

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILMARA OZORIO DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NAS
DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
UBERLÂNDIA (MG) 2020**

UBERLÂNDIA

2025

GILMARA OZORIO DA SILVA SANTOS

**ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NAS
DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
UBERLÂNDIA (MG) 2020**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito obtenção
do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon.

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237a
2025

Santos, Gilmara Ozorio da Silva, 1978-
Análise historiográfica da representação de infância nas Diretrizes
Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG) 2020
[recurso eletrônico] / Gilmara Ozorio da Silva Santos. - 2025.

Orientador: Márcio Danelon.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.5005>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Danelon, Márcio, 1971-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 43/2025/474, PPGED				
Data:	Nove de dezembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:10
Matrícula do Discente:	12213EDU018				
Nome do Discente:	GILMARA OZORIO DA SILVA SANTOS				
Título do Trabalho:	"ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA (MG) 2020"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Filosofia e educação em Agostinho da Silva: demarcando um campo conceitual"				

Reuniu-se, através da sala virtual Teams, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa - UFT; Michelle Castro Lima - UFCAT; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU; José Carlos Souza Araujo - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/12/2025, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michelle Castro Lima, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Coordenador(a)**, em 14/12/2025, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos Souza Araujo, Usuário Externo**, em 17/12/2025, às 11:34, 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://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6916732** e o código CRC **705D615C**.



Fonte: Registros de minha humilde Infância

Ao meu amado e saudoso avô Antônio. Ozorio, certamente está orgulhoso de mim.

Aos meus PAIS, por nunca terem desistido de mim, a quem devo minha formação humana: Olímpio R. da Silva (in memoriam) pelo exemplo de honestidade e minha mãe Maria Natividade que me guiou com amor e dedicação.

Aos meus três FILHOS: Lucas, Carlos Alexandre e Gabriel Henrique por se adaptarem às adversidades diante da minha ausência quase que diária.

Ao meu esposo Carlos pelo companheirismo, paciência e compreensão no enfrentamento conjunto de tantos desafios.

Às crianças, protagonistas deste estudo que desde sua INFÂNCIA merecem uma “Educação Pública, laica e gratuita”.

Aos familiares, amigos, e profissionais da educação, com os quais convivi ao longo da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

*Preciso lutar com todas as minhas forças para que as
pequenas coisas positivas que minha saúde me permite
fazer sejam direcionadas para ajudar a revolução*
(Frida Kahlo).

Da mesma maneira que Frida Kahlo, acredito que lutar para transformar é um ato de resistência e amor, bem como agradecer é um ato de amor e respeito. Assim, agradeço a Deus por guiar meus passos, me manter com fé, mesmo com todas as adversidades vivenciadas ao longo desse doloroso período de “perdas familiares, depressão, crises de pânico e ansiedade”.

Agradeço aos meus familiares que vibraram em corrente positiva por esta conquista. Ao meu pai “Olímpio Rodrigues” que muito alegrou-se com minha aprovação no doutorado em 2021, mas partiu, deixando saudades, antes da conclusão deste, em 2022. À minha mãe “Maria Natividade Ozorio”, pelo exemplo de mulher, esposa, professora, mãe e avó, que se tornou fonte de incentivo, motivação e superação.

Ao meu professor e orientador Dr. Márcio Danelon, que desde o início acreditou em meu projeto e suas possibilidades. Grata pelo acolhimento nos momentos de insegurança e incertezas, mostrando-se atento, dedicado e paciente.

Aos professores Fernanda Duarte e José Carlos S. Araújo que, cordialmente, compuseram a banca de qualificação, contribuindo com uma leitura atenta e criteriosa. Gratidão pelas observações, indicações e contribuições valiosas, a fim de aperfeiçoar esse trabalho.

Agradeço, de forma especial, às professoras doutoras Menissa Bessa e Michelle Castro, integrantes da banca examinadora, pelas valiosas contribuições, leituras atentas e apontamentos criteriosos que enriqueceram significativamente este trabalho.

Manifesto meu profundo reconhecimento a todos e todas que contribuíram com a releitura desta tese. Suas análises sensíveis e rigorosas ampliaram as reflexões teóricas e metodológicas da pesquisa, fortalecendo o percurso investigativo. Minha sincera gratidão pela disponibilidade, pelo diálogo qualificado e pelo compromisso com a excelência acadêmica.

À parceira de faculdade e amiga Ketiuze Ferreira por me inspirar no início desta trajetória. Aos amigos do coração Laila Moutinho, Vagna Eclines, Fernanda Quaresma,

Denise Faria, Fernanda Coelho, por vibrarem comigo nessa trajetória e por sempre torcerem por mim.

Aos companheiros de sala de aula da UFU que me acolheram e compartilharam comigo um ambiente de aprendizagem, especialmente Gelda, Avani e Fabiane, pelas dicas, discussões e contribuições oportunizadas nas aulas online e presencialmente.

Aos meus supervisores e gestores, dentre eles Sandra Rodrigues, Geísa Barbosa, Anerita, Adeir Mendes, Camila Ribeiro, pela confiança e por oportunizarem iniciar esse processo, especialmente minhas companheiras professoras, profissionais de apoio da Emei Roosevelt e da Emei Professora Elôah Marisa de Menezes.

Aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, especialmente aqueles atuantes na Educação Infantil, pelo exemplo de luta, perseverança e pelo constante “esperançar”, especialmente por acolher as crianças e proporcionar a elas um desenvolvimento significativo, reflexivo e amoroso.

À Universidade Federal de Uberlândia, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação do curso de Doutorado da UFU por oportunizar minha trajetória acadêmica, por meio de uma formação pública, gratuita e compromissada com uma formação humana, crítica e reflexiva.

A todos os docentes da Faced, que me permitiram (re)construir novos saberes, provando em mim tantas rupturas teóricas e conceituais sobre o paradigma educacional sobre a história e as políticas educacionais.

Ao secretário do PPGCE/UFU James, que prontamente atentou-se às solicitações e esclarecimentos sobre assuntos acadêmicos pertinentes ao programa.

Agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente estiveram envolvidos neste trabalho, fazendo parte desse processo e contribuindo com esta construção, fruto de uma árdua e longa caminhada, que me fez rever conceitos, amadurecer, ampliar olhares e transformar minhas perspectivas pessoais, profissionais e acadêmicas sobre a Infância e a Educação Infantil.

Gratidão!



*Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel
Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas bimestrais
Você vai ver
Serei de você confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel
Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo, se você quiser
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer
Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer
Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer.*

Compositores: Antônio Pecci Filho, Lupicínio Moraes
Rodrigues.

Na voz de Toquinho.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Análise Histórica da Representação de Infância nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG) 2020”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Faculdade em Educação (Faced) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), insere-se na Linha História e Historiografia da Educação, e tem como objetivo geral analisar a representação de Infância expressa nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG) 2020 e de que forma dialogam com as Políticas Públicas educacionais, identificando implicações para a organização curricular e práticas pedagógicas direcionadas aos direitos das crianças no âmbito municipal. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se percorrer a história da infância em diferentes períodos, desde a filosofia clássica aos referenciais contemporâneos; analisar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, do período colonial à contemporaneidade; examinar as legislações e acordos internacional, nacional e estadual voltadas à proteção e promoção dos direitos da criança na infância; contextualizar a história das Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares municipais que contribuíram para estruturar o acesso educacional da criança; analisar criticamente as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil em Uberlândia, versão 2020, investigando a representação da Infância e articulando perspectivas legais, históricas, filosóficas e educacionais, de modo a trilhar aproximações e distanciamentos na organização curricular e no âmbito educacional local. O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, ancorada no materialismo histórico-dialético, utilizando procedimentos metodológicos de análise bibliográfica e documental (Gil, 2019) e na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Desse modo, analisa o documento curricular da Educação Infantil concretizado em Uberlândia, em 2020, articulando marcos legais internacionais, nacionais e estaduais (mineiros), tais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo Referência de Minas (2018), dentre outros. Para tanto, contempla diferentes períodos históricos, desde filosofias clássicas (Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino), modernos (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel), até estudiosos contemporâneos (Montessori, Piaget, Vygotsky, Freinet, Wallon e Rogers), evidenciando como a representação social da infância transformou-se ao longo da história. O estudo destaca que, no Brasil, a Educação Infantil percorreu uma visão assistencialista para a consolidação de um direito legalmente constitucional, ampliando-se como “Primeira Etapa da Educação Básica”. No âmbito uberlandense, constatou-se propostas curriculares de 1987, 2003 e 2020, nesse contexto, foi priorizada uma análise reflexiva em torno da última versão, em que foram identificadas possibilidades e desafios. Para tal, as categorias temáticas – História, Filosofia, Política e Educação – possibilitaram problematizar tensões atuais, remetendo a racionalidades neoliberais. Os resultados apontaram que, embora as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (MG) de 2020 dialoguem com princípios de pluralidade, equidade e

integralidade do desenvolvimento infantil, ainda persistem entraves quanto à orientação curricular, à efetivação de práticas pedagógicas emancipadoras e a garantia dos direitos plenos das crianças. Conclui-se que a representação de infância, enquanto sujeito histórico e dotado de direitos, demanda revisão crítica e constante do documento curricular, de modo a potencializar as Políticas Públicas educacionais e efetivação de propostas pedagógicas que considerem a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, assegurando uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Palavras-chaves: História; infância; Políticas Públicas; Diretrizes Curriculares Municipais; Educação Infantil.

ABSTRACT

The research entitled “Historical Analysis of the Representation of Childhood in the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of Uberlândia (MG) 2020”, from the Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), from Faculdade de Educação (Faced) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), is situated within the research line History and Historiography of Education, and has as its general objective to analyze the representation of Childhood expressed in Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG) 2020 and how they dialogue with educational Public Policies, identifying implications for curricular organization and pedagogical practices directed toward children’s rights at the municipal level. Regarding the specific objectives, the study sought to trace the history of childhood in different periods, from classical philosophy to contemporary references; to analyze the trajectory of Early Childhood Education in Brazil, from the colonial period to contemporaneity; to examine international, national, and state legislation and agreements aimed at the protection and promotion of children’s rights in childhood; to contextualize the history of Public Policies and municipal Curriculum Guidelines that contributed to structuring children’s educational access; to critically analyze the Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia, 2020 version, investigating the representation of Childhood and articulating legal, historical, philosophical, and educational perspectives, in order to trace convergences and divergences in curricular organization and within the local educational sphere. The study was developed through a qualitative approach, grounded in historical-dialectical materialism, using methodological procedures of bibliographic and documentary analysis (Gil, 2019) and the content analysis technique (Bardin, 2011). Thus, it analyzes the Early Childhood Education curriculum document implemented in Uberlândia in 2020, articulating international, national, and state (Minas Gerais) legal frameworks, such as the Federal Constitution (1988), the Child and Adolescent Statute (1990), the Law of Guidelines and Bases of Education (1996), the National Common Core Curriculum (2017), the Minas Gerais Reference Curriculum (2018), among others. To this end, it encompasses different historical periods, from classical philosophies (Plato, Aristotle, Saint Augustine, and Saint Thomas Aquinas), modern thinkers (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel), to contemporary scholars (Montessori, Piaget, Vygotsky, Freinet, Wallon, and Rogers), evidencing how the social representation of childhood has transformed throughout history. The study highlights that, in Brazil, Early Childhood Education moved from an assistentialist perspective toward the consolidation of a constitutionally guaranteed legal right, expanding as the “First Stage of Basic Education”. In the context of Uberlândia, curricular proposals from 1987, 2003, and 2020 were identified; in this context, a reflective analysis focused on the latest version, in which possibilities and challenges were identified. For this purpose, the thematic categories – History, Philosophy, Politics, and Education – made it possible to problematize current tensions, referring to neoliberal rationalities. The results indicated that, although the

Municipal Curriculum Guidelines of Uberlândia (MG) 2020 dialogue with principles of plurality, equity, and integrality of child development, obstacles still persist regarding curricular guidance, the implementation of emancipatory pedagogical practices, and the guarantee of children's full rights. It is concluded that the representation of childhood, as a historical subject endowed with rights, requires critical and constant revision of the curriculum document, in order to strengthen educational Public Policies and the implementation of pedagogical proposals that consider the child as the protagonist of the teaching-learning process, ensuring a public, free, and socially referenced education.

