do Bom Retiro. Nesse estudo, o autor parte das observações das brincadeiras das crianças na rua. As “trocinhas” é entendida por Florestan Fernandes como “[...] agrupamentos estáveis e organizados de imaturos [...] que, como grupos sociais que são, sobrepõem-se aos indivíduos que os constituem, refazendo-se continuamente no tempo” (Santos, 2014, p. 130). Santos (2014, p. 126) apud Florestan Fernandes, apresenta o conceito de cultura da infância, compreendido como “[...] uma cultura

constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica” (Fernandes, 2004, p. 215).

Cultura infantil, aqui, significa, aproximadamente, o mesmo que folclore infantil. A diferença entre “folclore infantil” e “cultura infantil” é pouco sensível. A segunda abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não-folclórica, como o futebol ou a natação, quanto às atividades lúdicas das “trocinhas” de meninos; e certos trabalhos caseiros (confeção de roupinhas para bonecas, preparação de doces simples, que as crianças aprendem a fazer com maior rapidez etc.), quanto às “trocinhas” de meninas. A expressão “cultura infantil” é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter da subcultura que nos preocupa no momento, (Santos, 2014, p. 126, apud Fernandes, 2004, p. 214).

De acordo com a citação acima, Florestan Fernandes salienta que, o termo folclore não contempla todas as dimensões sociais das brincadeiras infantis tradicionais, e que por mais que ambos os termos se aproximem em seus significados, o termo cultural possui natureza mais abrangente no qual envolve atividades lúdicas que não são reconhecidas pelos termos do folclore, a saber: o futebol, natação, brincadeiras de faz de conta e entre outras. Santos (2011) enfatiza que “[...] uma análise focada apenas nos aspectos folclóricos das brincadeiras deixaria de considerar a dimensão dos grupos infantis. Desse modo, o autor propõe uma abordagem analítica, tendo como base teóricas os estudos dos campos do folclore da sociologia: o enfoque folclórico e o enfoque sociológico e que ambos se complementam entre si.

No que se refere ao campo do folclore, as crianças não são meras receptoras de informações culturais dos adultos. Neste campo, é dada importância dos pares enquanto transmissores dos aspectos folclóricos, tendo em vista que, por meio do âmbito do folclore, ocorre as influências formativas tanto no nível das ‘[...] interações intrageracionais quanto nas interações intergeracionais [...]’. Conforme salienta o próprio autor;

É certo que várias influências formativas precedem as experiências do imaturo na área do folclore. Mas se considerarmos as situações sociais de vida, que regulam a atualização e a repetição de tais experiências, é inegável também que se podem distinguir dois níveis de influência sociodinâmica do folclore. Um deles revela-se mediante a interação com outras pessoas, as quais podem ser adultas (como ocorre nas relações pressupostas nas cantigas de ninar, a narração de contos etc.) ou imaturas (como sucede nas relações inerentes aos folguedos folclóricos); outros se evidenciam nas categorias de pensamento (símbolos), por meio dos quais a criança percebe, explica e interage com o mundo exterior (FERNANDES, 2004, p. 14).

Santos (2011) por meio da formação das trocinhas, as crianças constroem sua cultura infantil. Processo este marcado pela produção e reprodução simbólica pelas próprias crianças. De acordo com Florestan Fernandes, a cultura infantil emerge do “[...] interior das trocinhas pelas crianças que nela convivem e brincam, mas numa relação direta com os elementos culturais oriundos do mundo adulto [...]” (Santos, 2011, p. 128). O autor afirma que, há uma cultura infantil que formada por elementos culturais quase que exclusivos dos imaturos e

caracterizados por uma natureza lúdica atual. (Santos, 2011, p. 128). Para ele a cultura infantil emerge da relação das crianças com a cultura adulta e por meio das interações das crianças, o que demonstra que as crianças são ativas dentro desse processo de produção simbólica. E que alguns elementos da cultura infantil advêm da cultura adulta outros são criados pelas interações de pares.

Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande”. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto. Tornaram-se, por sua vez, traços folclóricos, coisa cristalizada e tradicional. O papel da criança consiste em recebê-los e em executá-los: e as modificações são, como todas as outras do domínio do tradicional, lentas e inconscientes (Santos, 2011, p. 131, Apud Fernandes, 2004, p. 216).

Santos (2011) salienta também que, essa cultura das crianças é criada com base na inserção de “[...] elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo”. Santos acrescenta ainda que, as crianças interagem com a cultura adulta e também é produtora de sua própria cultura. Ou seja, nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (Santos, 2011, p. 128). No que se refere a abordagem metodológica, tanto Fernandes quanto Corsaro (2011), partem do método etnográfico para compreender as experiências infantis e que o esse método se mostra mais eficaz para a captação/compreensão do ponto de vista das crianças.

Do ponto de vista metodológico, Florestan Fernandes fundamenta sua análise em um estudo etnográfico desenvolvido junto a crianças residentes em bairros operários da cidade de São Paulo, tendo como foco as brincadeiras de rua organizadas em grupos que as próprias crianças denominavam de “Trocinhas”. Conforme destaca Delgado (2011), ao interpretar as contribuições de Fernandes (2014), o autor, por meio de observações sistemáticas e prolongadas, conseguiu captar de maneira sensível e rigorosa as dinâmicas internas dos grupos infantis e os significados atribuídos pelas próprias crianças às suas práticas lúdicas.

Nesse sentido, Fernandes (1961) realizou uma análise inovadora ao adotar exclusivamente a observação direta como procedimento metodológico, buscando uma descrição fiel das interações e manifestações culturais infantis. As “trocinhas”, formadas espontaneamente nos espaços públicos, revelaram-se importantes unidades de sociabilidade, nas quais cantigas de roda, jogos, folguedos e brincadeiras configuram-se como elementos constitutivos do folclore infantil.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que, por meio da observação direta e prolongada das práticas lúdicas de grupos de crianças em bairros populares de São Paulo, foi possível

compreender as brincadeiras não apenas como formas de entretenimento, mas como expressões culturais e sociais que produzem e reproduzem o folclore infantil, reafirmando a criança como sujeito ativo na construção de sua cultura.

Segundo Carvalho et al. (2022), “[...] estudar as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância” (CARVALHO et al., 2022, p. 09, apud SARMENTO, 2011, p. 27). O autor afirma ainda que a sociologia da infância se propõe a estudar as crianças enquanto atores sociais de pleno direito e que elas devem ser analisadas como categoria geracional. Para ele, “[...] as crianças ocupam um papel social no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais [...]”, elas conseguem realizar uma interpretação do meio social; e, “[...] em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (Carvalho et al., 2022, p. 10-11, apud Sarmento, 2004, p. 20).

Carvalho (2022) afirma que, ao considerar a infância como categoria social, torna-se possível compreender as crianças não apenas como futuros adultos, mas como sujeitos históricos, ativos e participantes em processos sociais, culturais e políticos. que, a infância e a criança, foi por muito tempo socialmente invisível, perpassando até o movimento de reconhecimento da criança como sujeito de direito. Desse modo, surge a sociologia da infância que busca dar visibilidade e considera a criança como sujeito de direito e como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo assim, para um novo olhar sobre a infância e a criança. No que se refere ao processo de socialização, afirma que, a criança por meio das interações sociais, interpreta o mundo; “[...] em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a Sociologia da Infância define como cultura infantil” (Carvalho et. al. 2022, p. 15).

Brostolin e Ramos (2022) afirmam que, “[...] as culturas infantis estão relacionadas à rotina da criança e à interação com seus pares e adultos em diferentes contextos. São construídas historicamente e ressignificadas ao longo dos processos, sendo reformuladas” Brostolin e Ramos (2022, p. 21). Para os autores as culturas infantis são definidas como “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do mundo dos adultos de significação e ação” (Brostolin e Ramos apud Sarmento 2022, p. 3).

As culturas infantis “[...] envolvem processos de significação, nos quais as crianças fazem de modo distinto dos adultos, visto que elas possuem suas especificidades que são expressadas no momento de interação, de troca com os pares, nos processos de

comunicação e nas brincadeiras” (Ramos; Brostolin, 2022, p. 32 apud Sarmento, 2002).

Assim, por meio do processo de interação proporcionada pelo brincar, [...] constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (Sarmento, 2004, p. 12). No que concerne as diversas formas de manifestação infantil, afirmam que, pode-se citar a brincadeira. Por meio das brincadeiras as crianças promovem suas interações sociais. Santos (2014) apud Corsaro (2011) enfatiza que, a sociologia da infância permite estabelecer “uma abordagem interpretativa da socialização infantil” e que nesse processo a criança atua de forma interativa e interpreta o meio em que está inserida. “O autor (Corsaro) denomina de interpretação reprodutiva” (Brostolin; Ramos, 2022, p. 21 apud Sarmento, 2004, p. 12).

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (Santos, 2014, p. 8, apud Corsaro, 2011).

Faria e Finco (2011), afirmam que, as crianças foram ganhando visibilidade com as pesquisas no campo das ciências sociais, mas que alguns desafios ainda se fazem presentes. Para esse estudo, as autoras partem de algumas indagações;

[...] quem são as crianças pequenas brasileiras? Como vivem a infância e como estão sendo cuidadas e educadas? Como estão participando da construção de nossa sociedade? Quais seus desejos, suas necessidades, seus sonhos, seus conflitos, suas vontades? O que as aproxima e as distingue das outras crianças? (Faria e Finco, 2011, p. 11).

Com base nas pesquisas realizadas por diferentes pesquisadores, pode-se afirmar que, várias pesquisas estão sendo realizadas por diferentes autores (as) sobre a criança. Com isso, as crianças vêm ganhando visibilidade no campo das ciências sociais, mas que alguns desafios ainda se fazem presentes. Diante do exposto, cabe citarmos outro ponto considerado importante, no que se refere a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. É bem sabido que, dentro do espaço escolar há uma diversidade cultural, composta por diferentes contextos sociais. Nesse contexto, observa-se que, são impostas as crianças padrões de gêneros (estereótipos) esperados pela sociedade. No processo de interações estabelecidas entre professoras e crianças, ocorre a transgressão desses padrões impostos pela sociedade no qual é dado novos significados de acordo o mundo das crianças (Faria, Finco, 2011).

Falar em diversidade no ambiente escolar, nos remete a repensarmos a condição das crianças pequenas, meninas, meninos, crianças negras e crianças brancas, vivendo em instituições de educação infantil, a partir de questões que envolvem diversidade cultural e

diferença, etnocentrismo e estereótipos, preconceito, discriminação e desigualdade. Conceitos estes que nos fornecem instrumentos para abordar as complexas relações de gênero e raça na educação da infância (Faria, Finco, 2011). Faria e Finco (2011), argumentam sobre a importância de questionar e problematizar as práticas educativas a buscarem;

uma valorização das diferenças das crianças, desconstruindo todo tipo de preconceito e concebendo a criança como um “sujeito de direitos” no campo das políticas públicas. Discutir a questão dos direitos a uma educação infantil de qualidade demanda compreender que tanto a infância quanto as instituições dedicadas à infância, em relação à época que vivemos, passam por grandes mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Além disso, é preciso também atentar para como os movimentos sociais baseados em raça, etnia e gênero e suas questões políticas influenciam na vida das crianças, pois essas são parte do mundo e estão no mundo, suas vidas são construídas por meio da interação com muitas forças e por meio de relacionamento com muitas pessoas e instituições (Faria, Finco, 2011, 59).

As autoras chamam a atenção, sobre a importância de questionar e problematizar o fazer docente, no sentido de valorizar as diferenças das crianças e reconhecê-las enquanto sujeitos de direitos no campo das políticas públicas. Discutir a educação de qualidade enquanto direitos das crianças e entre outros. Com o surgimento da sociologia da infância, a criança passou a ser compreendida como um ator social, “[...] que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (Faria, Finco, 2011) apud (Mollo-Bouvier, 2005, p. 393). Por meio do convívio social,

“[...] as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição de ser criança” (Faria, Finco, 2011, p. 62).

No convívio social, as crianças adquirem sua identidade e aprende desde cedo os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e entre outros conceitos que as definem como ser criança. Faria e Finco (2011), destacam a importância de dois princípios que são indissociáveis e norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, a saber: o cuidado e a educação. De acordo com as autoras Faria e Finco (2011), as relações na educação infantil, além de estarem permeadas pelo adultocentrismo,

também sofrem com a existência de um etnocentrismo, caracterizado pelos julgamentos tidos como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade (Faria, Finco, p. 68).

Conclui-se que a educação infantil ainda é marcada por relações permeadas pelo etnocentrismo, evidenciado por práticas e discursos que reforçam estereótipos e hierarquizações entre corpos, gêneros e raças. Conforme apontam Faria e Finco (2011), tais classificações contribuem para a reprodução de papéis sociais e relações de poder no cotidiano

das instituições. Entretanto, as autoras também ressaltam o potencial da educação infantil como espaço coletivo de valorização da diversidade, capaz de promover o respeito às diferenças e favorecer a construção de uma visão positiva sobre a pluralidade social e cultural desde a infância.

SEÇÃO III

3 O MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os objetivos deste capítulo consistem em compreender o que define uma concepção de infância apreendida no decorrer da história. Além disso, aborda-se como a infância tem sido discutida no campo da noção de construção social, presente na sociedade contemporânea, permeada por algumas contribuições que permitem pensar a infância como um tempo da vida além da dimensão cronológica.

Assim, observa-se que há uma nova concepção de criança, a saber: sujeito de direitos. Nesse sentido, pode-se afirmar que não existe uma única concepção de criança, mas crianças no plural, tendo em vista que essas concepções são construídas socialmente. Desse modo, o intento deste capítulo consiste em apresentar a ideia de “crianças” e “infância” que foram construídas como categorias sociais, reafirmadas pela questão do direito, do social e da ação da criança.

Autores e pesquisadores, de diferentes áreas de conhecimentos, afirmam que, historicamente, as categorias infância e criança tiveram seus significados modificados em virtude das transformações sociais, políticas e econômicas, o que alterou o sentido e a forma de se conceber os diferentes sujeitos e seus tempos de vida. Com isso, pode-se destacar que não existe uma única concepção de infância e de criança, uma vez que há diferentes infâncias e crianças que se constituem em diferentes contextos sociais.

Ao longo da história, a ideia de infância e criança foi por muito tempo invisível e carente em termos de estudos por partes dos pesquisadores. Estas eram vistas como adulto em miniatura, frágil, imaturas e incapazes. Com o passar do tempo, essa realidade foi se transformando e com isso, vários trabalhos foram sendo desenvolvidos com esses sujeitos em termos de reconhecimento de seus direitos. Assim, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, que questiona a sociedade, ator social e que interagem com o meio social, com os pares e que produz cultura.

Sarmiento (2005) apresenta “o termo infâncias no plural” para indicar que há uma diversidade de modos de ser criança e que essa concepção varia de acordo com cada realidade,

e que a infância é concebida como “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos de estrutura social” (Sarmiento 2005, p. 363). Partindo dessa concepção, pode-se afirmar que, há inúmeras infâncias que ditam os modos de ser criança e que são construídas por diferentes contextos e com especificidades próprias que produzem cultura e que ressignificam o meio social em vivem.

Barbosa (2004), defende a necessidade de um olhar plural para os estudos com as infâncias, tendo em vista que há diversas infâncias e alertando-nos quanto ao padrão único de ser criança. Para fundamentar essa colocação, Barbosa (2004) afirma que;

A infância tem que ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogêneo. Nessa direção se partimos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido, a priori, de forma descontextualizada (Barbosa, 2004, p. 350).

A autora nos chama atenção de que, há uma diversidade de crianças e de infâncias e que elas devem ser estudadas no plural e que não um único padrão de ser criança e de infância. Fenômeno este que ocorre de acordo com a realidade de cada grupo e dependendo do contexto sociocultural em que vivem. Ainda no que se refere a diversidade de infâncias, cabe aqui citarmos Sarmiento (2008, p. 08), que afirma que, “[...] essas variações históricas da noção de infância estão também associadas às balizas etárias que definem a categoria geracional e que são variáveis no espaço-tempo”. Partindo desse contexto, Prout & James, (1990) nos apresenta cinco “aspectos chave do paradigma” de investigação sociológica da infância, a saber;

“1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.

2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenómeno singular e universal.

3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito (“in their own right”) independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.

