


## A criança e o direito à Educação: desafios da Educação Infantil na atualidade

The child and the right to education: challenges of early childhood education

El niño y el derecho a la educación: desafíos de la educación infantil

**Danieli Casare da Silva Moreira** - Prefeitura Municipal de Sorocaba | Diretora de Escola | Sorocaba | SP | Brasil. E-mail: casarecei77@gmail.com | 

**Izabella Mendes Sant'Ana** - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba | Programa de Pós-Graduação em Educação | Sorocaba | SP | Brasil. E-mail: izabellams@gmail.com | 

**Rafael Ângelo Bunhi Pinto** - Universidade de Sorocaba | Programa de Pós-Graduação em Educação | Sorocaba | SP | Brasil. E-mail: rafael.pinto@prof.uniso.br | 

**Sabrina Aparecida Galão** - Prefeitura Municipal de Sorocaba | Orientadora Pedagógica | Sorocaba | SP | Brasil. E-mail: sgalao@gmail.com | 

**Resumo:** Embora o direito da criança à educação infantil tenha sido garantido pela legislação há mais de três décadas, o respeito e o cumprimento às normativas vigentes encontram ainda inúmeros desafios, principalmente no que tange à educação para a primeira infância. Assim, este artigo tem o objetivo de discutir os desafios existentes no respeito às determinações legais na Educação Infantil nos dias atuais. Para tanto, primeiramente, se apresenta uma breve contextualização acerca dos direitos das crianças no Brasil e, em seguida, se analisam os problemas evidenciados quanto à oferta da educação para as crianças pequenas na realidade brasileira. Quanto aos aspectos metodológicos, esse artigo se baseia em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Compreende-se, com o estudo, que a educação infantil é um espaço que convida adultos e crianças a um encontro repleto de descobertas, pulsado pelo direito dos dois expressarem anseios, pensamentos, dúvidas, curiosidades, etc., em um tempo e espaço que não sejam imutável, repetitivo, enfadonho e monótono.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Direito à educação. Primeira infância.

**Abstract:** Although child's right to early childhood education has been guaranteed by legislation for more than three decades, respecting and complying with current regulations still faces numerous challenges, especially with regard to early childhood education. Thus, this article aims to discuss the existing challenges regarding the legal determinations in Early Childhood Education. To do so, first, a brief contextualization about children rights in Brazil is presented, and then, the problems evidenced with regard to the provision of education for young children in the Brazilian reality are analyzed. As for the methodological aspects, this article is based on bibliographical research and documental research. It is understood, with the study, that early childhood education is a space that invites adults and children to a meeting full of discoveries, driven by the right of the two to express wishes, thoughts, doubts, curiosities, etc., in a time and space that don't be immutable, repetitive, boring and monotonous.

**Keywords:** Early childhood education. Right to education. Early childhood.

Resumen: Si bien el derecho del niño a la educación infantil está garantizado por la legislación desde hace más de tres décadas, el respeto y cumplimiento de la normativa vigente aún enfrenta numerosos desafíos, especialmente en lo que respecta a la niñez temprana. Así, este artículo tiene como objetivo discutir los desafíos existentes en las determinaciones legales en Educación Infantil en los días actuales. Para ello, en primer lugar, se presenta una breve contextualización sobre los derechos del niño en Brasil, y luego se analizan los problemas evidenciados en relación a la provisión de educación para niños pequeños en la realidad brasileña. En cuanto a los aspectos metodológicos, este artículo se basa en una investigación bibliográfica y una investigación documental. Se entiende, con el estudio, que la educación infantil es un espacio que invita a adultos y niños a un encuentro lleno de descubrimientos, pulsado por el derecho de los dos a expresar deseos, pensamientos, dudas, curiosidades, etc., en un tiempo y espacios que no sean inmutables, repetitivos, aburridos y monótonos.

Palabras clave: Educación infantil. Derecho a la educación. Niñez temprana.

## 1 Introdução

Embora o direito das crianças à Educação tenha sido estabelecido há décadas, em que se destaca a Constituição Brasileira de 1988, posteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o respeito a essa normativa oficial ainda encontra desafios, especialmente no tocante ao atendimento educacional público da primeira infância no âmbito da Educação Infantil.