Keywords: History; Childhood; Public Policies; Municipal Curriculum Guidelines; Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cemepe	Centro Municipal de Educação e Projetos
Cepedi	Ciclos de Estudos com Profissionais da Educação Infantil
Cesec	Centro Estadual de Educação Continuada
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenação Geral de Educação Infantil
Coepre	Coordenadoria de Educação Pré-escolar
Conae	Conferência Nacional da Educação
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
CRM	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DPDI	Diretoria de Políticas de Diretrizes da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos

Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Eseba	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
Faced	Faculdade de Educação
Faveni	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundecom	Fundação para o Atendimento Comunitário
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LOM	Lei Orgânica Municipal
LPI	Lei da Primeira Infância
MEC	Ministério da Educação
MEI	Módulo de Educação Infantil
MG	Minas Gerais
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAD	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
ODS	Objetivos de Desenvolvimento
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais

ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Papae	Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Planos Estaduais de Educação
PMAJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PME	Planos Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEI	Plano Nacional da Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proex	Pró-reitora de Extensão
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SAM	Serviço de Atendimento Médico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SER	Superintendência Regional de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMTAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social
UDI	Unidade de Desenvolvimento Infantil
Ufla	Universidade Federal de Lavras
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal e Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciências e Cultura
Unesp	Universidade Federal Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Uniube	Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Períodos da História Social da Criança e da Família	48
QUADRO 2 - Acordos e documentos internacionais que defendem a criança na infância e suas principais contribuições	157
QUADRO 3 - Legislação brasileira que defende os direitos da infância e suas principais contribuições.....	188
QUADRO 4 - Arcabouço legal que defende o direito à infância em Minas Gerais e suas principais contribuições.....	196
QUADRO 5 - Produções acadêmicas referente à temática história da Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais)	220
QUADRO 6 - Produções acadêmicas com enfoque nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais).....	242
QUADRO 7 - Principais Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais).....	243
QUADRO 8 - Estrutura da Proposta Curricular Provisória de 1987 – Uberlândia (Minas Gerais)....	251
QUADRO 9 - Áreas do conhecimento da Proposta Curricular Provisória de 1987	262
QUADRO 10 - Estrutura das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2003	267
QUADRO 11 - Complexos Temáticos Contextuais das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2003	273
QUADRO 12 - Produções acadêmicas com enfoque nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil em Uberlândia (2020).....	280
QUADRO 13 - Volume das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020)	285
QUADRO 14 - Orientações das DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020)	312
QUADRO 15 - Especificidades das crianças por Grupos Etários.....	317
QUADRO 16 - Campos de experiências – Parte Comum.....	320
QUADRO 17 - Campos de experiências – Parte Diversificada	321

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Políticas Públicas em defesa da infância	142
FIGURA 2 - Acordos e documentos internacionais em defesa da infância	144
FIGURA 3 - Leis e documentos nacionais em defesa da criança.....	162
FIGURA 4 - Principais leis mineiras em defesa da infância	190
FIGURA 5 - Localização geográfica de Uberlândia (Minas Gerais)	199
FIGURA 6 - Maquete do Arraial Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra	203
FIGURA 7 - Família Carrejos “irmãos e esposas”	204
FIGURA 8 - Escola da Tenda (1846)	207
FIGURA 9 - Capela Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra (1853 a 1861)	208
FIGURA 10 - Fachada Neoclássica do Primeiro Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, 1915 ...	210
FIGURA 11 - Museu Municipal de Uberlândia, 1985	211
FIGURA 12 - Grupo Escolar Dr. Duarte Pimentel de Ulhôa, 1934	212
FIGURA 13 - Primeiro prédio da Faculdade de Direito de Uberlândia, 1961 (Sede Provisória)	215
FIGURA 14 - Início da construção da Universidade Federal de Uberlândia, em 1964	216
FIGURA 15 - MEI do bairro Luizote de Freitas	230
FIGURA 16 - Esquema curricular do Projeto Nezahualpilli.....	261
FIGURA 17 - Fases epistemológicas das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2003...	275
FIGURA 18 - Estrutura básica da BNCC de 2017	281
FIGURA 19 - Infográfico da categoria História.....	283
FIGURA 20 - Infográfico da categoria Filosofia	291
FIGURA 21 - Infográfico da categoria Políticas.....	302
FIGURA 22 - Infográfico da categoria Educação	311
FIGURA 23 - Princípios norteadores das DCM's Uberlândia 2020.....	313
FIGURA 24 - Competências Gerais da BNCC 2017	315
FIGURA 25 - Direitos de Aprendizagens das Diretrizes Municipais	318
FIGURA 26 - Educação Infantil e codificação alfanumérica entre competências e habilidades	320
FIGURA 27 - Eixos estruturantes da Educação Infantil da BNCC - 2017	323