4) As crianças são e devem ser vistas como actores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.

5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais directas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquéritos.

6) A infância é um fenómeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens). Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na Sociedade” (Prout & James, 1990: 8-9).

Sarmento (2005), destaca que, as crianças sempre estiveram presentes no mundo e que as condições de vida dos tempos atuais produziram novas relações para categoria; sendo o entendimento emergente o de que;

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a ida de da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (Sarmento, 2005, p. 25).

Para complementar essa ideia, Corsaro (2011) afirma que,

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas, é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade. (Corsaro, 2011, p. 15).

Assim, pode-se entender, então, que diferentes grupos sociais, do passado quanto do presente, mantêm uma relação díspar para com as crianças e seus modos de viver a(s) sua(s) infância (s) construídas socioculturalmente. Brostolin (2020), afirma que,

Para a concretização da educação infantil brasileira, espaços e tempos da criança, foco de estudos da Sociologia da Infância, precisamos levar adiante alguns desafios que possuem destaque na agenda prioritária da área, tais como: ampliação na qualidade de atendimento; maiores investimentos financeiros; estabelecimento de um currículo adequado à especificidade da infância; ampliação das redes; da melhoria da qualidade dos serviços; da efetiva integração aos sistemas de ensino; o estabelecimento de políticas de formação de professores, dentre outros, (Brostolin, 2020, p. 10).

Com base na citação acima, pode-se afirmar que, a autora nomeia alguns desafios para com a educação infantil brasileira. São desafios que perpassa pelo campo da qualidade do ensino, mais investimentos financeiros, ampliação da rede de ensino. Além da implementação de políticas de formação de professores e entre outros. Rocha (2019), em seus estudos sobre as infâncias, apresenta conceitos de: “recém-nascida” (RN), que compreende o período do nascimento até 1 mês de idade; “bebê” “para aquela entre o 2º e o 18º mês; “criança”, aquela entre 18 meses até 12 meses de idade”. E por fim, a infância é definida “como o período que vai desde o nascimento até aproximadamente o décimo-segundo ano de vida da criança” (Rocha, 2019, p. 77).

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da sociologia da infância (Sarmento, 2005, p. 373).

No que se refere especificamente aos bebês, dialogamos com Barbosa (2010) que define os bebês como sujeitos potentes no campo das relações sociais e da cognição. Segunda a autora, os bebês são dotados de um “corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história” (Barbosa, 2010, p. 02).

Partindo dessa discussão sobre ser criança, Barbosa (2010), toma-as como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte, (Barbosa, 2010, p. 01). Voltarelli (2017) afirma que, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 1989”. Além dos [...], “estudos feministas contribuíram para a visibilidade das crianças nos estudos sociais em diferentes países o que reforçou [...] a necessidade de garantir espaços para discussões sobre os direitos sociais das crianças nas áreas científicas e nas políticas nacionais. Nesse sentido as respectivas autoras afirmam ainda que, “desde 1990, houve um aumento de publicações que consideravam “as crianças enquanto atores sociais e localizavam a infância como parte estrutural e social” (Machado, Brostolin, 2022, p. 47, apud Voltarelli, 2017, p. 48).

De acordo com, Nogueira (2016), documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), oferecem um “um novo lugar social às crianças, referendando seu direito à proteção, provisão e participação” (Nogueira, 2016, p. 32). Dentre os documentos nacionais, podemos citar a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) que, representou um avanço considerável em termos de reconhecimento de direitos e de necessidades de proteção da infância. Assim, a partir da promulgação Constituição Federal de 1988, outras leis surgiram com intuito de garantir os direitos das crianças. Segundo Nogueira (2016), um dos maiores avanços na carta magna, no que se refere à criança e aos adolescentes, se refere à terminologia utilizada para se referir a essa faixa etária.

[...] que deixa de ser menor conforme a legislação anterior passando-se a utilizar os termos infância (art. 6º), infância e adolescência (art. 203, I) e criança e adolescente (art.203, II; art.227). Desde 1880, quando se passou a utilizar o termo menor, referindo-se à criança infratora, órfã ou membro de uma família desfeita, esse vocábulo guardava em si a ideia de criança abandonada, tanto material quanto moral mente (Nogueira, 2016, p. 509).

Observa-se que há uma preocupação com as crianças e adolescente enquanto sujeitos de direitos, e não mais como objetos de direito, conforme previa a legislação anterior. Logo, pode-se afirmar que os últimos 30 anos constituíram como um marco significativo na garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, principalmente no que se refere à infância.

Conforme já destacamos, podemos citar a promulgação da Constituição Federal, de 1988, e a LDB nº 9.394/1996, que passa a incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Vale frisar que, a respectiva lei regulamenta e delinea uma nova concepção de Educação Infantil no país, em que, a criança passa ser vista como sujeito de direitos, considerando suas especificidades.

Assim sendo, esse contexto contribuiu para pensar sobre a diversidade de infância e o impacto dos direitos da criança. Além de como esses direitos se traduzem na prática no cotidiano e nas práticas dos/as profissionais nas organizações pedagógicas das unidades de ensino que oferecem a Educação Infantil (Tomas, 2017). Partindo desse contexto, Cintra (2022), afirma que, no Brasil a Educação Infantil, tornou-se parte da Educação Infantil em 1996 com a promulgação da LDB, e seu oferecimento passa a ser dever do Estado e direito da criança o que se configura como um dos avanços na luta pela educação. Com isso, a ideia de que a criança é um adulto em miniatura é desconstruída, e então passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, alguém que deve ser ouvido, respeitado em suas escolhas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (Brasil, 2006).

A partir daí a criança passa ser vista como o centro de todo o processo de ensino aprendizagem e a escola, assim como a ter seu lugar na sociedade e participa dela. A visão que se tinha ante da criança como assistencialista foi ultrapassada, e então surge a visão educacional do cuidar e educar, que são indissociáveis entre si. Desta forma, surge novos objetivos, focado numa perspectiva transformadora sobre a educação infantil e levando em consideração as especificidades das crianças. A Educação Infantil é considerada como uma conquista da sociedade brasileira, fruto das lutas dos movimentos sociais pela defesa dos direitos das crianças, das políticas públicas e dos estudos das infâncias.

Nesse contexto, vale ressaltar que, a educação é considerada um direito de todos, dever do Estado e da família, assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que passa a reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direitos e a etapa da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que também é garantida pela LDB de 1996.

Além de em 2003, termos assegurada a obrigatoriedade da oferta da pré-escola. A Educação Infantil é uma conquista da sociedade brasileira, resultado da luta contínua dos movimentos sociais pela defesa dos direitos das crianças, das políticas públicas e dos estudos das infâncias.

Observa-se que vários avanços tem ocorrido a partir da nova concepção de criança e, foram estabelecidas políticas públicas, garantindo direitos e documentos que passa a orientar a prática docente e priorizam a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, mais especificamente, quanto ao atendimento das crianças da educação infantil e das creches, com incumbência aos municípios das responsabilidades sobre a implantação, execução e gestão desta etapa da educação básica.

Sobre esses avanços, podemos citar alguns desses documentos que fundamentam e/ou asseguram os direitos das crianças, e outros que orientam o professor da educação infantil sobre suas práticas e necessidades desse faixa etária, evidenciamos o Estatuto da Criança do Adolescente – ECA (Lei 8.069, de 1990), a Constituição Federal do Brasil, de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394, de 1996), o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB n. 5/2009), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre outros. Nesse sentido, Tomás (2017) aborda uma reflexão no que se refere aos direitos da criança, ou seja, como os direitos da criança podem ser colocados a serviço da educação da infância e aponta que, há tensões que atravessam o diálogo entre os direitos e a educação da infância.

A primeira tensão aponta para o (des)conhecimento, ou para os sentidos múltiplos atribuídos aos direitos da criança e aos documentos internacionais e nacionais que os consubstanciam, pelos/as profissionais de educação e a relação que estabelecem (ou não) entre eles e a sua práxis. Considerando que estas matérias nem sempre estão contempladas nos currículos de formação, inicial ou contínua, de educadores/as e professores/as, a dificuldade sentida em conhecer e passar das normas jurídicas às práticas pedagógicas continua a ser uma marca da ação de muitos/as profissionais. [...] Diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização das crianças, das suas vozes e das suas ações. A segunda tensão aponta para a armadilha do discurso entre direitos e deve res. Trata-se de uma dualidade falsa e prejudicial aos próprios direitos das crianças. É evidente a simetria entre direitos e deveres. Como qualquer outro coletivo social, a infância terá que receber, por parte das instituições socioeducativas, respostas concretas às suas necessidades, estabelecendo-se o compromisso real da sua efetiva participação, condição para que os seus direitos e deveres sejam reconhecidos e se transformem em práticas e vivências quotidianas (Tomás, 2017, p. 15).

Com base nessa citação, pode-se afirmar que, pensar a criança enquanto sujeito de direito é pensar também, nas práticas pedagógicas que traduzem esse conceito, implicando com concepções e visões universais da criança e da infância, que ainda são recorrentes nas instituições de Educação Infantil, mesmo que os discursos sejam diferentes. Somando-se a isso,

cabe destacar a importância da formação continuada, para os profissionais da Educação Infantil, não só como direito, mas também como um direito da criança. Com base nas palavras Puerta (2022), as crianças devem ser compreendidas como atores sociais, que afetam e são afetadas pelo meio social (cultura) e que a infância se apresenta como “uma categoria geracional” que foi construída historicamente e que há uma pluralidade de infâncias, tendo em vista que, as crianças são “sujeitos particulares com características próprias, os quais fazem parte de uma categoria, ou seja, de um grupo social, que vivencia uma infância individual” Puerta (2022, p. 65). Nesse contexto, marcado pela diversidade de infâncias, chama atenção para a multiplicidade de linguagens, próprias das crianças que devem ser reconhecidas e consideradas em seus diversos contextos e vivências sociais.

Retomando o poema *As Cem Linguagens*, de Loris Malaguzzi (1999), ressaltamos que as crianças não utilizam apenas a linguagem verbal para se comunicar, mas recorrem a “cem linguagens”, como o olhar, o gesto, o sorriso, o grito, o choro, dentre outras (Puerta 2022, p. 65).

Nessa trajetória histórica, nota-se que nas últimas décadas houve avanços na legislação no sentido de proporcionar um olhar mais atento sobre a “primeira infância” pelo viés dos direitos, e que é reconhecida a partir da LDB/1996. Todavia esse marco legal inicia-se na Constituição Federal de 1988 no capítulo III que trata da educação, mais especificamente em seu art. 205 dispõe que

[...]. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, (LDB/1996).

Na citação acima, fica visível que, a carta magna de 1988 reconhece a educação como um “[...]direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade [...]”. Educação visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidade e sua qualificação para o trabalho (BNCC/2017). Para atingir tal objetivo, o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, reconhece que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

3.1. A criança na Educação Infantil: um direito legal

No que se refere a proteção à primeira infância, o Brasil conta com uma legislação muito sólida. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 7, inciso XXV, propõe: “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos, em creches e pré-

escolas”. Observa-se que, a legislação ampara por meio da assistência de forma gratuita os filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 anos na educação infantil: creches e pré-escola.

A Constituição Federal de 1988 é considerada a Constituição Cidadã que marca a temporalidade, no que se refere ao reconhecimento social das crianças e dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos. A partir daí, nota-se que houve inúmeros avanços em termos de direitos e reconhecimento por parte do legislador no que se refere a importância de se dar às crianças o seu devido valor e, ao mesmo tempo, garantir os seus direitos fundamentais – Lei nº 8.069/1990 – ECA; Lei nº 8.080/1990 – SUS; Lei nº 9.394/1996 – LDB; EC nº 59; Lei nº 12.796; Lei nº 13.005 – PNE), dentre outras. A partir da Constituição Federal de 1988, “a criança passou a ser reconhecida como cidadã”, [...], tendo seus direitos assegurados na Carta Magna, que,

[...], estabeleceu o direito à Educação Infantil (0 a 6 anos) pública, gratuita e de qualidade, sendo reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo nº 54, inciso IV, que propõe: “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Além disso, a LDB (Lei n. 9394/96) instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, [...] (Puerta, 2022, 67).

Assim pode-se afirmar que, atualmente as crianças ocupam um lugar de cidadã na sociedade, no que tange ao reconhecimento dos seus direitos nas legislações, o que se configura como um grande avanço. Vale destaca-se que a educação é um direito social e dever do Estado e da família. Direito este assegurado pela Constituição Federal de 1988 que passa a reconhecer a criança “como sujeitos de direitos e a etapa da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica garantida pela LDB de 1996, além de em 2013, termos assegurado a obrigatoriedade da oferta da pré-escola” (Rocha, 2019, p. 12).

O direito à educação das crianças na primeira infância é regulado no art. 208 da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o dever do Estado brasileiro em relação à educação. Assim entre os deveres do Estado para com a educação está previsto a garantia de: [...] “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)” e IV – educação infantil, em Creche e Pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”. Rocha (2019) define a infância como “[...] a criança do período que vai do nascimento até aproximadamente o décimo-segundo ano de vida da criança. O termo “criança pequena” [...] refere-se à criança de zero a seis anos” (Rocha, 2019, p. 77).

Sarmiento (2009) define a criança como um sujeito concreto e a infância como categoria social, sendo que as crianças vivem dentro da infância nas condições sociais criadas pela sociedade adulta. Sendo assim, a criança de hoje é compreendida como ser histórico inserido em uma sociedade, na qual reproduz e produz culturas, (Lima; Souza, 2022, p. 161, apud Sarmiento, 2009).

Na Constituição de 1988, a população infanto-juvenil conquistou as garantias estabelecidas nos artigos 227 e 228, mais tarde consolidadas e ampliadas com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Posterior a esse processo, foi criado em 1993, a Frente Parlamentar em Defesa da Criança e do Adolescente no Congresso Nacional, que jogou importante papel na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. Ainda no que concerne aos direitos da criança e do adolescente, a Constituição Federal em seu art. 227, determina que;

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, 1988. p. 138).

Nesse sentido, compete ao Estado formular políticas, implementar programas e destinar recursos que proporcionem à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. Outros artigos constitucionais que também assegura os direitos das crianças, tal como o art. 203 da Constituição Federal/1988, art. 203, incisos I e II, no que se refere a previdência social que “define como objetivos da assistência social I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - o amparo às crianças e adolescentes carentes”. Há ainda, no capítulo II que trata dos direitos sociais, mais especificamente no seu art. 7º, incisos I e II que dispõe que, um conjunto de direitos assegurados aos trabalhadores no que se refere à atenção à criança, como: licença a gestante, licença paternidade em diversos artigos da Constituição Federal¹ (Brasil, 1988). Assim pode-se afirmar que, a Constituição foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil, mais precisamente no que se refere “o direito da criança de zero a seis anos a educação infantil”.

3.2. A Criança no Estatuto da Criança e do Adolescente

¹ No artigo 7º. do capítulo que integra o Conjunto de Direitos Sociais, são assegurados direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: “[...] XVII – licença à gestante, sem prejuízo do emprego e salário [...]; XIX – licença paternidade, nos termos fixados em lei; [...] inciso XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998).

No que se refere a atual legislação, no Brasil, a Lei nº 8.069/1990 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, mais especificamente em seu art. 2º, expõe que considera a criança “considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (ECA, 1990, p. 01). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define o termo criança como ser histórico inserido em uma sociedade, na qual produz e reproduz culturas.

Segundo Rocha (2019, p. 07), essa visão contemporânea de ver a criança enquanto sujeito histórico e de direitos representa uma mudança significativa na compreensão da própria infância. Reconhecimento este que “vem redefinindo a forma como a sociedade enxerga e interage com elas, consequentemente, fortalece a proteção das crianças e contribui para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sensíveis às necessidades dos bebês e das crianças pequenas.

Barbosa et al (2016) apud Rocha (2019) assegura que estudar a infância e a criança é tarefa complexa e considera que ainda falta muitas coisas sobre ambos os termos. E que para compreendê-los, faz-se necessário recorrer ao percurso histórico-cultural, reconhecendo-as como atores/atrizes sociais, sujeitos de direitos, na qual a interação, a socialização por meio do brincar, brinquedo e brincadeira são constitutivos de seu desenvolvimento integral: sociocognitivo, físico, cultural e emocional.