No contexto da legislação nacional, a educação é considerada um direito social dos cidadãos, e especificamente no que tange à primeira infância, é dever do Estado com a educação a oferta da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Ainda, é considerado que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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 (BRASIL, 1996). Esse direito constitucional estabelecido tem a finalidade de proporcionar às crianças, também, o pleno desenvolvimento de sua pessoa, bem como preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1990b). Pode-se destacar que, com as inovações advindas da legislação, a educação infantil deixa de ser vista, nesse âmbito, como assistencialismo, o que era uma prática muito comum em tempos não tão remotos.

Já no âmbito internacional, pode-se destacar a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, ratificada por 193 países, incluindo o Brasil, por meio do Decreto Nº 99.710, em 21 de novembro de 1990. Nessa Convenção, especificamente no Artigo 28, é posto que os “os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação” e que esses mesmos Estados “promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo”, sendo que “a esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento” (BRASIL, 1990a).

Apesar de todos os avanços supramencionados e atualmente vigentes, ainda existem muitos problemas que precisam ser resolvidos para se alcançar o direito social expresso nos documentos legais. A efetivação desse direito à educação infantil, pela legislação, está a cargo prioritário dos Municípios, cabendo à União, com os demais entes federados (Estados e Distrito

Federal), a elaboração de diretrizes e políticas para esse nível educacional, inclusive políticas públicas.

No aspecto relacionado às políticas públicas da educação infantil, apenas em 2016 foi promulgada uma lei para essa finalidade, que ficou conhecida como “Marco Legal da Primeira Infância”. Diferentemente das normativas anteriores, a Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016), define como primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Martins (2017, p. 4), ao tratar dessa questão, aponta que “dessa forma, a escolarização da primeira infância dá-se em creche (até os três anos), pré-escola (quatro e cinco anos) e no primeiro ano do ensino fundamental, para as crianças de seis anos”. Mesmo a legislação sobre políticas públicas trazendo as crianças de 6 anos para dentro da primeira infância, esse artigo fará o recorte apenas de crianças de 0 a 5 anos.

Assim, este artigo visa discutir os desafios existentes no respeito a essas determinações legais na Educação Infantil nos dias atuais. Para tanto, primeiramente, se apresenta uma breve contextualização acerca dos direitos das crianças no Brasil e, em seguida, se analisam os problemas evidenciados quanto à oferta da educação para as crianças pequenas na realidade brasileira. Nesse sentido, o desenvolvimento e a estruturação do artigo se apoiam em dois tipos de abordagens que se complementam: uma construção formal, sustentada pelo conjunto de preceitos legais, seguida de reflexões ampliadas sobre a criança e a infância, que percorrem os caminhos do lúdico, da estética e do desenvolvimento infantil. Quanto aos aspectos metodológicos, esse artigo se baseia em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

## **2 Os direitos das crianças no Brasil: breve contextualização histórica**

O processo histórico que antecede o século XX, no que diz respeito aos direitos da infância, foi marcado por diferentes formas de se ver a criança pelo poder público e pela sociedade em geral, processo histórico marcado pelas relações de agressões e maus tratos por diversas instituições (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Segundo Ariès (2006), as crianças eram concebidas como adultos em miniatura, pequenos seres que reproduziam todas as ações dos adultos próximos a eles. Eram submetidos aos cuidados básicos necessários para a sobrevivência e, posteriormente, integrados ao mundo adulto.

A pobreza e outros fatores presentes durante o século XVIII revelavam a necessidade de as famílias abandonarem seus filhos, por falta de recursos básicos. As Instituições que atendiam as crianças nesta época eram pertencentes à Igreja Católica, as denominadas “Casas de Misericórdia”, espaços considerados de cunho assistencial e não um direito específico da criança. Nesses locais, era comum existirem as chamadas “Rodas dos Expostos”, dispositivos usados para as mães abandonarem seus bebês em instituições de caridade e que foram usados por muitos anos no Brasil (FALEIROS, 2011).