SUMÁRIO

1 ENTRE TEORIAS E POSSIBILIDADES: PROPOSIÇÕES INICIAIS	22
1.1 Interlocução entre experiências pessoais e os desafios do tema em estudo	25
1.2 Trilhas do processo da pesquisa	30
2 REVISITANDO A INFÂNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS....	45
2.1 Sentimentos de infância: dialogando com o passado e rumo ao futuro.....	46
2.2 A evolução da representação da infância: do clássico ao medieval.....	65
2.2.1 Platão: do mito da caverna à <i>Pólis</i>	68
2.2.2 Aristóteles: incompletude e potência na infância	72
2.2.3 Santo Agostinho: infância e pecado original.....	75
2.2.4 São Tomás de Aquino: razão, fé e desenvolvimento infantil	79
2.3 Precursores da infância na Filosofia Moderna.....	82
2.3.1 Erasmo de Rotterdam: cuidado, dignidade e civilidade na infância	83
2.3.2 Jan Amos Comenius: ensinar e nutrir a mente da criança na infância	87
2.3.3 Jean-Jacques Rousseau: infância como tempo natural.....	90
2.3.4 Johann Heinrich Pestalozzi: amor, intuição e experiência	91
2.3.5 Friedrich Froebel: brincar, natureza e jardins de infância	94
2.4 A pedagogia da infância: perspectivas contemporâneas.....	97
2.4.1 Maria Montessori: autonomia, ambiente e protagonismo infantil.....	98
2.4.2 Jean Piaget: do egocentrismo infantil à construção do pensamento lógico.....	101
2.4.3 Lev Vygotsky: construção social da infância.....	103
2.4.4 Célestin Freinet: trabalho, cooperação e liberdade na primeira infância	106
2.4.5 Wallon: afetividade e desenvolvimento infantil.....	108
2.4.6 Carl Rogers: infância na perspectiva humanista	110
3 TECENDO OS FIOS DA INFÂNCIA NO BRASIL	113
3.1 Período Colonial: infância silenciada e inviabilizada	114
3.2 Do Império à República: infância e iniciativas de consolidação legal	120
3.3 Da Era Vargas ao Regime Cívico-Militar: a infância entre assistencialismo, controle e repressão	124
3.4 Do período pós-ditadura à redemocratização: valorização da infância e consolidação da Educação Infantil no Brasil	131
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEFESA DA CRIANÇA NA INFÂNCIA	141

4.1 Acordos e documentos internacionais.....	143
4.2 Leis e documentos nacionais.....	158
4.3 Leis e documentos mineiros	190
5 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE UBERLÂNDIA (MG).....	198
5.1 Uberlândia “Terra Gentil que Seduz”	198
5.2 Trajetórias da Educação Infantil na cidade de Uberlândia.....	219
5.3 Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no município de Uberlândia (Minas Gerais): o que rege os documentos	240
5.3.1 Proposta Curricular Provisória de 1987	243
5.3.2 Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2003.....	264
6 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA (Minas Gerais) DE 2020	279
6.1 Categoria: História	280
6.2 Categoria: Filosofia.....	290
6.3 Categoria: Políticas.....	302
6.4 Categoria: Educação.....	310
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	334
REFERÊNCIAS	343

1 ENTRE TEORIAS E POSSIBILIDADES: PROPOSIÇÕES INICIAIS

A infância é uma fase essencial ao desenvolvimento humano e, nas últimas décadas, tem impulsionado contribuições significativas na proposição de Políticas Públicas brasileiras, que passaram a ser (re)configuradas de forma mais equitativa, especialmente no que diz respeito a questões legais, que fomentam a elaboração de documentos em defesa do direito educacional da criança à formação integral no país. As autoras Rocha e Kramer (2011), em seus estudos sobre infância, destacam a necessidade de compreendê-la sob uma perspectiva sociológica, ressaltando características singulares, que desempenham papel fundamental na constituição da identidade humana, tanto no âmbito subjetivo quanto no aspecto social.

Desse modo, torna-se relevante “[...] dedicar um tempo considerável na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma Infância historicamente determinada” (Rocha; Kramer, 2011, p. 367), principalmente no contexto de Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares que assegurem esses direitos nos aspectos cognitivo, afetivo, motor, social, cultural e intelectual, dialeticamente interligados.

Em conformidade com esse pensamento, Kramer (2011) e Postman (1999) defendem que a criança tem especificidades próprias, sendo essa ideia uma construção cunhada na “modernidade”, determinada historicamente de acordo com a estruturação política, social, cultural e econômica em tempos e espaços diversos. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 79) salienta que tais perspectivas foram “Modificadas a partir de situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações enquanto parte das Políticas Públicas historicamente elaboradas”, assim, para situar o panorama educacional, é importante rever concepções, reavaliar marcos históricos, dialogar com avanços, retrocessos e dificuldades anteriores.

O desafio de analisar historicamente a representação da infância e sua influência em Políticas Públicas educacionais requer refletir sobre a sua abrangência, os documentos e orientações que fomentam as práticas educacionais direcionadas às crianças, além de compreender de que modo interferem no cotidiano escolar, contribuindo com a construção e aprimoramento de um currículo justo, democrático, inclusivo e capaz de subsidiar as ações dos profissionais que nela atuam, em prol de promover o protagonismo infantil, enquanto ser autônomo, ativo, participativo, colaborativo, apto à (re)construir conhecimento sobre si e o sobre mundo à sua volta.

No início da década de 1980, em meio ao processo de redemocratização no Brasil, o cenário nacional foi marcado por incertezas políticas, disputas ideológicas, tensões econômicas e sociais. Conforme aponta Gohn (2011), os movimentos sociais empreendidos nesse período

emergiram como protagonistas de um projeto de sociedade pautado por mobilizações populares e ampliação das perspectivas cidadãs. Apesar dessa instabilidade, o sentimento de liberdade manifestou-se como epicentro de transformações e fomentou a organização de movimentos engajados na defesa de direitos historicamente negligenciados, inspirando a ascensão de lutas em todos os segmentos. Esse processo contribuiu para que as demandas educacionais se tornassem centrais nas reivindicações coletivas no país, que passaram a ser consideradas direitos propícios para orientar a elaboração de diretrizes voltadas à formação da criança desde a infância.

Essa efervescência urbana desencadeou a promoção de leis essenciais às Políticas Públicas de cunho educacional, nesse período, Ricci (2003) defende que o governo brasileiro reorganizou os objetivos curriculares no intento de ampliar a oferta de mão-de-obra, além de viabilizar abordagens pedagógicas difundidas em prol da demanda industrial, basicamente marcada pela ênfase em resultados mensuráveis, com objetivo de tornar o sistema de ensino pragmático, instrumental e mecanicista, em relação ao mercado de trabalho. Nessa vertente, é essencial compreender a construção histórica e social da representação de infância, articulando às Políticas Públicas no âmbito internacional e nacional, de modo a assimilar seus desdobramentos na esfera estadual e, a partir daí, galgar uma leitura que possibilite apreensão crítica, no contexto municipal local.