Assim sendo, com o objetivo de reafirmar e de garantir os objetivos das crianças, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho, em cumprimento constitucional do art. 1º que aduz, “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 2008, p. 13) e os Artigos 3º e 4º aduz sobre a proteção integral, ao desenvolvimento e formação nos aspectos: cognitivo, afetivo, físico, social, moral, espiritual e cultural em condições de liberdade e dignidade.

Sendo assim, o respectivo estatuto, visa reconhecer a criança na infância e o adolescente em sua adolescência, como pessoa de direito a gozar de todos os demais direitos fundamentais à pessoa humana, bem como no que se refere: o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2008, p. 14).

O Estatuto da Criança e do Adolescente inaugura formalmente, na legislação brasileira e nas políticas sociais públicas, a concepção de que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos próprio da idade e que vivem um período peculiar de desenvolvimento, que caracteriza esses direitos, e, em decorrência dessa condição, constitui também um direito deles a prioridade no atendimento de tais direitos. Nesse sentido, os primeiros deveres intitulados

pelo estatuto as crianças e adolescentes, impõe-se à família e também a sociedade e Poder Público no qual são corresponsáveis diante de crianças e adolescentes. Portanto, o ECA prevê obrigações e relações jurídicas entre crianças e adolescentes, de um lado, e família, comunidade, sociedade e Poder Público, de outro.

Nesse contexto, pode-se afirmar que, o ECA vai para além das conquistas em favor das crianças e dos adolescentes, uma vez que, impulsiona um importante conjunto de avanços que extrapola o campo jurídico, perpassando assim por outras áreas da realidade política e social no Brasil. Áreas estas que estão asseguradas nos artigos 4º, 53º e 54º, inciso IV. O art. 3º dispõe que a criança e ao adolescente são assegurados “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo integral [...]”. Além de “todas oportunidades e facilidade, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (ECA, 1990, p. 01).

O art. 4º dispõe que a família, a comunidade em geral e o poder público deve assegurar, “[...] com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA, 1990, p. 01). O art. 5º propõe que, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, 1990, p. 01).

Com base no art. 7º “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (ECA, 1990, p. 02). No art. 11 “É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde” (ECA, 1990, p. 04).

Em complemento a esse acesso integral na linha de cuidados, o § 1º dispõe que “A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (ECA, 1990, p. 04). De acordo com o art. 15 a criança e o adolescente são sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Além do “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade das pessoas humanas em processo de desenvolvimento” (ECA, 1990, p. 05).

O ECA no capítulo IV, mais especificamente em seu art. 53, trata do direito à educação. Com base nesse artigo ‘a criança e o adolescente têm direito à educação [...]’. Educação esta

que vise ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania. Além de sua qualificação para o mundo do trabalho assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (ECA, 1990, p. 18).

Somando-se a isso, no art. 54 dispõe que cabe ao Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - o ensino fundamental de forma obrigatória e gratuita, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria ou regular.
II - expansão da obrigatoriedade e gratuidade na última etapa da educação básica, o ensino médio.
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador (Educação de Jovens e Adultos – EJA).
VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (ECA, 1990, p. 18).

3.3. Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Posterior ao ECA, tivemos a Lei nº 9.394/1996 que trata da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Ou seja, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no que se refere a organização da educação escolar brasileira. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, a educação básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo a LDB, mais especificamente em seu Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, p. 01).

Com o advento da LDB/96, a Educação Infantil tornou-se parte da Educação Básica e o seu oferecimento passa ser dever do Estado e direito da Criança o que se configura como um dos avanços significativos na luta pela educação. Com isso, a ideia de que a criança é um ser em miniatura foi superada e, essa, passa ser reconhecida como sujeito de direitos, alguém que deve ser ouvida e respeitada é um ser com múltiplas relações e produtora de cultura.

Com a promulgação da LDB/1996, “a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica”. Assim, a Educação Infantil, passa a pertencer o mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com isso, em 2006 houve uma modificação introduzida pela LDB, “que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos”. Nesse contexto, em 2009 por meio da Emenda Constitucional nº 59 a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos e determina ainda a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Além de dispor que a matrícula obrigatória se inicia a partir dos 4 anos em instituições de Educação Infantil (BNCC, 2017, p. 38).

A educação infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica. Abrange as Creches, para crianças de até três anos de idade, e as Pré-Escolas para crianças de quatro e cinco anos (artigos 29 e 30 da LDB). Todas as crianças nestas faixas etárias têm direito à educação infantil e para a pré-escola há a obrigatoriedade prevista a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009. A educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. E que segundo o art. 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (LDB, 1996, p. 03).

Com o advento da LDB/96 a educação infantil tornou-se parte da educação básica. Com isso, a sua oferta passa a ser dever do Estado e direito da criança. Fato este considerado como um dos avanços para a educação. Assim a criança, passa a ser vista com sujeito de direitos, alguém que deve ser ouvido e respeitado em suas escolhas” (Cintra, 2022). Para fundamentar essa colocação, pode-se citar o documento que trata da Política Nacional de Educação Infantil no qual dispõe que,

[...], as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (Brasil, 2006).

Com base em tal citação, pode-se afirmar que, a criança, “passa ser vista como centro de todo o processo de escolarização – e não a escola -, assim como passa a ter seu lugar na

sociedade e participa dela” (Cintra, 2022, p. 103). De acordo com Cintra (2022), a visão da criança como adulto em miniatura foi superada e que a concepção “assistencialista perde força e passar a vigorar a “visão educacional do cuidar e educar na educação infantil”. Dessa forma, [...], a sociedade juntamente com a escola visa a construção de novos objetivos pautada numa perspectiva transformadora da educação infantil de modo a atender as suas especificidades (Cintra, 2022).

De acordo com o art. 6º é dever dos pais ou responsáveis de matricular na escola as crianças a partir dos 4 anos de idade. Combinando com os artigos 4º (incisos I, alíneas a, b, c, II e X), 29 e 30 que trata da obrigatoriedade da matrícula a partir da pré-escola e da faixa etária para o ingresso ao ensino que é para crianças de 4 a 5 anos de idade. A educação infantil está organizada da seguinte forma: o processo de avaliação ocorrerá “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Cabe mencionar outra mudança significativa promovida pela lei nº 12.796/2013 no que diz respeito ao art. 31 da LDB em que aplica à educação infantil a mesma duração do ano letivo e da jornada escolar diária que antes referia-se somente ao ensino fundamental e ensino médio. Portanto, agora também a creche e a pré-escola devem ser oferecidas com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional. Ao mesmo tempo, a Lei dispõe que o atendimento à criança em tempo parcial é de no mínimo 4 horas diárias e de 7 horas na jornada integral. Observe-se que a Lei não se refere ao mínimo de 7 horas, e sim, a 7 horas diárias. Por fim, determina controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas.

O art. 9º, mais precisamente o inciso IV estabelece que: “A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. No título IV da LDB que trata da organização nacional, mais especificamente no art. 11, inciso V considera-se que: “Os municípios incumbir-se-ão de: [...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (LDB, 1996, p. 06).

Com base na citação acima, pode-se afirmar que cabe ao município oferecer a educação infantil, mas que a prioridade é o ensino fundamental e que o mesmo pode atuar em outros

níveis desde que atendidas as necessidades de sua área de competências. Além de dispor de recursos mínimos vinculados pela Constituição Federal para manutenção e desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, tanto a LDB/1996 quanto a Constituição Federal (artigo 30º inciso IV) dispõem que, na esfera municipal, cabe ao município a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil e que a União e os Estados também são responsáveis por esta área. Esta lei prever ainda o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Além estabelecer atribuições específicas aos entes federados conforme o art. 9º².

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto a Constituição Federal (artigo 30º inciso IV) colocam na esfera municipal a responsabilidade pela oferta da educação infantil, contudo nas duas Leis, União e Estados também são responsáveis por esta área. Essa Lei aponta o regime de colaboração além de prever atribuições específicas aos entes federados conforme o artigo 9º 38. Outro ponto que cabe destacar, diz respeito às crianças com deficiência que também são contempladas em termos de direitos a educação. Assim sendo, a educação para alunos com deficiência é assegurada em escola regulares, permitindo uma “remodelação cultural” das práticas e políticas cotidianas no espaço escolar, onde cada criança tem oportunidade de aprender, de acordo com suas especificidades (Oliveira, Souza, 2022).

Com esses avanços na educação brasileira, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015, que trata das pessoas com deficiência, que possui todos os direitos dos demais cidadãos, destacando em seu art. 1º, a promoção e a igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 01). De acordo com o art. 58 da LDB/96, “§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (LBD, 1996, p. 31).

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) elaborou e publicou um documento que apresenta Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil, denominado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O presente documento;

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

² Art. 9º A União incumbir-se-á de: IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Em outras palavras, este Referencial Curricular trata-se de um documento que apresenta reflexões sobre a primeira etapa da educação básica, a saber: a educação infantil oferecida em creches e pré-escolas, “situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil [...]” (RCNEI, 1998, p. 09).

O RCNEI visa orientar e sugerir caminhos para o professor. Analisando este documento, pode-se observar que, no primeiro volume, encontramos a “Introdução” e a apresentação dos demais volumes. Documento este que versa sobre Creches e Pré-escolas, aprendizagem significativa, cuidar, brincar e discute sobre o perfil dos professores. Já o segundo volume discorre sobre a “Formação Pessoal e Social”, e tem como finalidade discutir sobre a identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, que trata do “Conhecimento do Mundo”, aborda as orientações sobre as várias linguagens da Arte, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade. Sendo assim, o RCNEI funciona como um conjunto de sugestões voltado para o pedagógico, metodológico e didático para professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, mas é já no volume 1 (um) que fica explícita a importância da ludicidade na educação infantil.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (Brasil, 1998, p. 28).

Vale ressaltar que, esse documento foi construído para orientar o professor em suas práticas pedagógicas e nas reflexões de ordem teórica e prática. Cada criança é singular, com suas experiências pessoais e sua história e que sua construção social ocorre de acordo com suas vivências, cultura e socialização dentro e fora do ambiente familiar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação de 1998, representou um avanço para a época, porém, a criança não aparece como protagonista da aprendizagem. O documento pautava mais em uma orientação de conteúdos e objetivos de aprendizagens. Abaixo tabela 1 ressaltado as diferenças entre BNCC, DCNEI, RCNEI.

Tabela 1 - Diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI.

Documento	Concepção de criança	Objetivo	Organização
RCNEI	Foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).	Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.	Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática
DCNEI	Amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.	Trazar mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender, nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, além, preservando o modo de a criança aprender.	Considera, como eixos estruturantes, a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.
BNCC	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.	A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.	As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Fonte: Produzido pelo autor.

A análise da Tabela 1 permite identificar uma evolução progressiva na concepção da criança e na organização curricular da Educação Infantil no Brasil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) concentra-se no desenvolvimento integral da criança, mas ainda a configura como sujeito que responde aos estímulos fornecidos pelos adultos, sobretudo na escola, privilegiando uma orientação de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Já o Documento de Consolidação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil (DCNEI) avança ao situar a criança no centro do processo de aprendizagem, entendida como sujeito social complexo, cujos processos de aprendizagem são mediados pelas interações sociais, pela brincadeira e pelas diferentes linguagens. Nesse sentido, o DCNEI articula a Educação Infantil a princípios éticos, estéticos e políticos, ao mesmo tempo em que reforça a importância do acesso da criança ao conhecimento cultural, preservando o modo próprio de aprender.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida uma visão da criança como protagonista, capaz de criar e modificar a cultura e a sociedade, e reorganiza o currículo a partir dos Campos de Experiência, articulando áreas de conhecimento e linguagens por meio de experiências escolares significativas. Desse modo, observa-se que, da lógica de conteúdo e de maturação (RCNEI) à ênfase em interação e brincadeira (DCNEI) e, por fim, à centralidade dos direitos e das experiências da criança (BNCC), assiste-se a uma reconfiguração curricular que se aproxima mais diretamente da concepção da infância como categoria social e da criança como sujeito de direitos.

A Tabela 2 abaixo, apresenta uma linha do tempo da Educação Infantil no Brasil, destacando marcos legais, institucionais e políticos que, ao longo de mais de um século, reconfiguraram a infância no campo educacional. A partir de iniciativas pontuais, de caráter assistencial e inspiradas em modelos estrangeiros, observa-se um processo de institucionalização progressiva, em que a Educação Infantil se desloca de um espaço marginal e suplementar para a condição de primeira etapa da Educação Básica, ancorada em direitos constitucionais e curriculares. Esse percurso permite compreender como a criança, historicamente compreendida como sujeito de cuidado e proteção, passa a ser cada vez mais reconhecida como sujeito de direitos e de aprendizagem, com a organização curricular da Educação Infantil orientada pela brincadeira, pelo desenvolvimento integral e pelo protagonismo infantil.

Tabela 2 - LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ano/Período	Marco Principal	Contexto
1873	Primeiro Jardim de Infância em Campos (SP), inspirado em Froebel	Projeto piloto para filhos de operárias
Final XIX/início XX	Surgem creches ligadas à caridade religiosa	Foco assistencial para mães trabalhadoras urbanas
1930s	Ministério da Educação inclui menções tímidas à educação infantil	Expansão inicial limitada
1961	LDB reconhece educação infantil como parte da educação básica	Implementação lenta
1988	Constituição Federal (art. 205-208) estabelece como dever do Estado	Direito da criança (0-6 anos), primeira etapa básica Revista-v.2-n.6-2021_-Edicao-Final-17-22.pdf
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça direitos infantis	Proteção integral

1996	LDB consolida como etapa inicial, com diretrizes para creches/pré-escolas	Base legal moderna
2009/2013	Emenda Constitucional 59 e LDB tornam obrigatória (4-5 anos, expandida 4-17)	Universalização progressiva
2017	BNCC define currículo com foco em brincadeiras e desenvolvimento integral	Ênfase em protagonismo infantil

Fonte: Produzida pelo autor.

A educação infantil elenca algumas exigências específicas que as crianças devem desenvolver, dentre elas o desenvolvimento da imaginação, criatividade, autonomia, relação com o mundo em que vive, necessidade de ressignificar, estabelecimento de vivências na perspectiva lúdica e alfabetização de forma interessante. Nesse contexto, os professores podem incluir várias situações de aprendizagem no seu planejamento, levando sempre em consideração os conhecimentos prévios das crianças e o que está sendo descoberto, fazendo uso de jogos, brinquedos e brincadeiras (Cintra, 2022).

Cintra (2022), destaca que, o direito de brincar é considerado um avanço e um dos fatores importantes para entender que a escola deve estar atenta e alinhada para com às necessidades e especificidades da educação infantil e das políticas públicas que validam esses avanços.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira podem ser mediados ou livres, e ambas as maneiras são importantes e contribuem sobremaneira para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Contudo, não podemos pedagogizar excessivamente as práticas lúdicas, deixando de permitir o direito de a criança fazer escolhas livremente, porque esse fato seria contraditório a qualquer planejamento que tenha como objetivo desenvolver sua autonomia, que é a essência do lúdico. Permitir que a criança tenha a liberdade de brincar com o que quiser e da forma que quiser é tão importante quanto o brincar mediado ou dirigido, (Puerta, 2022, p. 108).

Com base na citação acima, pode-se afirmar que, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são de suma importância, estes recursos contribuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A autora também destaca que, sobre a autonomia da criança nesse processo, no sentido de possibilitar a elas liberdade de brincar com o que quiser e da forma que quiser. Segundo ainda Puerta (2022), [...] O brincar nas salas de educação infantil, bem como em outros espaços, permite que as crianças se apropriem da cultura, traduzam a realidade, expressem sentimentos e imitem. Assim, aprendem ludicamente, (Puerta 2022, p. 108).

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa

cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (Brougère, 2010, p. 82).

Por meio da brincadeira, a criança estabelece contato com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, apropria-se destes e os concede uma significação. A brincadeira marca a entrada na cultura, numa cultura popular. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, modificações e por adaptações, para se transformar numa brincadeira. Assim, o brincar se faz necessário na promoção e na aquisição do vocabulário oral e corporal. O ator de brincar possibilita ainda, no desenvolvimento de processos interpretativos significativos, na imaginação, no pensamento, na cognição, na resolução de problemas e no raciocínio. Também contribui para o desenvolvimento da habilidade de aceitar as regras, como esperar a vez, dividir espaços e materiais e cuidar de e do outro. Contudo, pode-se afirmar que, a criança que brinca aprende com alegria e prazer.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituído de objetivos imediatos pelas crianças (Brasil, 1998, p. 29).