Durante este período histórico, houve predomínio do assistencialismo à criança e ao adolescente, com a ausência de leis voltadas aos direitos e à proteção dessa parcela da população, existindo ainda uma legislação, o Código Penal de 1830, voltada aos adultos e não à infância em sua necessidade.

No período que abrange as primeiras décadas do século XX, segundo Rizzini (2005), a infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Cuidar da infância fisicamente abandonada era dever do Estado, que dela fazia o que julgasse melhor. Nas palavras da autora: “Educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação. Portanto, efetivamente, salvar a criança era salvar a nação – frase que tantos repetiram nos idos de 1800 e 1900” (RIZZINI, 2005, p. 5).

Foi apenas no século XX que surgiram as primeiras legislações voltadas à infância, especificamente o Código de Menores, promulgado por meio do Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, cujo caráter era punitivo e direcionado a menores abandonados e aqueles considerados delinquentes. No decorrer da legislação, fica evidente a intenção de vigiar e punir, sobrepondo-se à ideia de proteção e assistência. Dizia o Decreto:

Se o menor não tiver sido preso em flagrante, mas a autoridade competente para a instrução achar conveniente não o deixar em liberdade, procederá de acordo com os §§ 2 e 3 (art. 86) (confiado, ‘mediante termo de responsabilidade, à sua própria família, pessoa idônea, instituto de ensino de caridade’ (art. 86, § 4) (RIZZINI, 2005, p. 8).

Essa legislação também enfatizou um maior controle sobre as populações nas ruas, por meio de intervenção policial e de encaminhamento das crianças e adolescentes apreendidos. Ademais, o Código de Menores legitimou a exclusão das famílias pobres, que estavam sob

controle e vigilância, a fim de “salvar as crianças” a partir do controle absoluto do Estado sobre a população tida como promotora da desordem (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Durante a ditadura militar (1964 a 1985), predominava a ideia de segurança nacional, que abrangia a perspectiva de disciplinamento e reeducação do menor que não obedecia às leis existentes na época. Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), instituição que cuidava de menores abandonados ou que cometessem atos infracionais, na qual predominava a internação e a realização do trabalho como forma de recuperação. Posteriormente, no âmbito estadual, foram criadas as Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor (FEBEMs), que se configuraram como órgãos executivos, que seguiam as orientações elaboradas pela FUNABEM, com a responsabilidade de prestar atendimento direto aos menores (OLIVEIRA, 1988).

Em 1979, Ano Internacional da Criança, foi promulgado o segundo Código de Menores, por meio da Lei Nº 697, de 10 de outubro de 1979, que estabeleceu o termo “menor em situação irregular”, se referindo a pessoas com menos de 18 anos de idade que se encontravam em situação de abandono, maus-tratos e também desvio de conduta ou como autor da infração penal. Este documento reafirmava o poder do Estado sobre os jovens em situação irregular, na decisão de retirar a tutela da família pela figura do juiz de menores (VERONESE, 1999).

Até esse ponto, verifica-se que o olhar do legislador nunca teve como prioridade e foco a educação para desenvolvimento dos menores, em todas as suas dimensões, mas apenas a preocupação com questões como abandono, recuperação de infratores, etc.

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, trazendo a família, a sociedade e o Estado como prioridade absoluta. Em seu Artigo 227, estabelece que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que, paralelamente, no cenário internacional, ocorreram momentos de grande importância aos direitos à infância, em especial a Convenção sobre os Direitos da Criança

adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1989, momento de conquista dos direitos humanos e reconhecimento das crianças como atores sociais, econômicos, políticos e culturais.

Autores como Sarmiento e Gouvêa (2009) situam a Convenção como um marco de Referência, em que se estabelece o limite da infância aos 18 anos. Com a definição, foi possível considerar a existência de vários subgrupos etários, fazendo a relação com categorias sociais e não somente psicológicas.

No Brasil, a Convenção trouxe inúmeros avanços, com orientações e parâmetros sobre a atuação política, visando ao desenvolvimento individual e social para a infância.

Rizzini e Rizzini (2004) destacam que, após 30 anos da realização da Convenção, deve-se retomar a importância de um sistema de direitos e garantias para esses adolescentes para que sob o discurso da “socioeducação” não se continue permitindo violências e arbítrios.