Historicamente, a educação destinada às crianças no Brasil foi difundida como período de ingresso para o ensino formal fundamental, priorizando padrões comportamentais e curriculares centrados em competências e habilidades básicas. Essa concepção de caráter propedêutico foi gradativamente transformada, à medida que passou a ser respaldada por orientações que legalizaram e normatizaram suas concepções, solidificadas à luz da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a proposição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, dentre outros instrumentos legais, jurídicos e pedagógicos recorrentes desse cenário.

Tais documentos constituíram-se arcabouço legal e normativo, consolidando a infância como campo de atenção e investigação, além de sistematizar conhecimentos e saberes próprios dessa fase do desenvolvimento humano, favorecendo o processo de universalização da educação básica no país, alinhada às demandas contemporâneas de um sistema de ensino comprometido com os direitos da criança e com as especificidades curriculares da Educação Infantil. Nesse sentido, é possível perceber que, no decorrer da trajetória das Políticas Públicas direcionadas à primeira etapa da educação básica, evidenciam-se perspectivas que se ampliaram para além de um enfoque assistencialista ou compensatório, proporcionando múltiplos olhares sobre infância, além de promover condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam em suas singularidades, enquanto sujeitos históricos, sociais e dotados de direitos (Kuhlmann Jr., 2011; Kramer, 2011).

Outrossim, a efetivação de documentos oficiais oportunizou a valorização da infância ao longo da história, no entanto, é preciso ir além do discurso, das teorias e possíveis defasagens. Nesse percurso, outras orientações legais foram (re)elaboradas, vislumbrando uma abordagem que prioriza a formação integral das crianças, representando um avanço na promoção de Políticas Públicas que reconheçam a Educação Infantil como direito constitucional e inalienável, exigindo iniciativa e compromisso do Estado na garantia de acesso, permanência e outras nuances.

Ball e Mainardes (2001, p. 14) defendem que “[...] as políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso da educação, que flui ao lado da política”, a partir de leis, declarações, demandas e expectativas. Em contrapartida, Moreira e Lara (2012) constataram que as Políticas Públicas educacionais brasileiras, por um longo período, permearam entre incertezas, indefinições e descasos no cumprimento de metas, deveres e obrigações.

Para compreender esse panorama legal brasileiro, é imprescindível considerar o papel do Estado na formulação de Políticas Públicas educacionais, articulando o contexto nacional aos compromissos e orientações internacionais, realidade que implica rever concepções e responsabilidades, recuperar marcos históricos que perpassaram a trajetória da Educação Infantil, além de dialogar com avanços, retrocessos e desafios anteriores, os quais ainda influenciam os processos educativos e a prática cotidiana nos dias de hoje (Cury, 2002; Saviani, 2011).

Conquanto, Cury (2002) adverte que o Estado, enquanto instância social de regulação e controle, não pode ser pensado de forma abstrata, simbólica ou alheia às Políticas Públicas, essenciais à legitimação da infância e suas perspectivas curriculares. Desse modo, ampliam-se as discussões, pois, embora apresente um discurso oficial, apoie-se em princípios democráticos e coletivos, observa-se que, por vezes, tomam-se decisões antagônicas em relação à educação. Mediante o papel controlador e regulador do Estado, ainda existem desafios que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da criança desde a infância, como a organização do espaço físico; os recursos administrativos, pessoais e pedagógicos; o processo de formação dos profissionais; a adequação da rotina escolar da sala de aula; as diretrizes e práticas pedagógicas; esse enfoque se manifesta também na Educação Infantil e em seus pressupostos curriculares (Kuhlmann Jr., 2011; Kramer, 2011).

Essa temática tem sido centro de discussões em estudos acadêmicos, o que contribui para um avanço do saber científico voltado à formulação, à garantia e à ampliação dos direitos da criança no âmbito das Políticas Públicas na infância, nesse cenário normativo, tanto a CF (Brasil, 1988), quanto a LDB (Brasil, 1996), reconhecem que a Educação Infantil é atribuição prioritária dos municípios, conferindo-lhes a responsabilidade legal na organização e oferta desse nível de ensino. Com isso, cabe salientar que as Secretarias Municipais de Educação, em parceria com órgãos governamentais e

diferentes instâncias normativas, desempenham a função de alinhar, adaptar e implementar Diretrizes Curriculares educacionais, à fim de possibilitar uma abordagem pedagógica consistente com demandas socioculturais em suas localidades.

Compromisso legal que se intensifica à medida que se efetivam essas orientações, considerando as especificidades e necessidades da educação municipal. Desse modo, a administração pública deve ser capaz de elaborar, implementar, monitorar, avaliar e ajustar proposições continuamente, a fim de atender à realidade e aos desafios regionais. Conquanto, discussões iniciais apontam para mudanças no cenário escolar, revelando a necessidade de descortinar os documentos produzidos e suas adequações.

Diante da sistematização histórica das Políticas Públicas, no *lôcus* do município de Uberlândia (MG), centralizando a infância, consolidada socialmente por meio de direitos adquiridos e normatizados, além de analisar a representação de infância e, ainda, compreender de que forma esse documento orientador, sobretudo voltado à Educação Infantil, contribui para fomentar os direitos da criança, no ensejo de favorecer o pleno desenvolvimento nessa fase da vida.

Diante do exposto, considera-se o caráter inédito desta pesquisa, pois propõe analisar os documentos oficiais que influenciaram o cotidiano escolar da Educação Infantil na referida cidade, da década de 1980 até os dias atuais, num diálogo centrado à compreensão da representação de infância, e como foi concebida na proposta curricular de 2020, que versa sobre a Educação Infantil, além de contribuir para ampliar e enriquecer o *corpus* de estudos na área da História e Historiografia da Educação.

A seguir, pretende-se percorrer brevemente parte da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, rememorando sua jornada e enfatizando os caminhos que influenciaram o interesse pelo tema e sua interlocução com o âmbito educacional.

1.1 Interlocução entre experiências pessoais e os desafios do tema em estudo

*Rememorar o passado não significa trazer de volta ao presente
os acontecimentos vividos exatamente, tal como se sucederam,
mas reconstituí-los através da nossa vivência atual*
(Guedes-Pinto, 2002).