Conforme o RCNEI (1998), o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes quanto a sua finalidade”, tendo em vista que a maioria dessas instituições surgiram com o intuito exclusivamente para atender às crianças de baixa renda. Partindo dessa concepção, o uso de creches e os programas pré-escolares eram usados como meio para combater e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Concepção esta que foi usada para justificar a “existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. Nesse sentido, o atendimento institucional estava pautado numa troca de favor destinados a poucos, selecionados por critérios excludentes. Ou seja, a “concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (RCNEI, 1998, p. 18).

Desse modo, houve-se a necessidade de romper com “essa concepção de educação assistencialista a fim de atentar várias questões que vão para além dos aspectos legais”. Questões estas que “envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil

e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (RCNEI, 1998, p. 18). Segundo Paschoal e Machado (2009), argumentam que, “as creches, escolas maternas e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças” Paschoal e Machado (2009, p. 18).

De acordo com Abramowicz e Wajskop, (1999), na década de 1980, após os movimentos populares de 1970, é que, no Brasil houve uma ampliação acerca do debate em relação às funções das creches para a sociedade moderna. Assim, foi a partir desse marco, é que as creches foram idealizadas e reivindicadas passando a serem lugar de educação e cuidados, quando educar deixou de ser “apenas, cuidar, assistir e higienizar. A abertura política permitiu o reconhecimento social desses direitos manifestados pelos movimentos populares e por grupos organizados da sociedade civil”, (Abramowicz; Wajskop, 1999, p. 10).

Desse modo, a criança passou a ser reconhecida como cidadã, tendo seus direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, no qual estabeleceu o direito à educação Infantil (0 a 6 anos de idade) pública, gratuita de qualidade, sendo reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, mais especificamente em seu art. nº 54, inciso IV que dispõe que: “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Além disso, a LDB (Lei n. 9394/96) instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo em vista que;

[...] na Constituição e legislação educacional vigente até 1988, o atendimento às crianças até 6 anos não era concebido como uma atividade de natureza educacional. Predominava a concepção segundo a qual tratava-se de um atendimento de caráter predominantemente ou exclusivamente assistencial (Abreu, 2004, p. 4).

Assim, a creche passa a ser reconhecida como instituição educativa, em que, a educação de todas as crianças compreende o cuidar e o educar que correspondem a ações simultâneas de dois processos que são indissociáveis e que se complementam entre si (Bujes, 2001). De acordo com Oliveira (2011, p. 80) a Educação Infantil é recente, pois, “até o século XIX não existia o que hoje denominamos educação infantil”. Diante disso, pode-se observar que as representações da infância influenciaram, historicamente, a forma como a criança é vista e considerada, permitindo que a Educação Infantil conquistasse espaço e fosse garantida na legislação brasileira.

Segundo Puerta (2022), as crianças são compreendidas como seres ativos e de direitos no qual estão inseridos numa sociedade, que produz culturas, ao mesmo tempo que internalizam e participam da reprodução cultural do mundo dos adultos. Sob essa perspectiva, Corsaro (2011) define que a vivência da cultura de pares (entre parceiros, iguais) ocorre por meio de

“um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” Corsaro (2011, p. 32).

Sendo assim, as crianças se constituem como sujeitos, por meio das interações. Interações esta que acontecem dentro do seu contexto sócio-histórico-cultural, na medida em que, como indica Pedrosa e Santos (2009), é no espaço da brincadeira, com os gestos, os sons, as palavras e as frases que as crianças retomam os significados vivenciados no cotidiano e os reconstroem, de acordo com seus processos interacionais. Nas últimas décadas no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente a expansão da educação infantil impulsionado por diversos fatores dentre eles: “a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias”. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais “consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos” (RCENEI, 1998, p. 13).

Assim sendo, foi nesse contexto que ensejou “um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido pela Constituição Federal de 1988” (RCENEI, 1998, p. 13). A partir de então,

a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento (RCENEI, 1998, p. 13).

Somando-se a esses direitos, a LDB/1996, “estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil” (RCENEI, 1998, p. 13). Assim “considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, [...] as experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania [...]” devem ter como base os seguintes princípios, a saber;

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade, (Brasil, 1998).

Em complemento a estes princípios, o RCNE (1998) acrescenta ainda que “[...] as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições. Cabe aqui

fazer uma ressalva ao RCNEI (1998) com relação a faixa etária para a educação infantil trazida pelo documento (Pré-escola 5 a 6 anos). Assim somente em 2016 é que a matrícula na pré-escola passa a ser obrigatória por meio da EC nº 59. Com isso, nos artigos 29 e 30, a faixa etária para a educação infantil passa a ser das crianças com “até 5 anos”, em lugar de “até 6 anos” anos. Assim, fica definido a idade própria para a pré-escola, de “4 a 5 anos de idade” invés de “5 a 6 anos” RCNEI (1998, p. 16).

De acordo com o RCNEI (1998, p. 21), a concepção de criança foi construída historicamente e vem mudando ao longo dos tempos conforme a sociedade. Desse modo, é possível afirmar que, dentro de uma mesma cidade pode existir diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas. Processo este que depende “da classe social a qual pertence, do grupo étnico do qual fazem parte”. Nesse sentido, o RCNEI (1998, p. 21) define criança

como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais, (RCNEI, 1998, p. 21).

A criança é um ser social com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas e necessita da interação para com outras crianças e adultos. Por meio do processo de interação a criança aprende e desenvolve outras habilidades. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos (RCNEI, 1998).

Vale frisar que, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998) foi considerado como um grande avanço para a época, no entanto, o documento pautou-se na orientação da centralidade dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia menção a criança e sua identidade o foco principal. Com base no RCNEI/1998, “foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores). Cintra (2022), afirma que;

[...] o direito ao brincar foi um avanço e um dos fatores importantes para entender que a escola precisa estar atenta e alinhada às necessidades e especificidades da educação infantil e das políticas públicas que validam esses avanços Cintra (2022, p. 108).

As crianças desde cedo estabelecem interações com as pessoas que lhe são próprias e com meio social. Com isso, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção de conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade

que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar”. (RCNEI, 1998, p. 21). Nessa perspectiva, por meio do processo de interações com outras pessoas e com o meio social em que vivem, as crianças constroem seu conhecimento.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o desenvolvimento das crianças ocorre fundamentalmente em situações de interação social, nas quais os conflitos, as negociações de sentimentos, ideias e soluções constituem elementos indispensáveis para a construção de aprendizagens e relações sociais significativas. Nesse sentido, o documento destaca que, nas últimas décadas, intensificaram-se debates em âmbito nacional e internacional acerca da necessidade de as instituições de educação infantil integrarem, de forma indissociável, as funções de educar e cuidar, superando práticas que as tratavam de maneira fragmentada ou hierarquizada, bem como as distinções entre profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e aquelas que trabalham com crianças maiores (RCNEI, 1998).

De acordo com o RCNEI (1998), essa redefinição das funções da educação infantil deve estar diretamente associada à garantia de padrões de qualidade, entendidos como condições que assegurem ambientes educativos acolhedores, interações significativas, respeito às especificidades da infância e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma, (Brasil. CNE/CEB, 2010).

Conforme o RCNEI (1988), a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Além de cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. O processo de 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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (Brasil, 1996).

No que se refere ao processo de desenvolvimento integral, este “depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos

biológicos do corpo”, assim “como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados” (RCNEI, 1998, p. 24).

É bem sabido que o brincar é uma das atividades fundamentais para o processo de desenvolvimento da identidade e da autonomia. O brincar desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com ela desenvolva sua imaginação. Por meio das brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Além do amadurecimento de algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEI, 1998). Segundo Rocha (2019),

“O ato de brincar é uma das maneiras de estimular o desenvolvimento do pensamento, da motricidade, da afetividade e da sociabilidade das crianças. Os movimentos do brincar e da brincadeira se constituem em estratégias pedagógicas importantes, pois são convites por excelência, à interação consigo, com outros, com o mundo social (Rocha, 2019, p. 80).

O lúdico é apresentado como recurso da criança para se comunicar, para se relacionar com o outro, para compreender a si mesma e os fatos que ocorrem a sua volta de modo a contribuir com o seu processo de desenvolvimento. Para fundamentar essa colocação o RCNEI (1998) dispõe que:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira ((Brasil, 1998, RCNEI, p. 23).

Baseado nesse discurso de valorização da atividade lúdica como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança e espaço de aprendizagem, o RCNEI recomenda a inserção do lúdico como atividade permanente na educação infantil, uma vez que ao propiciar a brincadeira, “cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (RCNEI, 1998, p. 28). Espera-se que esse conjunto de atividades possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e para o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, aponta o RCNEI. Sobre a ludicidade, o RCNEI (1998) dispõe que,

ela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma

compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (Brasil, 1998).

Com base na citação acima, pode-se afirmar que, fica explícita a importância dada pelo documento a ludicidade na educação infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças criam e recriam suas próprias histórias (mundo imaginativo) e assim, vai experimentando o mundo e internalizando uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. De acordo com Ronca (1989);

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidade de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção do seu organismo cognitivo (Ronca, 1989, p. 04).

A atividade lúdica além de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem possibilita ainda, o desenvolvimento pessoal, psíquico da criança. Ao brincar, a criança conhece a si próprio e aos outros, bem como compreende seus limites e possibilidades de inserir-se em grupo, além de internalizar normas de natureza comportamentais e hábitos elencados meio social. É importante frisar que a brincadeira também contribui com o desenvolvimento da língua escrita. Verifica-se tal processo, na medida em que a simbolização do jogo abre espaço para a expressão gráfica, seja por meio do desenho, seja por meio da escrita propriamente dita.

Conforme Vygotsky (1998) “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais” (Vygotsky, 1998, p. 840). As brincadeiras, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade. Com base na citação acima pode-se afirmar que as atividades lúdicas proporcionam à criança possibilidades de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior. Assim, por meio das brincadeiras elas demonstram como veem e constroem o mundo, ou seja, se expressam nas brincadeiras o que têm dificuldades de externar com palavras.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (Vygotsky, 2003, p. 110).

Segundo as concepções de Rocha (2019), acerca do educar, compreende que [...] para educar e cuidar na creche, é necessário integrar não apenas o cuidado à educação, mas também a socialização à brincadeira. E que essa integração está interligada ao currículo, uma vez que, planejamento do currículo deve contemplar o conhecimento do bebê e da criança pequena, entender como elas crescem e se desenvolve. Para Rocha (2019),

Cabe a creche e à pré-escola organizar os espaços físicos e a arquitetura institucionais diferentes do lar, para cuidar e educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade e que propiciem o brincar e a brincadeira e concomitantemente a estimulação primária e o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo do bebê e da criança pequena, (Rocha, 2019, p. 84).

As atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem têm grande valia no desenvolvimento do aluno, a título de exemplificação podemos citar o jogo que de certa forma desperta muito interesse do aluno Vygotsky (1998) compreende que,

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras, (Vygotsky, 1998, p. 27).

Entende-se que por meio das atividades lúdicas os alunos desenvolvem o processo de cognição e/ou processo de aquisição de conhecimentos e que a criança tende a se desenvolver de forma mais avançada através destas do que nas atividades da vida real. Segundo o RCNEI (1998) as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Onde a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se (Brasil, 1998).

No entanto, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Ramos e Brostolin (2022) ressaltam que, o brincar favorece o processo de aprendizagem e a sociabilidade, uma vez que, por meio da brincadeira, e das interações as crianças produzem suas culturas e aprendem de forma lúdica, no seu tempo e com naturalidade. Segundo o RCNEI (1998) um dos princípios que deve sustentar a qualidade das experiências oferecidas às

crianças, considerando suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, é o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social. Em outras palavras, o lúdico é colocado em uma posição de valor (princípio norteador) quanto se trata da educação da criança. É tratado como comportamento natural da criança em desenvolvimento. Nesses termos ele é valorizado, ou seja, naquilo que pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

Conforme o RCNEI (1998) “as atividades lúdicas não só possibilitam desenvolvimento de processos psíquicos da criança como também lhe servem como um instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos e objetos”, além de “atender os diferentes modos de comportamentos humano”, bem como as regras e hábitos presentes no meio social, (Brasil, 1998). Nesse sentido a educação infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional (1998) deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita); Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (Brasil, 1998).

É importante ressaltar, tomando como base a citação acima, que educar não se limita apenas a transferências de informações e/ou mostrar apenas um caminho, aquele que muitas vezes o professor considera mais correto, mas proporcionar ao indivíduo a tomada de consciência de si mesma, do próximo e da sociedade.

Em outras palavras, é oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa optar entre muitos caminhos e escolher aquele que for compatível com seus respectivos valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que irá encontrar. Ou seja, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que contribuam com o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil explicitam que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e que devem também ser incentivadas a brincar, a se movimentar em espaços amplos e ao ar livre, a expressar

sentimentos e pensamentos, a desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, a ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura, apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas e a diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) organiza as experiências educativas em dois grandes âmbitos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O primeiro diz respeito, prioritariamente, às experiências que contribuem para a construção do sujeito, considerando a criança como um ser histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, o RCNEI reconhece que as crianças desenvolvem suas capacidades de forma heterogênea, em ritmos e contextos distintos, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais e coletivas.

Assim, a educação infantil tem como finalidade criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, levando em conta as possibilidades de aprendizagem próprias das diferentes faixas etárias. Para que esse objetivo seja efetivamente alcançado, torna-se necessária uma atuação pedagógica que promova o desenvolvimento de múltiplas capacidades, abrangendo dimensões físicas, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas, relacionais e de inserção social, conforme orienta o RCNEI (Brasil, 1998, RCNEI p. 46). Nesse sentido a prática da educação deve estar organizada de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade, (Brasil, 1998, RCNEI p. 46)..

Em 2009, por meio da resolução CNE/CEB nº 5 fica instituída a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O documento dispõe sobre a organização da proposta pedagógica da educação infantil. De acordo com a resolução CNE/CEB nº 5/2009, a

educação infantil compreende a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escola, caracterizadas como espaços não domésticos “que constituem estabelecimentos educacionais públicos e privados que educam e cuidam das crianças de 0 a 5 anos de idade e que atende pelo período diurno, em jornada integral ou parcial sob regulação e supervisão dos órgãos competente de ensino e submetido ao controle social. Além disso, é dever do Estado proporcional e garantir a oferta de Educação Infantil, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Está normativa define a criança como sendo:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

No que se refere a proposta pedagógica, a normativa prevê que, na observância das diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Conforme já mencionamos neste texto, as discussões sobre a Educação Infantil enquanto direito assegurado por lei são recentes, o documento basilar para as discussões pedagógicas no Brasil, o ano de 2017, consiste nas DCNEIs, que foram publicadas pelo MEC. Este documento traz orientações e organização e concepções sobre as práticas na Educação Infantil abordando novo olhar sobre a criança e a infância nessa etapa da educação básica. O presente documento, estabelece em seu art. 3º que,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p. 1).

Este documento, apresenta orientações quanto a organização e concepções voltada para a Educação Infantil no sentido de proporcionar um desenvolvimento integral da criança. Os DNCEIs articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)

e reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação. Ambos os documentos visam “[...] orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Brasil, 2009, p. 01). Segundo a DCNEI, (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), mais especificamente em seu artigo 4º, define criança como;

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 01).

Com base nessa citação, pode-se afirmar que, a criança é concebida como um sujeito histórico de direitos que possui identidade própria e que nas interações com o meio e com os pares produz cultura. Além disso, o presente documento enfatiza que, a criança deve estar no centro do planejamento curricular, ou seja, a criança é o centro do processo de ensino aprendizagem. Observa-se que, as concepções de criança enfatizada pelas respectivas diretrizes se complementam com as definidas pela Sociologia da Infância, mas tem embasado os documentos de orientação curriculares dessa etapa da educação básica, a partir de um novo olhar para a criança e a infância. Assim sendo, as DCNEIs apresentam uma abordagem pautada na prática centralizada na criança e nas suas relações, tendo como base os dois eixos estruturantes, a saber: as interações e as brincadeiras.