Posteriormente, em 13 de julho de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei Federal Nº 8.069/90. O Estatuto traz a importância da proteção integral da criança e adolescente, assegurando-lhes, de forma bastante similar à Constituição, os direitos básicos, assim como afirma em seu Artigo 4º:

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990b).

Com o ECA, ocorreram avanços quanto à garantia dos direitos da criança e do adolescente, representando um nível de mudanças e de rupturas com a legislação já existente, dando lugar para a doutrina de proteção integral. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, constituído a partir da Convenção, fez parte da (re)democratização na década de 1980 (MONFREDINI, 2013).

A doutrina de proteção integral significa a garantia de todos os direitos previstos em legislação, especificamente a Lei Nº 8.069/90 (ECA), e assegurado pelos agentes institucionais descritos no Estatuto, integrantes do Sistema de Garantia dos Direitos. Essa garantia deve contemplar os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos (BRASIL, 1990b).

Podemos dizer que a proteção integral corresponde exatamente ao que diz o Artigo 4º supramencionado, contemplando o dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público na garantia dos direitos em sua integralidade (BRASIL, 1990b).

Quando esses direitos são violados, omitidos ou ameaçados, podemos destacar no Estatuto medidas de proteção aplicáveis pelo Juiz da Infância, pelo Ministério Público e pelo Conselho Tutelar. É importante que políticas públicas existam de fato e que possam ser consolidadas no atendimento da doutrina de proteção integral.

Para Pinto (2016, p. 32), “do ponto conceitual, pode-se afirmar que políticas públicas podem ser entendidas como uma resposta dos governantes a uma demanda ou problema que apresenta um impacto público. São soluções de problemas de interesse coletivo que atingem a sociedade ou parte dela”. Nesse sentido, no que se refere especificamente à educação de menores, em 2016 foi publicada a Lei Nº 13.257/16, que ficou conhecida como “Marco Legal da Primeira Infância”, a qual estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. Essa lei faz também alterações em alguns pontos de outros dispositivos legais voltadas à criança, como a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), etc., com o intento de atender às singularidades das crianças pequenas. Dentre os avanços trazidos pelo Marco Legal da Primeira Infância, pode-se mencionar: a garantia à criança do direito de brincar, a inclusão da participação da criança na definição das ações e políticas que lhe digam respeito e o acesso garantido e prioritário para qualificação dos profissionais que atuam especificamente com a primeira infância (BRASIL, 2016).

Apesar de todo avanço no campo legal, é fundamental a persistência na luta pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Os debates e as discussões não podem perder o caminho já trilhado até o momento.



### **3 O direito à Educação e a Educação Infantil**

A Constituição Federativa do Brasil, de 1988, concretiza atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação (BRASIL, 1988).

Anterior a esse ordenamento legal, a identidade das creches e pré-escolas insere-se em nosso país no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

A Constituição Federal de 1988 foi documento importante na valorização e reconhecimento da infância. Dele derivaram outros que reforçaram a ideia de direito à educação para as crianças. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Nº 9.394/96), posiciona a criança em seu lugar de direito na sociedade e estabelece a ela não apenas o caráter assistencialista, como também o direito a uma educação de qualidade.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme exposto no Artigo 29 da Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A LDBEN, regulamentando a Constituição Federativa do Brasil, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto às pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Creches e pré-escolas começaram a construir uma nova identidade com a perspectiva de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória para as etapas posteriores de escolarização.

A Constituição Federal situava, pela primeira vez, há mais de 30 anos, o direito à educação das crianças menores de 6 anos, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Desde então, os direitos à educação e ao cuidado das crianças pequenas ficaram determinados, mas sua implementação tem sido constantemente ameaçada “por duas forças poderosas: a escolarização precoce da criança de 0 a 6 anos e da pré-escola; e o assistencialismo das creches ou da oferta para as crianças pobres” (ROSEMBERG, 2007, p. 8).

O tempo da infância se subtrai quando o que importa a quem busca, e muitas vezes a quem oferece, é ter um lugar para a criança ficar e, mais ainda, quando esse tempo carrega a expectativa escolarizante. Segundo Kishimoto (2008), a reprodução de práticas do ensino fundamental afastam a educação infantil do brincar, de seus espaços lúdicos.