Rememorar a trajetória acadêmica e profissional é reviver momentos importantes da vida, esse caráter reflexivo evidencia a relação entre as razões de ser, estar e repensar minha própria história, nesse sentido, as vozes de pessoa, docente e aprendiz misturam-se em primeira pessoa, por se tratar da minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Fazer uma graduação era um sonho distante da minha realidade de menina do interior. Sou natural de Buritizeiro, norte de Minas Gerais, mudei para Uberlândia (MG) em 1998, na perspectiva de trabalhar e conquistar minha independência. Indubitavelmente, essa cidade me acolheu, possibilitando constituir família, conquistar amigos, estudar e realizar projetos. Nesse percurso, em 2002 ingressei no ensino superior, optei pela Educação, por vir de uma família essencialmente formada por professores, esse processo foi um misto de emoções: alegria, ansiedade e receio, em contrapartida, o desejo de aprender foi maior. Fiquei feliz, e apesar das dificuldades, eu não desisti e persisti.

Iniciei minha trajetória no curso de Pedagogia, Gestão e Tecnologia Educacional na União Educacional de Minas Gerais (Uniminas), formando saberes que dialogam com a atuação docente em diferentes contextos sociais. A universidade possibilitou aprendizados profícuos, senti-me realizada pela amplitude da organização curricular e por permear diferentes áreas do conhecimento, oportunizando um leque de opções profissionais que me permitiriam atuar para além dos muros da escola. Assim começou minha formação, constituída pelo desejo de avançar e prosseguir, conciliar vida pessoal, faculdade, atividades complementares, avaliações e estágio supervisionado foi um desafio.

Ademais, os professores deixaram marcas que o tempo nunca apagou. Os estágios foram significativos, vivenciados como oportunidade de explorar diferentes ambientes, refletir sobre processos e articular teoria e práticas. Tenho profunda gratidão pelas experiências que compartilhei, contribuindo com a construção da minha identidade profissional, pois, nesse período, pude vivenciar o exercício da docência em diferentes espaços, observei as dores e sabores da profissão, as alegrias e frustrações evidenciadas no ambiente escolar e empresarial, além de contribuir efetivamente quanto à escolha da etapa de ensino com a qual me identifico, nesse caso a “Educação Infantil”. As experiências foram transformadoras e reafirmaram meu compromisso com a infância e a crença em práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse percurso acadêmico, participei de formações que, além da exigência da graduação, só fizeram aumentar meu desejo de trabalhar na área da Educação. Ao término dessa etapa uma certeza se solidificou: era preciso continuar desenvolvendo-me, pois acredito que o conhecimento é efêmero, e o processo de ensino-aprendizagem é permanente e inesgotável. Depois de formada, trabalhei como tutora à distância em diferentes cursos de extensão, graduação e especialização, daí em diante nunca deixei de atuar, trabalhando na Uniminas, Universidade de Uberaba (Unube), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, atualmente, na pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É um desafio exercer a função de

tutora fora da sala de aula convencional, com pessoas de regiões, saberes e culturas diferentes, entender a importância da comunicação síncrona e assíncrona e do *feedback* de uma avaliação mediadora. Esse trabalho me fascina até hoje.

O início da atuação docente foi em 2007, atravessando diferentes cargos, porém, fui efetivada apenas em 2012, após aprovação em concurso público, quando comecei o trabalho na educação básica e me tornei professora. Busquei operar sob a perspectiva de aliar a prática pedagógica ao desenvolvimento de projetos, jogos e brincadeiras educativas. Enfrentei a responsabilidade de pensar com criticidade sobre minhas ações, nessa vertente, percebi que aspectos como a convivência com as crianças, a intervenção, a valorização do lúdico, a sensibilidade, a responsabilidade, dentre outros sentimentos, são essenciais para o meu trabalho.

Deparei-me com uma realidade prática que não estava vinculada apenas à teoria vislumbrada na graduação, pois as inquietações sobre infância e currículo ganharam força em minhas abordagens. Dentre os desafios experienciados, aprendi que cada turma tem sua identidade, que cada estudante tem suas especificidades, que tempos e espaços da infância são vivências diferentes, ademais é preciso saber lidar com as subjetividades das crianças.

Concomitantemente, convivi com o medo de errar e lidar com as dificuldades de aprendizagens, muitos foram os desafios; dessa forma, estudar, aprender e qualificar tornaram-se caminhos sem volta. Dediquei-me a cursos de formação, vivenciei diferentes experiências e concluí diversos cursos de especialização¹, essas jornadas paralelas às atividades profissionais aumentaram minha cobrança pessoal por colocar em prática aquilo que aprendi, tornando-se motivação para o conhecimento construído a favor do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, pois “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo, nem ensino” (Freire, 1996, p. 85), essa realidade exigiu mais do que eu havia aprendido na formação inicial, um aprendizado oportunizado de forma ampla e fundamentada.

Diante das possibilidades de reflexões e trocas vivenciadas, sobretudo na itinerância como aluna, tutora em EaD, preceptora², educadora infantil³, supervisora, analista pedagógica, docente em

¹ Minha primeira especialização foi no curso de Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (Uniminas, 2008), em seguida realizei especialização em Informática na Educação (Ufla, 2009). Diante das oportunidades de formação para atuar com a diversidade humana cursei pós em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (UFU, 2013). Nesses meandros, em 2014, impulsionada pelo desejo de me tornar supervisora e vendo a necessidade de ampliar conhecimentos educacionais sobre o ambiente escolar, dei continuidade à minha formação no curso Psicopedagogia e Supervisão Escolar (Ucamprominas, 2018). Ainda nessa vertente, motivada por pelo desejo de aprender, concluí o Curso de Arteterapia (Faveni, 2019) e em 2025 iniciei a pós-graduação em Gestão Escolar na UFU.

² Profissional que orienta e supervisiona o estudante na modalidade EaD, atuando como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, a fim de favorecer seu desenvolvimento acadêmico, acompanhando o professor responsável pela disciplina.

³ O cargo educador infantil foi substituído em 2019 pela nomenclatura profissional de apoio, por meio da Instrução Normativa n. 008, à fim de reorganizar o serviço direcionado ao público da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

formação, posso dizer que tais experiências contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Sugerindo uma transformação nas formas de ensino-aprendizagem, nas metodologias e estratégias que sustentaram e ainda movem meu fazer pedagógico, em todos os aspectos sob os quais se constrói o processo educativo que envolve meus alunos, pois a “A dialogicidade constitui-se princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (Freire, 1996, p. 135).