O DCNEI/2009, define a criança como sujeito de direitos, que interagem, questiona e participa da sociedade e produz cultura por meio do processo de convívio com o meio social e com seus pares. Nesse sentido, percebe-se que, as DCNEIs apontam para uma prática centralizada na criança e nas suas relações, interligando esse processo aos eixos norteadores interações e brincadeiras. A DCNEI, (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 6º dispõe que, as propostas para a educação infantil, devem respeitar três princípios, a saber: Éticos, Políticos e Estéticos.

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 02).

O art. 5º dispõe que, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas considerados como espaço institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos e privados que tem como papéis de educar e cuidar e que são regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de

ensino e submetidos a controle social. A DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), também mais especificamente em seus parágrafos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º, que;

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (Brasil, 2009, p. 01 e 02).

Os respectivos parágrafos elencam uma série de direitos das crianças. Direitos estes que deve serem assegurados e/ou garantidos pelo Estado, dentre eles, podemos citar: acesso à educação de forma gratuita e de qualidade; obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade; registro da frequência como pré-requisito de matrícula no Ensino Fundamental; vagas mais próximas de suas residências para as crianças que estão cursando a Creches e a Pré-escola e jornada de 4 horas para tempo parcial e jornada igual ou superior a 7 horas diárias. O art. 7º dispõe que, as instituições de Educação Infantil devem garantir o cumprimento destas diretrizes dentro de sua proposta pedagógica e cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil, 2009, p. 02).

A DCNEI, em seu artigo 9º, elenca dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas para a educação infantil, a saber: interações e brincadeira. Eixos estes que visa garantir experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 - IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 - V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 - VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 - VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
 - VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 - IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 - X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 - XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 - XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (Brasil, 2009, p. 04).

Observa-se que, o brincar também está presente na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, são aprendizagens essenciais propostas pela BNCC para Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 9).

Conforme já mencionamos, o brincar faz parte de um dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, mais precisamente no art. 9º das DCNEIs que prevê “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 25). Vale ressaltar ainda que, o brincar é contemplado também na BNCC/2017 como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ou seja, trata-se de uma das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC/2017 para a Educação Infantil, que consiste em dos direitos “mediadores de aprendizagens significativas” (Brasil, 2018, p. 9).

Puerta (2022), chama atenção para as reflexões sobre as práticas pedagógicas exercidas na creche. Ou seja, o olhar que a escola lança às crianças deve ser considerado e ressignificado, a fim de possibilitar a escuta de suas vozes, garantindo com isso, o protagonismo das crianças pequenas nesse espaço educacional que pode (deve) ser potente, a partir de uma perspectiva em que sejam vistas como sujeitos de direitos, atores sociais e protagonistas de suas vidas e

aprendizagens. Nesse contexto de reflexões, Puerta destaca ainda, a importância de (re) pensar a creche em suas ações e atuações pedagógicas. Práticas essas que deve levar em consideração as reais necessidades das crianças, bem como no que se refere as infâncias presentes nos seus diferentes espaços. Com vistas, aos seus desejos e vontades, a fim de que, as aprendizagens significativas estejam vinculadas ao conhecimento, à cultura, ao interesse e à curiosidade, sempre primando, nesse processo, para as suas linguagens.

Somando-se a isto, Puerta (2022), argumenta que, numa perspectiva da sociologia da infância, as crianças devem ser consideradas como sujeitos sócio-histórico e cultural, com direitos, especificidades e linguagens próprias de seu desenvolvimento. A autora também destaca que, as práticas pedagógicas na Educação Infantil não somente levem em consideração seus documentos narrativos que primam pela garantia dos direitos das crianças, conforme dispõe a Carta Magna de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mas também apliquem estas considerações em suas práticas diárias. Cabe ressaltar que o art. 8º estabelece que, as instituições de educação infantil, deverão assegurar;

à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, (Brasil, 1998, DCNEI, p. 02).

No § 1º do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, dispõe que, para a efetivação desse direito acima, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão realizar um trabalho coletivo, organização de materiais, espaços e tempos que assegurem;

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (Brasil, 2009, p. 02 e 03).

No que se refere aos povos indígenas, o § 2º do art. 8º prevê que, a autonomia na escolha de educação para suas crianças de 0 a 5 anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses grupos que optarem pela Educação Infantil devem;

- I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (Brasil, 2009, p. 03).

A legislação prevê também as propostas pedagógicas da Educação Infantil para as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem;

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, p. 03).

As DCNEI representam avanço ao colocar a criança como centro do processo pedagógico, reforçando acesso a conhecimentos culturais/científicos, contato com a natureza e interações/brincadeiras como eixos curriculares, guiados por princípios éticos, políticos e estéticos. O documento estabelece que cuidar e educar são indissociáveis, validado pela BNCC (Brasil. CNE/CEB, 2010; Brasil, 2017). A concepção de criança para as DCNEIs, está pautada na ampliação do olhar sobre a criança, levando em [...] consideração as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado [...]. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos. No art. 10º da DCNEI da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, estabelece que, as instituições de ensino que oferta a Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo;

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 04 e 05).

Por fim, o art. 11 das DCNEI dispõe que, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, as instituições devem garantir continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos. A BNCC (2017) reforça a visão de criança como protagonista que cria e modifica cultura e sociedade (Brasil, 2017, p. 18). Outro ponto que cabe destacar, diz respeito as linguagens das crianças na creche: interações e brincadeiras. Para essa reflexão, Puerta (2022, p. 62), parte de alguns questionamentos relativos às crianças, suas linguagens e a escola, [...] de que maneira a escola lança o olhar às crianças? Suas linguagens são consideradas e respeitadas pela instituição educacional? Qual o valor da escola na vida e desenvolvimento infantil? A escola considera as infâncias a que estão em contato?

Segundo Puerta (2022) que, a creche enquanto um local de aprendizagem e desenvolvimento, das/para as crianças pequenas, pode e deve ser um espaço e/ou ambiente rico de possibilidades de experiências, interações, brincadeiras e expressão de múltiplas linguagens. Segundo Santos e Cruz (2008), argumentam que, as crianças eram consideradas, como ingênua, inocentes, graciosas, imperfeitas e incompletas. Além disso, há, registros de que, a sociedade entendia a criança como “sem existência social, miniatura do adulto, abstrata e universal”. Como também, concebidas como um ser passivo e infante, ou seja, “aquele que não fala”.

Da mesma forma, ocorreu com o termo infância que, durante um percurso histórico relevante, a sociedade apresentou diversos entendimentos, bem como no que se refere, a forma de delimitar e compreendê-la, de forma a considerá-la como única, abstrata, neutra, desvinculada da sociedade, ou mesmo “como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto”, como asseveram, (Müller e Redin, 2007, p. 15).

Partindo desse contexto, observa-se que, os conceitos de crianças de infância, durante séculos, foram empregados de forma distorcidas (falsas), de que ambos consistiam em fenômenos naturais. Com o passar do tempo e com o advento de diversas pesquisas e/ou estudos científicos, a infância passa a ser compreendida com base nas próprias crianças, esse ser, que por muito tempo foi entendido apenas com base na visão do adulto, passar a ser respeitado e

considerado. Assim, foi nesse contexto que marcado pela crescente ampliação de estudos relativos às crianças e as infâncias, que surge a sociologia da infância como uma nova vertente e/ou campo científico que, traz um novo olhar para a criança diferente daquele que foi historicamente construído baseados na visão do adulto e/ou em falsas representações. De acordo com esse novo campo de conhecimento, (sociologia da infância), as crianças são definidas como;

[...] atores sociais que afetam e são afetados pela cultura da sociedade a qual pertencem, e a infância como uma categoria geracional socialmente construída, o emprego dos termos criança(s) e infância(s) no decorrer deste texto será no plural, em razão do reconhecimento de que estamos nos referindo a sujeitos particulares com características próprias, os quais fazem parte de uma categoria, ou seja, de um grupo social, que vivencia uma infância individual, que, não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiforme, diversas, particulares, (Abramowicz, 2011, p. 21).

Conforme já mencionamos anteriormente, as crianças são atores sociais que afeta e são afetados pelo meio social, enquanto a infância são categorias geracionais construída. E que ambos os termos devem empregados no plural para representar uma diversidade desses grupos que estão presentes em diferentes lugares e contextos, tendo em vista que, existem muitas infâncias, multiforme, diversas, particulares. Em outras palavras, pode-se afirmar que, trata-se de conceitos plurais que merece destaque e reconhecimento da existência de diversas crianças e infâncias. Consequentemente, também devem ser reconhecidas e consideradas a multiplicidade de linguagens, próprias das crianças em seus diversos contextos de vivências sociais.

3.4. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular

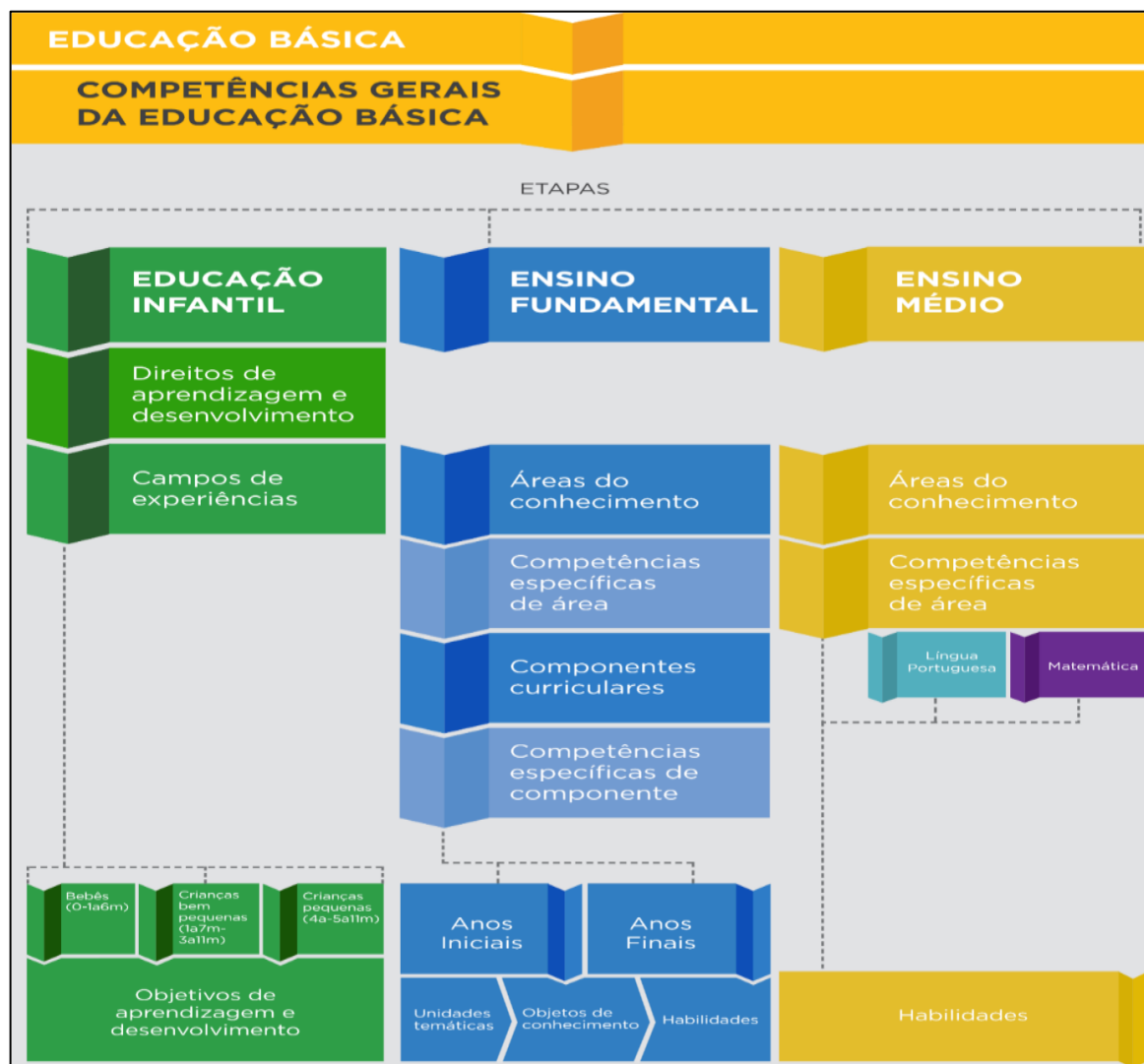
Posterior as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tivemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC trata-se de um;

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 07).

Em outras palavras, pode-se afirmar sobre a BNCC, que se trata de um documento normativo, voltado exclusivamente para à educação escolar, àquela que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias (Brasil, 2017, p. 09). A BNCC/2017 explicita as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a

Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, bem como no que se refere a expressão dos direitos de aprendizagens e desenvolvimentos de todos os estudantes.

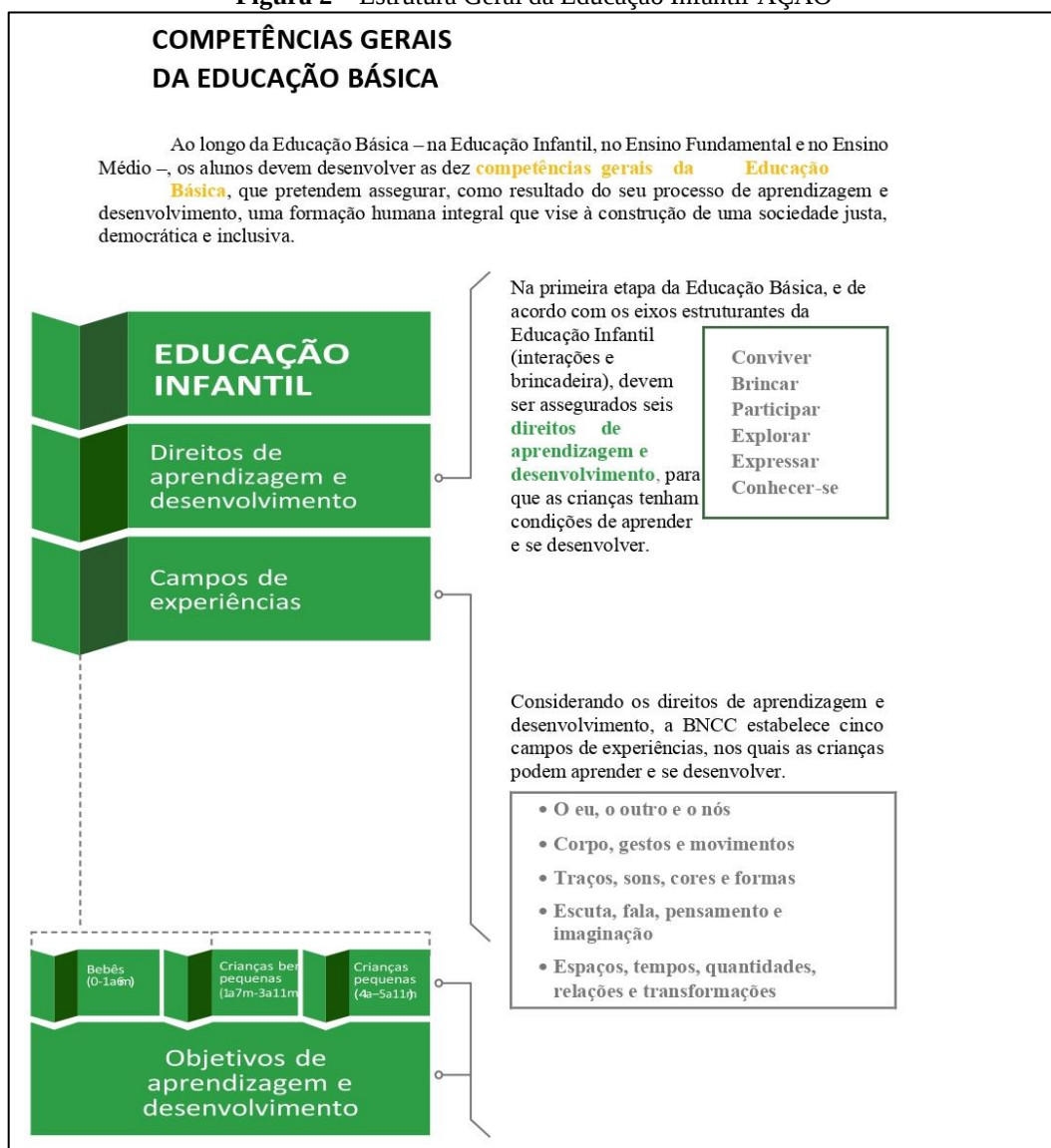
Figura 1 – Estrutura Geral da Educação Básica



Fonte: BNCC/2017

A imagem acima, apresenta a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (Brasil, 2017, p. 23-24).