De acordo com Pinto (2017), gradativamente a visão sobre o atendimento à infância foi deixando o caráter exclusivamente assistencialista e foi incorporando uma concepção de desenvolvimento integral da criança, superando a visão dicotômica entre cuidar e educar, presente na gênese das instituições, mas o avanço significativo se dá com a preocupação da universalização ao atendimento infantil e o processo de ampliação dos direitos da infância.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus Artigos 53 e 54, reconhece as crianças a partir de zero ano como sujeitos de direito, conforme já mencionado. Esse documento passou a ser referência quanto à responsabilidade do poder público, pela formação das crianças e dos adolescentes, garantindo os direitos fundamentais (BRASIL, 1990b).

Frente a essa premissa, é importante ressaltar a garantia do acesso a todas as crianças à Educação Infantil, pela oferta de vagas suficientes para tal atendimento, respeitando a criança como sujeito de direitos. Além disso, faz-se necessário respeitar na ação educativa a proporção do número adequado de crianças e número de adultos correspondente ao atendimento na perspectiva de uma educação de qualidade que atenda às legislações definidas nesta área, como por exemplo o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), que apresenta a regulamentação dos parâmetros de qualidade a serem seguidos para o credenciamento e o funcionamento de creches e pré-escolas.

A situação de não oferta de vagas a todas as crianças, em especial ao público da Educação Infantil, é claramente um desrespeito ao direito à Educação preconizado tanto na Constituição Federal como no ECA. Isto faz com que muitas famílias solicitem, na esfera jurídica, a matrícula

de seus filhos na creche ou pré-escola, o que é feito por decisão do juiz. Assim, a judicialização é uma medida de provocação da esfera judicial para a obtenção de um direito que por vias normais não foi respeitado (CURY; FERREIRA, 2009).

Cabe destacar que a proporção da quantidade de adultos no atendimento educacional para as crianças é definida com base em recomendações legais. Focaliza-se, em especial, o que estabelecem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b). Neste documento, é apresentada a seguinte recomendação: 1 adulto para 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; 1 adulto para 15 crianças de 3 anos; e 1 adulto para 20 crianças acima de 4 anos. No entanto, a realidade vivenciada cotidianamente nas instituições de educação infantil, não raramente, destoa das orientações contidas nas políticas educacionais.

Autoras como Jochi (2018) e Silva (2018) apontam as consequências evidenciadas pelo aumento da judicialização da educação na Educação Infantil, como a superlotação de crianças em creches e pré-escolas, o que afeta as dimensões pedagógicas, o clima organizacional e as condições de trabalho dos profissionais, e tem implicações nos recursos físicos e de pessoal, causando também desgaste emocional aos educadores.

Como o acesso à educação é um direito fundamental a todos os cidadãos, ressaltando-se aqui a criança, o papel do judiciário se volta para o cumprimento da lei no tocante à garantia desse direito (PESSOA, 2011). Assim, quando o poder público falha na garantia desse direito, como por exemplo na oferta insuficiente de vagas nas instituições escolares, a judicialização da educação se torna uma solução paliativa e imediata, pois não resolve o problema de forma ampla, o que depende de ações efetivas da esfera política do poder executivo. Ainda, em alguns casos, as decisões judiciais são tomadas levando-se em consideração mais as necessidades dos pais ou responsáveis do que o direito à educação da criança propriamente dito.

#### **4 A educação infantil e o pleno desenvolvimento das crianças**

Considerando a realidade da judicialização evidenciada nas diversas regiões do país, é relevante salientar que é dever do Estado prover o acesso e condições para a permanência da criança no ambiente educacional. Nota-se, porém, que a realidade vivenciada cotidianamente nas instituições de educação infantil, vai na contramão do exposto nas políticas educacionais relativas à Educação Infantil, produzindo efeitos negativos no sistema ou estrutura educacional em garantir

o atendimento de qualidade com foco na aprendizagem e no respeito à criança, tendo em vista uma educação que prime pelo desenvolvimento pleno e integral, apesar dos esforços dos educadores (JOCHI, 2018).