Foi então que, em 2015, ingressei no mestrado em Mídias, Educação e Tecnologias da UFU. Essa conquista foi ímpar para o amadurecer, desvelar e (re)construir concepções e práticas em torno da abordagem educativa. A dissertação abordou a Educomunicação e os projetos de trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental, os resultados indicaram que há possibilidade de dialogar propostas de ensino-aprendizagem entre Educomunicação e projetos de trabalho, aliando ações propositivas interdisciplinares a partir de projetos educacionais em diferentes áreas de intervenção social, tal experiência contribuiu para subsidiar um aprofundamento teórico e metodológico, solidificando minha prática pedagógica docente.

Apesar das diferentes experiências, da formação e do trabalho na educação básica, foi a Educação Infantil que conquistou meu coração. As crianças me ensinaram que tenho que planejar para elas e com elas, que nem sempre a execução do meu planejamento seria bem-sucedido, que as atividades tinham que estabelecer ligações com a realidade de cada uma, considerando os documentos educacionais, as Diretrizes Curriculares, os espaços, os tempos e suas nuances.

Em 2021, efetivei-me no segundo cargo de “analista pedagógica” na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG) simultaneamente ao trabalho docente. Desde então, nessa densa relação entre teorias e práticas, percebi que era preciso continuar a desenvolver-me profissionalmente, contribuindo para que os meus alunos conseguissem transformar informação em conhecimento, além de abrir espaços para novas relações construtivas. Muitas foram as vivências, os questionamentos, a escuta ativa pelo que a criança tem a dizer, sua singularidade, a forma como aprende e se desenvolve.

Aqui, vejo a importância de apontar um retrocesso histórico e político ocorrido no município de Uberlândia, com o cargo de supervisor e orientador pedagógico substituídos pelo cargo de analista pedagógico⁴, essa mudança configurou um enfraquecimento e consequente desarticulação com relação ao trabalho no cotidiano escolar em função de uma racionalidade tecnocrática e gerencialista (Arroyo, 2006; Saviani, 2013), pois ao deslocar a função humana, formativa e emancipatória do

⁴ A Lei Complementar n. 661, de 8 de abril de 2019, unificou os cargos orientador pedagógico e supervisor pedagógico no novo cargo de provimento efetivo “analista pedagógico” na Rede Municipal de Ensino na Educação.

trabalho pedagógico, tornou-se possível aplicar protocolos e metas, desconsiderando as especificidades do cargo, ou seja, o profissional passou a ser considerado um “executor”, esvaziado de autonomia intelectual e compromisso ético.

Nesse cenário centralizador, a realidade da minha atuação na Educação Infantil apontou importantes aspectos, dentre eles, que essa perspectiva pressupõe um olhar crítico e reflexivo sobre a infância nos documentos educacionais, essa proposição é uma forma não apenas de compreender os fundamentos pedagógicos, mas de ampliar a percepção sobre as disputas simbólicas em torno desta perspectiva, considerando sua influência na organização curricular e nos espaços educativos do município.

Diante do exposto, acredito que a postura investigativa exige compromisso e articulação entre teoria e prática, sustentadas por perspectivas filosóficas e políticas que conferem sentido ao estudo e à construção do papel social da pesquisa em Educação, assumindo que a investigação nasce da inquietude da busca por uma compreensão mais ampla e transformadora, como indicam Laville e Dione (1999, p. 85), ao afirmarem que, “[...] o que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor”, nessa direção, o percurso formativo e profissional permitiram a percepção da complexidade das tensões que permeiam os ambientes educativos, despertando o desejo de aprofundar os estudos no campo da História da Educação e suas nuances em torno da infância.

Tais reflexões emergiram da análise e da observação cotidiana do contexto que fomenta a Educação Infantil que, historicamente, esteve às margens do debate acadêmico e das garantias legais, dando corpo à problemática suscitada, bem como os dilemas que incorporam a atuação docente nos cenários educativos. Assim, entre desafios e descobertas, esse percurso despertou o interesse na busca de novos conhecimentos, cresceu o desejo de ingressar no doutorado e contribuir com uma análise crítica em torno da representação da infância, especialmente por considerar que tal representação não é neutra, mas se constrói a partir de nuances filosóficas, políticas e sociais, sendo essencial desvelar a abordagem nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica docente. Portanto, ao escrever o projeto de pesquisa, fui tomada por dúvidas, questionamentos e interesses aguçados em torno da infância e das Diretrizes Curriculares municipais de Uberlândia.

Para Veiga (2007), o conhecimento da história da Educação é relevante para ampliar os estudos da sociedade de modo geral, oportunizando a compreensão das maneiras com que, em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizam seus modos de aprender e de transmitir seus fazeres e saberes. Com isso, é possível investigar o movimento das experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais, no sentido de compreender a dinamização e a organização educacional, abarcando

o momento histórico a fim de analisar o passado, interpretar as vivências do presente, e planejar soluções promissoras para a superação de problemas futuros.

Assim, a fim de dar continuidade à esta trajetória investigativa e contribuir com o debate acadêmico, ao fim de 2021 fui aprovada no processo seletivo do doutorado em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFU, na Linha História e Historiografia da Educação, que busca investigar processos históricos relacionados à questões educacionais ocorridas ao longo do tempo, considerando as múltiplas linguagens e contextos socioculturais.

Com o intuito de ampliar saberes e práticas, optei por explorar uma nova perspectiva, com a qual ainda não havia trabalhado, e hoje vejo-me fascinada. Nesse sentido, o projeto de pesquisa foi delineado em direção à temática: História da infância e da criança na educação, sobretudo por acreditar que, quanto maior é nossa consciência sobre a complexidade educacional, maior é a responsabilidade de pensar sobre essa temática. Tal atmosfera forneceu o panorama dessa pesquisa, suscitando questionamentos sobre a constituição da representação da infância e a história das Políticas Públicas educacionais, bem como compreender as Diretrizes Curriculares que permeiam a Educação Infantil no município de Uberlândia (MG), visto que não foram devidamente desveladas, logo, busquei trilhar um caminho que colaborasse com a discussão do processo histórico que viabiliza a produção acadêmica.