Figura 2 – Estrutura Geral da Educação Infantil³AÇÃ



Fonte: BNCC/2017

A BNCC/2017 dá um salto histórico, no sentido de reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial e de estabelecer direitos de aprendizagens para criança de 0 a 5 anos. O respectivo documento reconhece também essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. A BNCC/2017 [...] estabelece os direitos de aprendizagens a serem desenvolvidos por todo(a) aluno(a) do Brasil. Este documento visa orientar “os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender – ano a ano – durante toda a vida escolar” (Brasil, 2019, p. 03). Ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial, a

³ Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.

BNCC/2017 estabelece “direitos de aprendizagem para as crianças de 0 a 5 anos”. E inova, quando reconhece “essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança” (Brasil, 2019, p. 04). Analisando a BNCC-EI, pode-se afirmar que o documento se refere aos direitos de aprendizagens desde a introdução à seção da Educação Infantil, especificamente, conforme podemos verificar a seguir;

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 07).

[...] consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 12).

EDUCAÇÃO INFANTIL Direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 24).

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (Brasil, 2018, p.25).

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 40).

Nesse sentido, pode-se observar que, a BNCC, faz referência a outros documentos legais, como o PNE 2014-2024 e as DCNEIs, para fundamentar que sua elaboração emergiu de outros marcos legais estabelecidos anteriormente. No que se refere, aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, percebemos que, esses direitos estão referenciados em muitas páginas do documento e que é dado uma ênfase em páginas seguidas e há intensa abordagem em torno dos direitos na qual é dado relevância para o reconhecimento da criança como centralidade do processo de educação, na valorização da aprendizagem como um projeto de relações entre as crianças e destas com os adultos. A BNCC/2017, estabelece que tanto o cuidar como o educar são indissociáveis dentro do processo educativo (BNCC, 2017, p. 36). Ou seja, ambos os eixos estão interligados e se complementam visando uma formação integral da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) já estabeleciam que cuidar e educar não eram dimensões separadas, mas sim, duas faces de uma experiência única. A BNCC valida e reforça esse conceito de que as ações de cuidado estão plenamente integradas com as ações de conhecer e explorar o mundo, criando campo propício para a sistematização dos conhecimentos, que acontece na etapa posterior do Ensino Fundamental, (Brasil, 2019, p. 20).

Ainda no que diz respeito as dimensões cuidar e educar, Rocha (2019) afirma que,

A Educação Infantil em sua dupla função indissociável de “cuidar e educar” bebês e crianças pequenas, oportunizando “direitos de aprendizagem” e “campos de experiências” é uma conquista recente, e este direito à educação, continua ser uma disputa da sua efetividade na história da educação brasileira, (Rocha, 2019, p. 12).

Com base em tal citação acima, observa-se que as dimensões cuidar e educar não podem ser pensadas separadamente dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois ambas se complementam. Desse modo, “[...] a ideia do cuidar está atrelada à postura de cuidado do professor, que pode se manifestar em diferentes situações da rotina [...]” (Brasil, 2019, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) já estabeleciam que cuidar e educar não eram dimensões separadas, mas sim duas faces de uma mesma experiência educativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) validou e reforçou esse entendimento ao articular as ações de cuidado com as ações de conhecer e explorar o mundo, criando um campo propício para a posterior sistematização dos conhecimentos, que se efetiva na etapa do Ensino Fundamental.

Na primeira etapa da Educação Infantil, as crianças constroem noções de identidade e subjetividade que precisam ser apoiadas, sendo essencial a postura do professor na condução das atividades de rotina no processo de aprendizagem da criança. Veja a seguir alguns pontos mais importantes elencados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: Cuidar e Educar; Formação do Vínculo; Incentivando a autonomia; Mesma Idade e Ritmos Diferentes; Escuta Ativa; Exploração Livre ou Espaços Planejados; Organização do Tempo.

Cuidar e Educar: o cuidar e educar são duas dimensões que não pode serem separadas, ambas andam juntas e são indissociáveis, uma vez que uma depende da outra e elas se complementam. O cuidar perpassa pela por diferentes situações dentro do espaço escolar como organização das produções das crianças, organização do espaço físico para a realização das atividades com segurança, organização dos materiais adequados, espaço reservados para as crianças guardarem seus pertences e entre outros (Brasil, 2019, p. 21).

- **Formação do vínculo:** Os cuidados físicos são primordiais para estreitar os vínculos e transmitir para a criança uma segurança afetiva, o que ajudará a desbravar os conhecimentos do mundo ao seu redor e desenvolver a autonomia.
- **Incentivando a autonomia:** Destaca sobre a importância de incentivar a autonomia da criança, pois é benéfica para ela e permite que a criança enfrente obstáculos e os supere, respeitando seu próprio ritmo.

- **Mesma Idade e Ritmos Diferentes:** Outro aspecto que a Base reforça, diz respeito a centralidade da criança no processo educativo. O professor precisa entender que, possui seu tempo e ritmo de aprendizagem e que deve ser respeitado.
- **Escuta Ativa:** propõe que o professor assumindo uma postura de observador, oportunize espaço e tempo adequado para que as crianças reajam aos estímulos propostos, sem a intervenção do educador (professor). A postura de observador atento permite que o professor organize seu planejamento de acordo com as reais necessidades das crianças.
- **Exploração Livre ou Espaços Planejados?** Propõe que as crianças devem ser estimuladas a explorar livremente, porém, em contextos cuidadosamente planejados pelo professor. Essa intencionalidade se expressa, muitas vezes, na organização dos espaços, na escolha dos materiais que serão oferecidos para as crianças etc.
- **Organização do tempo:** trabalhar com as crianças sobre a criação de uma rotina também é educativo e a noção de rotina proporciona segurança para a criança.

Em complemento a essa discussão no que envolve a garantia do direito à educação infantil de até 3 (três) anos, podemos citar Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente a meta 1 que, dispõe sobre a ampliação da “oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (PNE, 2014, p. 03).

De acordo com a BNCC (2017, p. 37), “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado”. No que se refere a Educação Infantil, a BNCC/2017 dividiu as crianças em 3 (três) grupos de acordo com cada faixa etária, creche: bebês de zero a 1 ano e 6 meses. Além de crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Ao passo que na pré-escola: crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Vale ressaltar que nem a LBD e o ECA mencionam a concepção de bebê e que somente em 2017 com a homologação da BNCC é que se tem a ideia de bebê.

Vale ressaltar que, a divisão em três grupos, se deu de acordo com as características e necessidades diferentes dessas faixas etárias. Nesse sentido, há especificidades que carecem de mais atenção nos diferentes grupos etários que constitui a etapa da educação infantil. Nesse contexto, pode-se afirmar que, essa divisão considera as principais conquistas de desenvolvimento da primeira infância. Assim sendo, nessa etapa, o currículo deve estar voltado para o desenvolvimento das aprendizagens e conquistas de desenvolvimento, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades que as crianças manifestarem (Brasil, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 27) elenca [...], “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver [...]”. São eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se;

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2019, p. 5 a 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, os quais devem ser assegurados por meio de práticas pedagógicas integradas que articulem o cuidar, o brincar e o interagir. Esses direitos orientam a organização das experiências educativas, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e protagonista ativa de seu processo de desenvolvimento integral.

O **Conviver** refere-se à garantia de experiências que favoreçam a interação social, a construção de vínculos e o respeito mútuo. Para assegurar esse direito, é fundamental oportunizar situações de brincadeiras e jogos coletivos que estimulem a cooperação, o respeito às regras e a organização da vida em grupo. Atividades cotidianas, como a participação das crianças na organização do espaço das refeições ou no cuidado com os brinquedos, contribuem para o desenvolvimento de uma convivência ética, solidária e participativa, pautada na consideração pelo outro (Brasil, 2017).

O direito de **Brincar** ocupa lugar central na Educação Infantil, uma vez que o brincar constitui-se como forma privilegiada de expressão, aprendizagem e produção cultural das crianças. As brincadeiras devem estar presentes de maneira intencional e constante na rotina, sendo acolhidas, planejadas, diversificadas e enriquecidas pelo professor. A observação atenta

das interações lúdicas possibilita a oferta de novos materiais e desafios que ampliem as experiências infantis e conduzam a outras formas de exploração e criação (Brasil, 2017).

O **Participar** implica envolver as crianças nos processos de tomada de decisão e na construção coletiva das propostas pedagógicas. Projetos como a construção de casinhas de brinquedo exemplificam esse direito quando as crianças são convidadas a opinar sobre a estrutura, os materiais, as cores e as formas, participando de todas as etapas do processo, inclusive com a colaboração das famílias. Essas experiências fortalecem a autonomia, o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva (Brasil, 2017).

O direito de **Explorar** está relacionado à ampliação das possibilidades de investigação do mundo físico, social, cultural e simbólico. Para isso, é essencial que o professor ofereça materiais diversos, tanto concretos quanto simbólicos, como objetos, músicas, histórias e diferentes linguagens expressivas, permitindo que as crianças explorem de forma autônoma. Momentos de observação, experimentação e reflexão favorecem a curiosidade, a criatividade e a construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente (Brasil, 2017).

O **Expressar** diz respeito à criação de espaços e tempos em que as crianças possam manifestar sentimentos, ideias, pensamentos e emoções por meio de múltiplas linguagens. As rodas de conversa, as atividades artísticas, as brincadeiras simbólicas e as assembleias infantis são estratégias fundamentais para garantir esse direito, ao promoverem a escuta sensível, o diálogo e a argumentação. A valorização da expressão infantil contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos (Brasil, 2017).

Por fim, o direito de **Conhecer-se** envolve a construção da identidade e da autoestima das crianças, a partir do reconhecimento de suas singularidades, preferências e histórias. Cabe ao professor criar situações que favoreçam a auto-observação e o reconhecimento do próprio corpo e das emoções. No caso dos bebês, experiências como o uso de espelhos, bem como os momentos de cuidado, banho, alimentação e troca de fraldas, constituem-se como oportunidades significativas para o desenvolvimento do autoconhecimento e da relação com o outro (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece, “cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver”. A saber. O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dessa forma, “cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária” (Brasil, 1998, BNCC, 2017, p. 27).

Em outras palavras, pode-se afirmar que, os campos de experiências propõem uma nova organização curricular e coloca a criança como centro do processo de ensino aprendizagem. Além disso, os campos estão organizados no intuito de apoiar o professor no planejamento de sua prática pedagógica.

Esses cinco campos de experiência “[...], indicam quais as experiências fundamentais para que as crianças aprendam e se desenvolvam [...]”. Os campos enfatizam ainda, “[...], noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 10).

O eu, o outro e o nós. Por meio da interação “[...] com os pares e com adultos, as crianças vão construindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...]” (Brasil, 2017, p. 42). Por intermédio das experiências no meio social, constroem “[...] percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais [...]”, desenvolvendo o sentimento de “perceber a si mesmas e ao outro [...]”. Isso inclui respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 42). Exemplo: (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

Corpo, gestos e movimentos. Enfatiza experiências em brincadeiras que exploram o espaço corporal e diferentes formas de movimento, valorizando as brincadeiras de faz-de-conta para representar o cotidiano e o mundo da fantasia. As crianças vivenciam linguagens como música, dança e teatro, comunicando-se e expressando-se no “[...] entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem [...]” (Brasil, 2017, p. 43). Exemplo: (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

Traços, sons, cores e formas. Destaca experiências com manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, por meio de linguagens musicais e visuais. As crianças “[...] se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria individual e coletiva [...]” via desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura e fotografia (Brasil, 2017, p. 43). Exemplo: (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.

Escuta, fala, pensamento e imaginação. Desde o nascimento, as crianças estabelecem relações de comunicação oral que se aprimoram com o desenvolvimento. As experiências com leitura de histórias constroem “[...] sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes

usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores [...]". A literatura infantil desperta o gosto pela leitura, estimula a imaginação, amplia o conhecimento do mundo e possibilita contato com diferentes gêneros textuais (Brasil, 2017, p. 44). Exemplo: (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Foca experiências que desenvolvem noções espaciais (longe/perto, localização: rua, bairro, cidade) e temporais (dia/noite; hoje, ontem, amanhã). Favorece a transição para conhecimentos matemáticos como contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões e medidas (Brasil, 2017, p. 44). Exemplo: (EI01ET05) Manipular materiais diversos para comparar diferenças e semelhanças entre eles. A BNCC define criança “como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BNCC, 2017, p. 40). De acordo com a BNCC (2017),

[...], na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, (Brasil 2017, p. 42).

Durante o brincar a criança interage caracterizando assim “o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das mesmas” (Brasil, 2017, p. 39). Ou seja, as interações e as brincadeiras possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização contribuindo assim no processo de apropriação dos conhecimentos. Ramos e Brostolin (2022) definem quatro pilares/eixos estruturantes das culturas infantis, a saber, a interatividade que consiste no envolvimento de todos numa atividade; ludicidade, sendo possível nos momentos de brincadeiras, as crianças se apropriam do mundo dos adultos e ressignificam os espaços; a reiteração que faz parte da retomada da brincadeira, sendo iniciada, finalizada e reinventada quantas vezes as crianças acharem necessário, partindo do entendimento delas sobre o tempo e, por último, o pilar do jogo simbólico, presente nas brincadeiras. Processo este que possibilita a troca de experiência sobre as culturas infantis e as culturas dos adultos. Sob essa ótica, a criança produz cultura e reconfigura os espaços de sua convivência.

Sendo assim, os eixos interação e brincadeira e dos Campos de Experiências criam novas estruturas para que essa concepção seja colocada em prática e, de fato, os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças sejam alcançados. Isso permite, inclusive, que os professores tenham autonomia para planejar suas atividades, porém, tendo mais clareza das aprendizagens que precisam ser favorecidas, a cada fase (Brasil, 2019). Nesse sentido a BNCC/2027 dispõe que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 39).

De acordo com as autoras, Ramos e Brostolin (2022), a manifestação infantil se expressa de diversas formas, dentre elas pode-se citar a brincadeira. Por meio da brincadeira as crianças interagem e produzem culturas infantis. No que se refere às culturas infantis, Ramos e Brostolin (2022) afirmam que, estas culturas envolvem processos de significação, em que as crianças fazem de modo distinto dos adultos, uma vez que, elas possuem suas especificidades no qual são expressadas no momento do processo de interação e comunicação e nas brincadeiras. Portanto, é a partir das culturas infantis que as crianças representam seu cotidiano e constroem em fantasias, imaginam e brincam.

Entende-se por culturas infantis, as ações que são produzidas pelas crianças nos momentos de interações sociais. Para além das brincadeiras, existem outras formas das crianças manifestarem as culturas infantis. Manifestações estas que são reveladas de acordo com os contextos de inserção das crianças, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos Brostolin e Ramos (2022).

Em qualquer espaço que a criança estiver, as culturas continuam sendo produzidas e ressignificadas pelas crianças, “[...], pois entendemos que as culturas infantis são uma “ação social contextualizada, construída coletivamente pela agência das crianças frente às estruturas sociais” (Ramos e Brostolin, 2022, p. 36 apud Arenhart, 2016). Ramos e Brostolin (2022) afirmam que, as culturas infantis configuram-se;

[...], como as ações que são produzidas pelas crianças nos seus momentos de interações sociais, e “para além da brincadeira, existem outras formas de manifestação das culturas infantis que se produzem de acordo com os contextos de inserção das crianças, sobretudo, da relação destas com os limites, as possibilidades e os referentes culturais que oferecem estes contextos (Brasil, 2017).

Analisando a citação acima, pode-se afirmar que, as culturas infantis são produzidas e/ou construídas por meio das interações sociais com meio e com os pares. Processo este que favorecem o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos. Nas palavras de Ramos e

Brostolin (2022,)), as culturas infantis estão associadas ao dia a dia das crianças e ao processo de interação destas “[...] com seus pares em diferentes contextos [...]”. E que essas culturas infantis são ressignificadas e construídas ao longo da história. Ramos e Brostolin (2022) argumentam que,

[...] a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir de elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem, (Ramos e Brostolin, 2022, p. 27).