Tendo em vista o que é exposto no ECA, absoluta prioridade significa a criança ter o direito garantido de ser ouvida. Escutar é ter sensibilidade de se conectar ao outro, escuta como verbo ativo, que não produz resposta, mas constrói perguntas, para as políticas públicas, para as pesquisas científicas, onde sua palavra seja validada. Nesse sentido, cabe ao Estado desenvolver políticas públicas educacionais de atendimento qualitativo à infância, compreendendo que a criança é um sujeito histórico e de direito.

Vale também destacar, nesse ínterim, a Resolução CNE/CES Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual define a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Além da Resolução supramencionada, mais recentemente foi definida a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que estabelece como eixos estruturantes da educação infantil as interações e brincadeiras, as quais devem assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: I) o eu, o outro e o nós; II) corpo, gestos e movimentos; III) traços, sons, cores e formas; IV) escuta, fala, pensamento e imaginação; V) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Assim, as crianças são produtoras de cultura, são coautoras em seu processo de desenvolvimento, elas interagem com as pessoas e os meios que estão inseridas. Faz parte da infância, o ímpeto de explorar, descobrir, inventar e criar, por meio da brincadeira, do lúdico, da arte, do jogo e do inusitado do mundo, vivido, sentido, experienciado, percebido e transformado por elas, construindo suas narrativas.

O espaço/tempo da educação infantil é vivido dentro de uma rotina que desafia nossa percepção, por isso o olhar busca capturar a infância e refletir sobre a importância de uma rotina diária vivida, pensada e estruturada em função da criança, respeitando-a em suas especificidades, características e ritmos diversos, elementos investigados por Rossetti-Ferreira *et al.* (2000), quando afirmam que a rotina é considerada como um aspecto organizador do cotidiano, sendo facilitadora e promotora do desenvolvimento infantil, devendo ser flexível e não engessada em horários pré-determinados pela lógica do adulto.

De acordo com as investigações de Batista (1998), é preciso repensar a forma de trabalho e a organização temporal e espacial para as crianças pequenas, a saber:

[...] O universo da criança é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. Este universo, na maioria das vezes, não cabe dentro de uma estrutura cuja lógica de organização é linear, fragmentada, burocrática, homogênea, impessoal (BATISTA, 1998, p. 15).

Batista (1998) indica que é preciso respeitar e partilhar a individualidade, a heterogeneidade, a simultaneidade, os diferentes modos de ser criança, sendo um sujeito ativo, participativo na construção de conhecimentos e em seu processo de desenvolvimento.

Nesse esteio, Rosemberg (2001) aponta que os espaços físicos não podem ser pensados separadamente. Em uma pedagogia da infância que contempla a indissociabilidade das dimensões do educar, brincar e cuidar, é preciso organizar o espaço/tempo, os materiais, e formar os profissionais, levando-se em consideração as especificidades da infância, na qual a criança é considerada como um sujeito ativo, participativo na construção de conhecimentos e em seu processo de desenvolvimento.

Pensar uma rotina sensível para crianças pequenas requer a indissociabilidade do educar e cuidar. Para Sousa (2006 p. 33):

Acolher ao outro, às suas necessidades fundamentais, como organismo vivo indissociável de sua condição de sujeito social tem sentido de cuidado. Não violentamos as pessoas de quem cuidamos porque cuidar é uma dimensão fundante do amor, uma conduta relacional que procria eticamente a vida baseada numa estética do estar-junto no mundo. Nas violências não desconstruímos as formas de dominação e não instauramos a crítica sobre o que está posto e suposto como modo-de-ser em convivência, ao contrário, permanecemos acastelados atrás das cortinas das impunidades e das banalizações da vida. Nas violências preservamos as máscaras variáveis de uma sociedade que, de modo lamentável, orientou seu ser-estar civilizada pela exacerbação da dor e do sofrimento. As crianças são os principais sujeitos deste contexto.

Sousa (2006, p. 33-34), nesse contexto, afirma que os adultos acabam por violentar as crianças por muitas razões, dentre as quais se pode destacar:

[...] a confiança na invisibilidade de seu agir; as crenças estéreis que performatizaram como lugar social das meninas-mulheres, o dever e o devir de servir aos homens; a adequação de um ethos da virilidade aos padrões de dominação entre os não-iguais; a ordenação social adultocêntrica e adultocrática que dá prioridade incondicional às verdades dos homens e das mulheres em detrimento dos desejos das crianças; a apregoada incontornável e imperiosa necessidade instintiva do sexo masculino; a rentabilidade que os corpos pedofilizados asseguram aos cafetões e cafetinas em suas redes de tráfico internacional; a crença conservada de que a dor é uma referência salutar para ser produzida como instrumento de educação e de disciplinamento dos corpos; as misérias que adornam as relações entre os humanos e entre estes e a natureza; a necrose que assola o âmbito da intimidade; a ausência de uma inteligência afetiva que fortaleça os laços entre adultos e crianças e ponha em evidência a indispensabilidade do vínculo, entre uns e outros, para construção de relações de mútua confiança.

Na educação infantil, tudo é adaptado e a formação é fragmentada e prescritiva. Não há tempo para os educadores dialogarem sobre o encontro com a infância e os anseios e desafios dessa relação.

Segundo Larrosa (1998, p. 245):

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado.

Assim, para Larrosa (1998), três sujeitos são pautados: o sujeito da apropriação, o sujeito do reconhecimento e o sujeito da experiência. O primeiro deles, o da apropriação, se refere àquele que devora tudo que encontra, convertendo-o em algo à sua medida. Já o sujeito do reconhecimento é aquele que não consegue ver outra coisa senão a si mesmo, a partir do que quer, do que sabe, do que imagina ou do que necessita. Por fim, o sujeito da experiência é aquele que está disposto a se transformar em uma direção desconhecida. Na visão de Larrosa (1998, p. 246),

se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma.

Outro aspecto relevante na busca ao pleno desenvolvimento da criança é o questionamento que surge: se as diferentes “infâncias” presentes na escola estabelecem relações com adultos que foram crianças, o que pulsa nos adultos dessa infância?

O movimento da experiência com a infância é de abertura. Reviver a criança não significa reconhecer-se no “outro” criança, mas perceber a intimidade do olhar, da pele, do cheiro, das cores, dos movimentos. São possibilidades de constante aprendizado.

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que descobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade (LARROSA, 1998, p. 207).

Assim, a infância é repleta de cores, sabores e descobertas. Tempo de transformar barro em bolo, dançar com as sombras, criar músicas com as folhas secas, fazer cabanas e mergulhar num mundo próprio, transformar as caixas de papelão em uma nave espacial, num trem, num avião, em tudo que lhe permita viver a liberdade da infância.

O tempo da infância é sempre o “agora”. Não é um tempo de espera, é um tempo de protagonismo, de fazer compartilhado com o adulto, sendo necessário, nesse sentido, reconhecer que a criança possui uma ação social que impacta seu mundo, rompendo uma lógica alienante e silenciosa das possibilidades de descoberta.

### **Considerações finais**

Em que pese os avanços advindos das últimas três décadas, aí incluídas as mudanças nas leis e demais normas nacionais, a educação infantil passou por um processo de reorganização institucional, mas muito ainda precisa ser feito para que a criança consiga ser atendida plenamente em seu direito social à educação. Até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, na década de 80, o termo pré-escola era usado no sentido de se levar a uma compreensão de que a educação infantil era uma etapa anterior (portanto, pré) e preparatória para a escolarização formal, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Tinha, até esse tempo histórico, um caráter muito mais assistencialista do que educacional e formativo.

Com os direitos garantidos principalmente em razão da Constituição da República, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a Educação Infantil deixava de se constituir uma caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança” (BRASIL, 2006a). E para a garantia desse direito, é dever do Estado o estabelecimento de políticas públicas que deem conta de atender, efetivamente, todas as demandas relacionadas ao pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

Mesmo a legislação tendo estabelecido bases sólidas para promover as distinções na polarização existente entre educação e assistência social, em alguns casos essa questão parece não ter sido ainda superada. Um dos fatos que pode ser destacado é o das judicializações em que, em alguns casos, atendem muito mais a uma necessidade dos pais ou responsáveis de terem um lugar para deixarem seus filhos para o exercício do trabalho, do que ao direito social da criança a uma educação de qualidade.