Por meio da brincadeira, a criança estabelece as relações interindividuais, por tanto de cultura. A brincadeira proporciona aprendizagem social, portanto a criança adquire aprendizado e produz cultura a partir do contato com o meio no qual está inserido. Brincadeira esta que, sofre mudanças e nela estão presentes as decisões tomadas no percurso, com a comunicação e interpretação dos envolvidos no processo brincante, fazendo parte de uma situação específica e particular do grupo, nos interessando apenas as ações produzidas pelas crianças.

Dentre essas pluralidades e/ou diversidades “formas de manifestação infantil”, podemos citar a brincadeira. Por meio das brincadeiras as crianças promovem suas interações sociais e produz cultura (Ramos, Brostolin, 2022). Assim sendo, por meio do brincar as crianças desenvolvem o processo de aprendizagem e a sociabilidade. Desse modo, as culturas infantis são produzidas e impulsionadas através da brincadeira e nas interações o que contribui para sua aprendizagem. Aprendizagem esta que se materializa de [...] forma lúdica, com naturalidade e no seu devido tempo (Ramos e Brostolin, 2022). É bem sabido que, as interações cotidianas, nas quais as crianças estão inseridas em diferentes ambientes ocorre por meio do brincar. Segundo Ramos e Brostolin (2022, p. 27).

[...], a educação infantil é o campo de exploração das crianças, os espaços da instituição vão direcionar as ações delas “respeitando-as enquanto sujeitos históricos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas” (Oliveira, 2008, p. 284). Evidenciamos um brincar vinculado ao contexto social das crianças, para que as suas práticas lúdicas tenham significado e façam sentido para o seu desenvolvimento e, dessa forma, compartilhem de um processo de aprendizagem prazeroso, (Ramos e Brostolin, 2022, p. 27).

Na educação infantil, a criança explora os espaços e/ou os ambientes e que cabe espaços da instituição de ensino direcionar as ações das crianças, respeitando-as enquanto sujeitos históricos, que produz cultura, se expressam de diferentes maneiras, portanto o brincar proporciona as crianças a construírem seu conhecimento. Sarmento (2004) afirma que, [...], a criança assume um papel ativo no seu processo de socialização com isso, interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções

simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (Sarmiento, 2004, p. 20). Segundo Ramos e Brostolin (2022), a convivência com o meio social proporciona as crianças.

[...] momentos em que o brincar ocorre promovendo interação e troca de conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Diante da discussão sobre o brincar e sua importância nas culturas infantis, colocamos em pauta o brincar no ambiente virtual, seja no contexto escolar ou familiar, visto que as crianças brincam com celulares, tablets, computadores e outros recursos tecnológicos. Essa cultura digital já faz parte do cotidiano das nossas crianças, (Ramos e Brostolin, 2022, 28).

O brincar é suma importância e favorece o desenvolvimento integral da criança. Dentre as possibilidades de brincar, podemos citar, o brincar no ambiente virtual, seja no contexto educacional ou familiar. E que essa cultura digital faz parte do cotidiano das crianças. No universo da brincadeira, as crianças estabelecem trocas de aprendizagens, independentemente dos cenários virtuais ou não, ela oportuniza o uso da imaginação, relacionando as culturas infantis produzidas nesse processo.

SEÇÃO IV

4 RESULTADOS E ANÁLISE DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS E DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.

4.1.Breve histórico do Estado do Tocantins

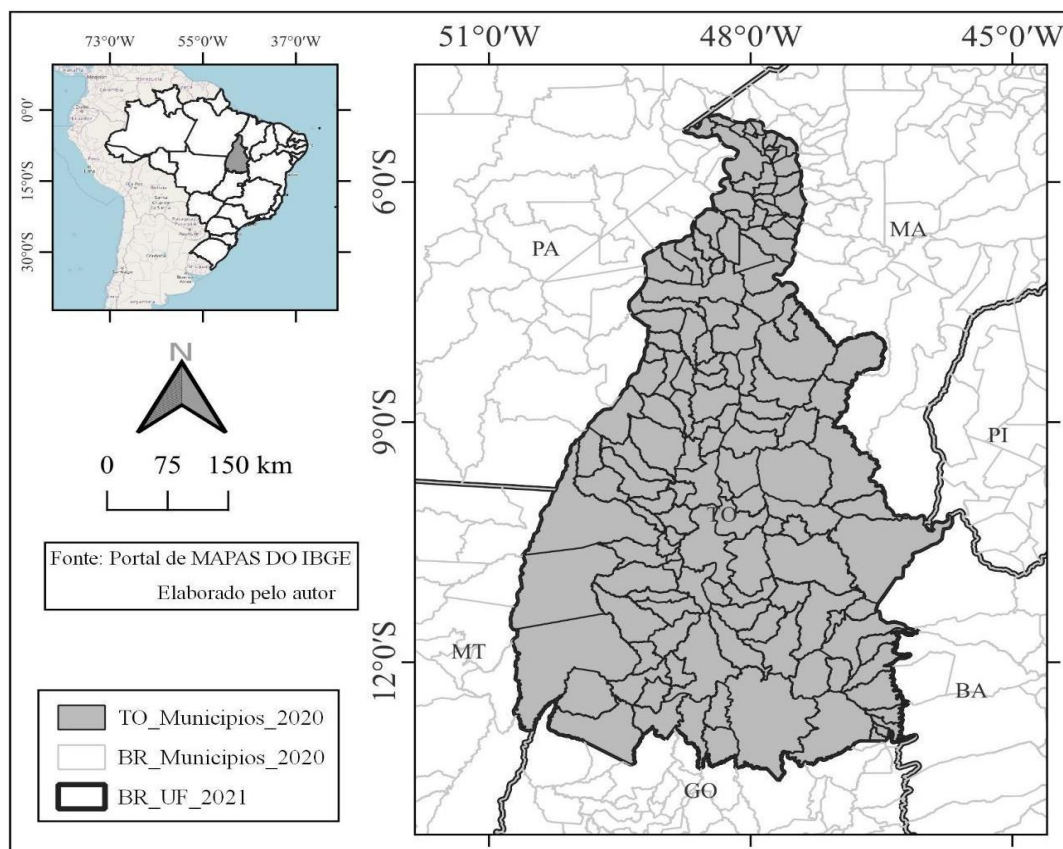
O território investigado insere-se no Estado do Tocantins⁴, especificamente em sua porção setentrional, área que integra a região oriental da Amazônia brasileira. Conforme analisa Silva (2025), a constituição histórica e territorial do Tocantins deve ser compreendida como resultado de um longo processo de disputas políticas, econômicas e identitárias que atravessaram o antigo norte do Estado de Goiás, marcado por desigualdades regionais e pela marginalização histórica de suas populações.

O Estado do Tocantins foi oficialmente criado em 5 de outubro de 1988, no contexto da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, por deliberação da Assembleia Nacional Constituinte, a partir do desmembramento da região norte goiana. Esse ato representou não apenas uma reorganização administrativa do território nacional, mas também o reconhecimento de demandas históricas por autonomia política e desenvolvimento regional, conforme destaca Silva (2025).

Nos termos do Artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), ficou estabelecida a criação do Estado do Tocantins, com sua instalação prevista para o quadragésimo sexto dia após a eleição de seus representantes, respeitando o marco mínimo de 1º de janeiro de 1989. O referido dispositivo também definiu seus limites territoriais, mantendo as divisas históricas com os estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso, além da redefinição das fronteiras com o Estado de Goiás (Brasil, 1988).

Figura 3- Mapa de Localização do Estado do Tocantins

⁴ Art.13. É criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989. § 1º O Estado do Tocantins integra a Região Norte e limita-se com o Estado de Goiás pelas divisas norte dos municípios de São Miguel do Araguaia, Porangatu, Formoso, Minaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, conservando a leste, norte e oeste as divisas atuais de Goiás com os Estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso. (Brasil, 1988, p.151).



Fonte: Silva, 2025 apud Sousa 2024.

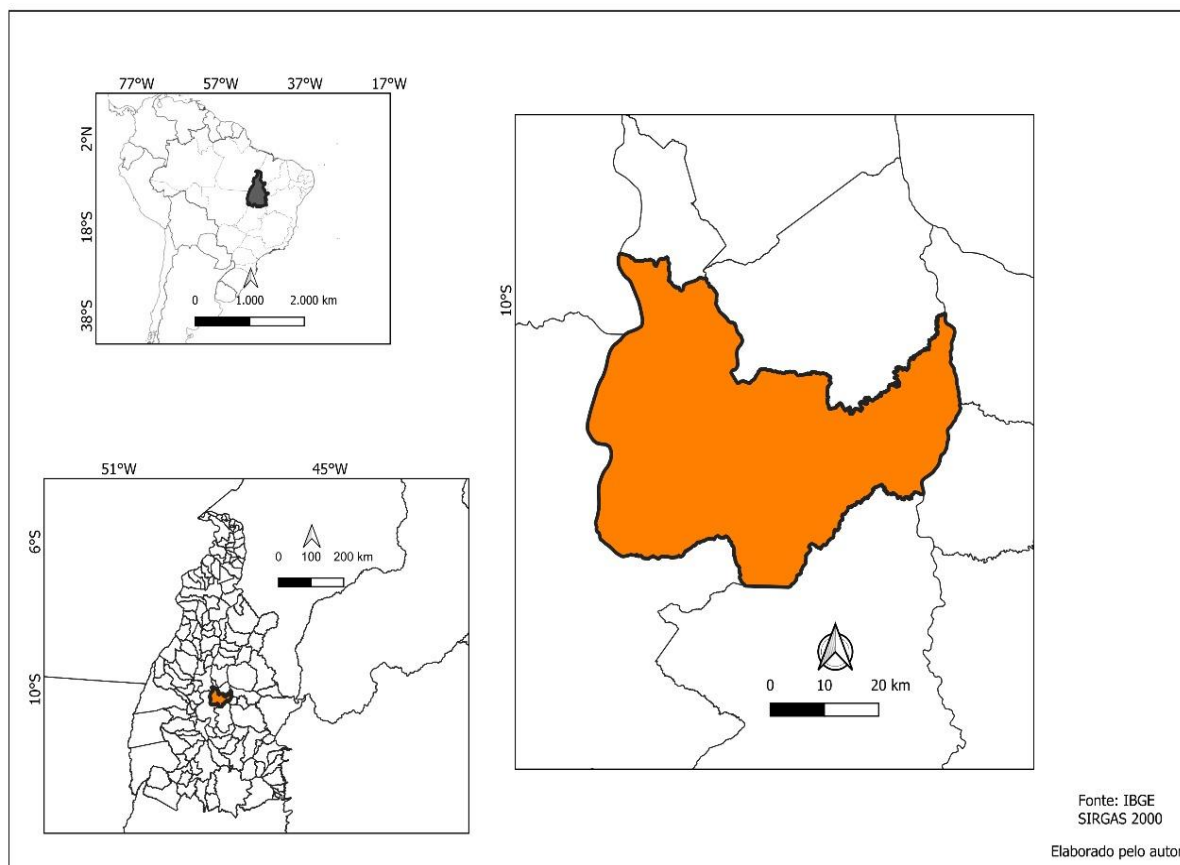
Ao integrar oficialmente a Região Norte do país, o Tocantins passou a assumir uma posição estratégica no cenário geopolítico nacional, situando-se em uma zona de transição entre diferentes biomas, especialmente Amazônia, Cerrado e, em menor escala, áreas de influência da Caatinga. Essa condição ecotonal confere ao estado uma diversidade ambiental, social e cultural singular, que, segundo Silva (2025), influencia diretamente os modos de ocupação, uso do território e as dinâmicas socioterritoriais locais.

A capital do Estado, Palmas, foi planejada e fundada em 20 de maio de 1989, sendo oficialmente instalada em 1º de janeiro de 1990, às margens do rio Tocantins. Criada no contexto da criação do Estado do Tocantins (reformulado em 1988 a partir da divisão de Goiás), a cidade configurou-se como símbolo do novo projeto político-administrativo estadual, destacando-se como uma cidade planejada com traçado urbano em forma de asa, semelhante ao de Brasília, e organização em setores norte e sul (Nascimento, 2009).

Atualmente, conforme dados do Censo Demográfico de 2022, o Tocantins possui uma área territorial aproximada de 277.720 km² e uma população estimada em 1.511.460 habitantes,

distribuídos em 139 municípios, entre os quais se destacam, em termos populacionais, Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins.

Figura 4 - Mapa de localização de Palmas – Tocantins



Fonte: De Oliveira, 2025.

No que se refere à sua formação social e cultural, o Tocantins caracteriza-se pela presença de fluxos migratórios internos oriundos de diversas regiões do Brasil, articulados à permanência histórica de povos e comunidades tradicionais, com destaque para populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Conforme argumenta Silva (2025), essa pluralidade sociocultural constitui um elemento estruturante da identidade tocaninense, refletindo-se em múltiplas territorialidades, práticas culturais e formas de resistência social.

Assim, o Tocantins configura-se como um território marcado por fronteiras históricas, ambientais e étnicas, no qual diferentes grupos sociais constroem suas trajetórias a partir de relações complexas com o espaço, a natureza e o Estado, produzindo uma realidade diversa e profundamente desigual, mas também rica em experiências socioterritoriais (Silva, 2025; Rocha, 2019).

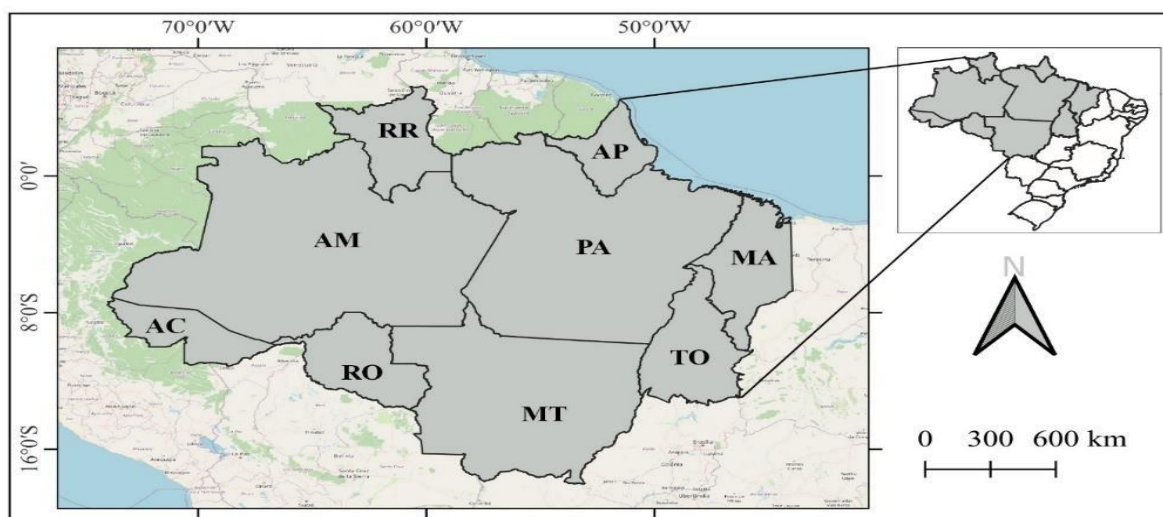
4.2. Breve Panorama da Região norte do Brasil

Segundo, Sousa (2024), a Amazônia Legal constitui-se como uma construção político-institucional criada pelo Estado brasileiro em 1953, com o objetivo de planejar e promover o desenvolvimento socioeconômico de uma vasta região historicamente marcada por desigualdades estruturais. Diferentemente de uma delimitação estritamente natural ou ambiental, seus limites territoriais possuem caráter sociopolítico, não coincidindo integralmente com o bioma Amazônia, mas englobando estados que compartilham fragilidades econômicas, sociais e institucionais semelhantes. Assim,

A Amazônia Legal foi criada como uma região de atuação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica (SPVEA), por meio da Lei 1.806, de 6 de janeiro de 1953, posteriormente substituída pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Ela tem 808 municípios⁵, uma área de 5.217.423 km², que equivale a 60% do território brasileiro, (Sousa, 2024, p. 64).

Conforme Sousa (2024), a criação da Amazônia Legal expressa a centralidade da ação estatal na organização do território e na indução do desenvolvimento regional, sobretudo por meio de políticas públicas, incentivos fiscais e instrumentos financeiros específicos. Nesse sentido, a atuação do Estado revela-se fundamental para mitigar assimetrias regionais, promover integração territorial e estimular dinâmicas produtivas na Região Norte do Brasil. Assim, a Amazônia Legal configura-se como um espaço estratégico de intervenção governamental, no qual o desenvolvimento regional depende diretamente da magnitude e da continuidade das ações estatais ao longo do tempo.

Figura 5 - Localização da região Norte do Brasil (Amazônia Legal)



Fonte: Sousa 2024.

⁵ IBGE, 2021.

De acordo com o mapa, essa região no norte do Brasil é composta por 7 (sete) unidades da federação, a saber: Acre – Rio Branco (AC); Amapá – Macapá (AP); Amazonas – Manaus (AM); Pará – Belém (PA); Rondônia – Porto Venho (RO); Roraima – Boa Vista (RR); Tocantins – Palmas (TO).

Para realização da pesquisa, utilizamos a investigação na ferramenta *Google* no repositório do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e repositório da Plataforma Sucupira, pesquisando as seguintes palavras-chaves: direito da criança e direito da criança da Educação Infantil. Após, delimitamos e refinamos a busca a partir do descritor “Direito da criança na Educação Infantil na região norte do Brasil”. Posteriormente, utilizamos a *Álgebra Booleana* AND, E, OR e NOT, para refinar ainda mais a busca, incluindo o descritor "Direito da criança na Educação Infantil na região norte" entre aspas.

Desse modo, buscamos relatos de pesquisa, por meio das Teses e Dissertações publicadas no período de 2020 a 2025, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil, mais especificamente no Estado de Tocantins. Vale ressaltar que, na Região Norte há 17 Programas de Pós-Graduação em Educação. Utilizamos como critério de inclusão/exclusão os trabalhos com foco em “A criança enquanto sujeitos de direitos”, “Pós-Graduação”, “Tocantins”. Por fim, apresentamos os trabalhos em ordem cronológica, seguido da instituição onde a pesquisa foi realizada, bem como o nome do programa, tipo de pesquisa, se Tese ou Dissertação, título, autoria e número de produções.

Tabela 3- Instituições que ofertam o Programa de Pós-Graduação em Educação no Norte do Brasil que, tratam do direito da criança na Educação Infantil ou direito da criança.

Ano	IES	Programa	Tipo	Título	Autor	Produção
2020	—	—	—	—	—	—
2021	UFAC	Mestrado em Educação.	Dissertação.	Plano Municipal de Educação de Rio Branco/AC: análise da efetividade das metas 1, 2 e 5 na garantia do Direito à Educação.	Joana Maria Franca Mansour.	01

2022	UFAC	Mestrado em Educação.	Dissertação.	A BNCC no Contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos Campos de Experiência.	Rafaelli Norberto Gregio.	01
2022	UFT	Mestrado em Educação.	Dissertação.	Compreensões de professoras de creches Tocantinenses sobre “Campos de Experiências” e “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC Palmas/TO 2022.	Cleonice Araujo Coelho.	01
2023	UFAM	Mestrado em Educação.	Dissertação.	O direito à educação das crianças venezuelanas em Manaus: análises das normativas nacionais e Falta algo aqui	Diego Fernandes Pinheiro.	01
2023	UNIR	Mestrado em Educação.	Dissertação	Política Educacional e Infância: as possibilidades da Politecnia como princípio na pré-escola.	Jandernoura Araujo Rodrigues.	01
2023	UNIR	Mestrado em Educação.	Dissertação.	A Educação em Escolas rurais e as políticas públicas em Ariquemes, Rondônia de 1996 a 2022.	Nislene de Matos Moraes.	01
2023	UFAC	Mestrado em Educação.	Dissertação.	Políticas para a Educação Infantil: uma análise do currículo de referência único do Acre Pós Base Nacional Comum Curricular. .	Cristiana R. Ferreira Neri.	01
2024	UFPA	_____	_____	_____	_____	_____

2025	UEA	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UFOPA	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UFPA	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UFRR	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UERR	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UNIR	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UFRRA	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UNIFAP	_____	_____	_____	_____	_____
_____	UFNT	_____	_____	_____	_____	_____
Total						07

Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme tabela 3 identificamos, no total 7 Programas de Mestrado em Educação ofertados por instituições públicas, distribuídos nos sete estados da região Norte do Brasil, voltados para linha de discussão: direito da criança na Educação Infantil ou direito da criança. Desse total, 03 são ofertados pela Universidade Federal do Acre (UFAC), 02 pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 01 pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e 01 pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Com relação as demais Instituição de Ensino Superior (IES) que fazem parte das Universidades Federais da Região Norte do Brasil, não encontramos trabalhos depositados nas Plataformas CAPES e Sucupira, mesmo utilizando a *algébrica booleana* AND, OR E NOT, para refinar ainda mais a busca, incluindo o descritor, e o Direito da Criança e Direito da Criança na Educação Infantil. Para a realização da presente pesquisa, fomos delimitando e refinando os dados com base nos seguintes descritores como: Direito da Criança, Direito da Criança na Educação Infantil, Direito da Criança na Educação Infantil na região Norte do Brasil, Direito da Criança na Educação Infantil no Tocantins. Em seguida, refinamos mais ainda

os dados utilizando a *álgebra booleana* AND, OR E NOT. Além de utilização de palavras chaves entre aspas para delimitar mais ainda a pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa que apresenta dados do macro para o micro, ou seja, parte do todo para as partes, utilizando o processo de refinamento dos dados. Nas linhas que se seguem, são detalhadas o passo a passo da pesquisa. Para a realização desta pesquisa, utilizamos primeiramente o descritor: Direito da criança e encontramos 5326 resultados. Depois refinamos e obtemos 06 resultados, sendo 03 depositadas pela Universidade Federal do Acre (UFAC), 02 depositada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e uma depositada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os três resultados abordam resultados da criança enquanto sujeitos de direito na Educação Infantil.

Em seguida, utilizamos o descritor Direito da criança na Educação Infantil e obtemos 818 resultados. Após o refinarmos, encontramos 2 resultados, ambos depositados pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Depois, utilizamos o descritor Direito da criança na Educação Infantil na Região Norte e obtemos 11 resultados. Após o refinamento dos dados, obtemos 5 resultados, 2 depósitos realizados pela universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), uma pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), uma pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e uma pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Vale ressaltar que, nessa pesquisa utilizando esse descritor, não encontramos nenhum depósito efetuado pelas Universidades Federais da Região Norte.

Por fim, com o descritor “Direito da criança na Educação Infantil no Tocantins”, encontramos 01 (um) resultado depositado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Contudo, pode-se observar que, nas demais Universidades Federais que compõem a Região Norte do Brasil, não foram encontrados resultados de depósitos de trabalhos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de nosso trabalho, conseguimos traçar um panorama da pós-graduação em Educação na Região Norte do Brasil, sistematizando os dados bem como no que se refere ao número de programas, linhas de pesquisas e títulos de produções acadêmicas (Dissertações), o que nos possibilitou refletir sobre tal produção. Além de identificar algumas questões, que consideramos, muito importante para quem pretende empreender investigações nessa área de conhecimento.

O estudo abordou a trajetória histórica da ideia de criança na legislação nacional. A partir da nossa questão norteadora: quais os avanços do marco legal à educação infantil? Para essa abordagem, tomamos como base de estudo a pesquisa qualitativa, além da revisão teórica, no qual recorremos a análise documental a partir da CF/88, a LDB/96, o RCNEI/98 e a BNCC/2017.

A partir daí concluímos que, nossos resultados sinalizam a efetivação dos direitos das crianças à educação infantil como primeira etapa da educação básica a partir da LDB, e a reflexão sobre a implementação desses direitos ao ingressar na creche e pré-escola, com currículo próprio da educação infantil, a partir do RCNEI e com mudanças recentes na BNCC. E nessa trajetória, verificou-se que mudanças têm ocorrido no campo dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e que a forma como se entende hoje a criança enquanto sujeito de direito é muito recente no Brasil.

Nesse sentido, compreendemos que, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como mediadores de aprendizagens significativas que parte da centralidade da criança no processo de ensino aprendizagem, ou seja, a criança como centro do planejamento curricular.

O presente texto foi de suma importância em termos de aprendizados, uma vez que possibilitou agregar novos conhecimentos. Conhecimentos que vieram a somar aos já existentes contribuindo assim no processo de formação pessoal e profissional. Durante as leituras e pesquisas realizadas para produção dessa dissertação, foi possível compreender que nas últimas décadas houve avanços significativos na legislação em termos de direitos da criança e do adolescente.

Por meio do estudo da trajetória histórica da ideia de criança, verificou-se a existência do avanço nos direitos das crianças. Direitos estes que foram efetivados em diferentes documentos oficiais o que marca o marco legal à educação infantil.

Nesse contexto, percebemos, no decorrer da pesquisa que, a defesa dos direitos da criança se deu por meio de diferentes movimentos. Movimentos estes que foram impulsionados

por diferentes atores sociais, como grupos da sociedade civil e de organismo governamentais que se mobilizaram pela luta pelos direitos das crianças. No Brasil, a conquistas desses direitos culminou na aprovação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Conclui-se que, os resultados sinalizam a efetivação dos direitos das crianças à educação infantil como primeira etapa da educação básica a partir da LDB, e a reflexão sobre a implementação desses direitos ao ingressar na creche e pré-escola, com currículo próprio da educação infantil, a partir do RCNEI e com mudanças recentes na BNCC. E nessa trajetória, verificou-se que mudanças têm ocorrido no campo dos direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e que a forma como se entende hoje a criança enquanto sujeito de direito é muito recente no Brasil.

Direitos das crianças na Região Norte conforme a amostra, evidencia que, nas demais universidades federais que compõem a região norte do Brasil, não foram encontrados resultados de depósitos de trabalhos acadêmicos voltados para os direitos. Na amostra observamos um número pequeno de trabalhos na região norte do Brasil, quando o foco das pesquisas foram os direitos das crianças na educação infantil. Não encontramos pesquisas de doutoramento. Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), identificamos, apenas um trabalho de dissertação voltado para “A BNCC no Contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos Campos de Experiência” de Rafaelli Norberto Gregio.

Esperamos que, esta pesquisa venha contribuir para com os avanços nos estudos e discussões sobre a educação e também dos direitos das crianças na primeira etapa da educação básica. Também promover o fortalecimento da produção do conhecimento na área da Educação Infantil, mais especificamente no que se refere aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento e a sua consequente operacionalização no fazer docente realizadas nas unidades de ensino. Além disso, almejamos que esta pesquisa possa contribuir com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT).

Foi possível compreender que há um longo caminho entre a conquista do direito e sua real implantação. Na trajetória da Educação Infantil destinada a um sujeito de direito, no contexto de um Estado de direito, há uma disputa aguerrida. Assim, ao longo do terceiro capítulo, buscamos fazer um resgate da história e historicidade na legislação, e em documentos oficiais brasileiros, sobre a conquista do direito à Educação Infantil. Para tal, foi necessário realizar um breve histórico sobre a descoberta da infância até se chegar à criança como sujeito

de direito à educação, haja vista esta conquista, em termos de construção histórica, ser algo recente.

Por isso, esse debate não pode ser esgotado com a defesa desta Dissertação. Ao contrário, ele deve servir de estímulo para estar sempre presente na roda de discussões, na formação de professores, na pós-graduação e tema de pesquisas em todos os níveis formativos. Só assim será possível garantir que o direito a formação integral para as nossas crianças seja efetivado numa perspectiva crítica e unilateral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 21.

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios**. Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados, Brasília, 2004. **Observação: Trata-se de uma obra composta por diversos autores/organizadores.** (*A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il.). Livro disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcqjpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf*)

BARBOSA, Maria Carmen Silva. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Barbosa3/publication/268436147_AS_ESPECIFICIDADES_DA_ACAO_PEDAGOGICA_COM_OS_BEBES/links/58a41c6592851ce3473d7cab/AS-ESPECIFICIDADES-DA-ACAO-PEDAGOGICA-COM-OS-BEBES.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BNCC NA PRÁTICA. Tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil. Disponível em: <https://bncc.novaescola.org.br/>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

Brasília, 2004. *(A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] - Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il.). Livro disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf*

BROSTOLIN, Marta Regina. **A Sociologia da Infância na contemporaneidade. Sociology of Childhood in contemporaneity. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS. Vol. 12 nº 23, Janeiro – Junho de 2020.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=A+Sociologia+da+Inf%C3%A2ncia+na+contemporaneidade.+Sociology+of+Childhood+in+contemporaneity.+Marta+Regina+Brostolin*&aq=A+Sociologia+da+Inf%C3%A2ncia+na+contemporaneidade.+Sociology+of+Childhood+in+contemporaneity.+Marta+Regina+Brostolin*&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEUUYOdIBBzk0NW0wajeoAgiwAgHxBSZZE-bxWvl8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. *A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

CHAGAS, Eliane Brusco das; SILVA, Célio Roberto da; NATIVIDADE, Vanessa Nérlllyn. Pesquisa com crianças: uma análise científica dos trabalhos do GT 07 ANPEd dos últimos 10 anos (2015-2024). *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, TO, v. 12, n. 3, 2025. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/10731>>. Acesso em: 4 set. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2009.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Educação Infantil: a criança como sujeito de direito, - vamos dialogar sobre isso?** (*A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il. Livro disponível em:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf*)

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, n. 17, p. 113-134, 1997.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-446, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DE OLIVEIRA, João Pedro Kaidzik. *Análise da regularização fundiária nos bairros Lago Norte e Irmã Dulce da cidade de Palmas/TO*. 2025. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025.

ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: PUCPRESS, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA; Andréia Paz Leonarski de Souza. SOUZA. Ricardo Henrique de. **O Protagonismo das crianças de 0 a 3 anos nas pesquisas científicas.** (A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il.). Livro disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf

MACHADO. Edneia Maria Azevedo. BROSTOLIN. Marta Regina. **Criança e infância na perspectiva da sociologia da infância e os entrelaçamentos com a educação infantil.** (A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il.). Livro disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides et al. (org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Educação infantil e sociologia da infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada.** 2016. Tese (Livre Docência em Educação infantil) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2016.tde26042016-141310. Acesso em: 22 fev. 2021. (A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il.). Livro disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf

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

NOGUEIRA, I. S. C. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, Itajaí, v. 16, n. 3, p. 496-517, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA. Fernanda Lázaro de Lima. SOUZA. Tânia Maria Filiú de. **Criança com deficiência na educação infantil: pesquisas da capes nos períodos de 2015 a 2019.** (A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s

infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il.) Livro disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1990. p. 7-34.

PUERTA, Laura Simone Marim. **As linguagens das crianças na creche: entre interações e brincadeiras.** (A sociologia da infância [recurso eletrônico] : possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Janaína Nogueira Maia Carvalho ... [et al.] -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. 223 p. : il.). Livro disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf

QVORTRUP, Jens. *The concept of childhood*. In: **Childhood as a Social Phenomenon**. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 1995. p. 1–20.

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti; BROSTOLIN, Marta Regina. As culturas infantis: construções por meio do brincar. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. (org.). *A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. p. 20-[completar].

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**—métodos e técnicas. São Paulo, Atlas, 1999.

ROCHA, José Damião Trindade. “Currículo toy story” da educação infantil: por um currículo brincante e brincalhão para bebês e crianças pequenas. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 76-87, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.36867>.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edisplan, 1989.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre William Corsaro e Florestan Fernandes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rosana. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. *Configurações*, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Roberson Pereira da. *As implicações das políticas públicas na realidade socioterritorial das comunidades quilombolas Prachata e Carrapiché, Esperantina – TO*. 2025. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2025.

SILVA. Peterson Rigato. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. [MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. São Paulo: Cortez, 2009. 213p.]

SILVA. Célio Roberto da. CHAGAS. Eliane Brusco. NATIVIDADE. Vanessa Nélyn. **Pesquisas com crianças: uma análise científica dos trabalhos do gt 07 da anped dos últimos 10 anos (2015-2024)**. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.12 n.3 – 2025.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. *Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <doi:10.11606/T.48.2017.tde-31102017-110759>. Acesso em: 17 jan. 2025.