A educação infantil, que considera de fato a criança e suas infâncias, é um espaço que convida adultos e crianças a um encontro repleto de descobertas, pulsado pelo direito dos dois expressarem anseios, pensamentos, dúvidas, curiosidades, etc., em um tempo e espaço que não sejam imutáveis, repetitivos, enfadonhos e monótonos. É pensar em tempos e espaços que possibilitem exercitar a criação de um jardim semeado pelas diferenças, pelo convívio humanizador de múltiplas germinações, espaços abertos à vida de seres que pousam, espalham sementes, afofam a terra e entoam melodias orquestradas pelo som da liberdade, animados pelo imprevisível, pelo desejo de voar, pular, se esconder e ser achado, de pintar e bordar, navegar pelos sete mares e recostar em nuvens que ninam e acolhem sonhos repletos de cantos e encantos.

É necessário olhar para a criança e é urgente ouvir as suas perguntas, seus anseios e suas angústias em suas diversas linguagens. Ouvir a criança com olhos, bocas, braços, mãos; na busca das novidades e dos encantamentos, por meio da escuta como um verbo ativo, que interpreta e produz sentido, que direciona a prática e produz currículo.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.



BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.asp). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 1990a. Seção 1, p. 22256.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990b. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. **Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 março 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **A judicialização da educação**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/A%20Judicializa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Dr.%20Luiz%20Antonio%20Migu.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: EDUSU/ AMAIS/ Inst. Interam. del Niño, 2011. p. 203-222.

FALEIROS Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

JOCHI, Fabiana Aparecida Pereira. **O trabalho docente frente à judicialização de vagas nas creches**: sentidos de professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra\*Bando, 1998.

MARTINS, Paulo de Sena. **Políticas públicas educacionais destinadas à primeira infância no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2017.

MONFREDINI, Maria Isabel. **Proteção integral e garantia de direitos da criança e do adolescente**: desafios à intersetorialidade. 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250828>. Acesso em: 4 jan. 2021.

OLIVEIRA, Benedito Adalberto Boletta de. Uma visão crítica da política do menor. **Psicologia, Ciência e profissão**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 7-9, 1988. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931988000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931988000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 nov. 2020.

PESSOA, Eudes André. A Constituição Federal e os direitos sociais básicos ao cidadão brasileiro. **Âmbito Jurídico**, São Paulo, v. 14, n. 89, 2011. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-constituicao-federal-e-os-direitos-sociais-basicos-ao-cidadao-brasileiro/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PINTO, Adriana Santos. **Formação continuada na creche**: fatos e fotos que revelam um percurso formativo. Dissertação. 2017. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

PINTO, Rafael Ângelo Bunhi. **Políticas públicas e o Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica - Parfor em uma universidade comunitária**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

RIZZINI, Irene. A infância perigosa (ou “em perigo de o ser...”): idéias e práticas correntes no Brasil na passagem do século XIX para o XX. In: ENCONTRO FRANCO-BRASILEIRO DE PSICANÁLISE E DIREITO, 2. 2005, Paris. **Anais [...]**. Paris, França: CIESPI, 2005. Tema: "Jovem em perigo, jovem perigoso: a questão do ato e da responsabilidade" "L'enfant en danger, l'enfant dangereux, acte et enjeux de responsabilité". Disponível em: <http://docplayer.com.br/23524139-A-infancia-perigosa-ou-em-perigo-de-o-ser.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil brasileira contemporânea**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2001. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educac%C3%A3o%20Infantil%20Brasileira%20Contempor%C3%A2nea%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-Fundeb**: avanços e tensões. Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *et al.* (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manual Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum. **A judicialização na educação infantil:** entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba-SP. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2018.

SOUSA, Ana Maria Borges. O sentido institucional de acolher. *In:* SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. (org.). **Ética e gestão no cuidado:** a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006. p. 21-46.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente.** São Paulo: LTr, 1999.