Diante do exposto, esse estudo almeja trilhar um campo investigativo e colaborar com a análise e a discussão educacional, construindo caminhos para (re)pensar a prática docente na infância, além de conhecimentos que poderão contribuir com a produção e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, desse modo, espera-se refletir sobre as perspectivas educacionais que norteiam a infância e as escolas infantis na rede municipal de ensino do referido município.

1.2 Trilhas do processo da pesquisa

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria
(Freire, 1996, p. 53).

Nas trilhas da pesquisa, Freire (1996) leva à reflexão sobre a natureza do processo de descoberta, que não se pode limitar ao simples fato de produzir resultados, mas se estrutura na exploração, na busca, do conhecimento, na transformação e na satisfação do pesquisador em contribuir com a pesquisa, que deve se instituir com rigor, clareza e validade acadêmica. Com base nesses apontamentos, é possível compreender que, assim como a pesquisa não se resume

à reprodução de resultados, a percepção da representação de infância também não é fixa, é dinâmica e transforma-se continuamente, acompanhando os valores e as mudanças que caracterizam cada momento histórico, refletindo as demandas sociais, culturais e políticas da sociedade.

Portanto, pode-se inferir que o objeto de estudo empreendido nessa pesquisa advém da história de vida pessoal e formação acadêmica, perpassando a trajetória profissional, da pesquisadora e seu contato com crianças ao trabalhar em instituições do ensino público municipal na cidade de Uberlândia (MG), no âmbito da Educação Infantil, conduzindo-a a refletir com maior profundidade sobre questões relacionadas às perspectivas históricas e políticas da representação da infância no município. Nessa conjuntura, foi possível observar atualizações de Políticas Públicas e suas diferentes nuances nas Diretrizes Curriculares locais, a fim de amparar a prática pedagógica docente e impulsionar o direito educacional desde a tenra idade.

De acordo com Kramer (1999, p. 207), as “Histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de Infância e instituição de Educação Infantil”, evoluindo conforme as necessidades, as exigências, a visão dominante e as Políticas Públicas que orientam as instituições de ensino, pois a imagem de infância não é atemporal ou universal, advém de transformações solidificadas em cada período.

Nesse viés, o historiador francês Marc Bloch (1965), um dos fundadores da Escola dos *Annales*, argumenta que experiência e prática profissional são essenciais para a pesquisa, tendo em vista que o pesquisador deve conhecer profundamente seu campo de estudo, contribuindo para identificar e selecionar sinais significativos para sua investigação. Conquanto, alerta que, se o terreno é habitualmente familiar, corre-se o risco de distorcer fontes ou até mesmo de ocultar dados relevantes, deixando de perceber sua singularidade ou seu real valor, logo, é preciso postura crítica, buscando compreensão profunda sobre o objeto de estudo, curiosidade, interesse e disposição para ir além, pois “[...] a familiaridade traz, quase necessariamente à indiferença” (Bloch, 1965, p. 104), também sugere que, quanto mais constante for o contato e/ou a exposição, maior a probabilidade de o tema tornar-se comum, podendo levar à perda de percepção, à certa distorção sobre o campo investigado. Considerando esse pressuposto, optou-se por uma pesquisa de *caráter exploratório*, uma vez que “Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2019, p. 27).

Destarte “[...] refletir ou pensar sobre o que já temos familiaridade, exige certo distanciamento para que se possa analisar, relacionar e avançar na compreensão mais orgânica

do que está sendo objeto de reflexão” (Sampaio, 2016, p. 11), e, com isso, buscar explicações livre de juízos prévios, avançado na descoberta de novas camadas de conhecimento, mais profundas, complexas e integradas à pesquisa. Essa cautela é reiterada por Larrosa (2014), ao defender que a experiência não seja tomada como instrumento, mas para expandir horizontes, aguçar interesses, questionar o desconhecido, construir significados e inspirar uma visão profunda e reflexiva da realidade, tornando-se um percurso contínuo e profícuo em relação ao crescimento pessoal e intelectual, nesse sentido, faz-se essencial contextualizar o campo de pesquisa e sua relevância histórica, política e social no âmbito curricular do cotidiano escolar.

Quanto à postura e *responsabilidade do pesquisador* diante da pesquisa, Nóvoa (2015, p. 18) aconselha que é importante “conhecer para além das evidências”, não deve se limitar à coleta de dados e a gerar uma visão superficial que se restringe ao óbvio, pois apesar das evidências serem parte importante do processo investigativo, exige-se a consideração dos diferentes contextos, as interpretações e os significados implícitos no fenômeno estudado, o que requer bom senso por parte do pesquisador e olhar atento sobre a abrangência do objeto.

Dessa forma, o presente trabalho pretende desenvolver uma *pesquisa básica*, a fim de “Gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço das ciências, sem aplicação prevista. Envolve verdades e interesses universais” (Gil, 2019, p. 27), assim, será possível avançar em relação ao tema empreendido. Salientamos que esta pesquisa representa uma prática voltada à interpretação da realidade estudada, na qual se identificam os problemas, as possíveis contradições e os apontamentos a serem esclarecidos, levando em consideração a complexidade desse processo. Outrossim, o aporte histórico permitirá uma compreensão global do fenômeno, direcionando aspectos relevantes sobre representação de infância expressa nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no município de Uberlândia (MG), em 2020.

Devido à natureza do objeto de estudo, a condução desta pesquisa se fará mediante *abordagem qualitativa*, entendida por Minayo (2013, p. 22) como “Capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, com construções humanas significativas”, permitindo investigar a estrutura social do fenômeno, não se limitando à simples operacionalização de variáveis numéricas.

Para Gil (2019, p. 34), a *pesquisa qualitativa* “Considera que há uma relação dinâmica com o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Conforme aponta Triviños (1987), a abordagem, ao vincular-se ao método dialético, pretende entender a realidade como um processo histórico em constante transformação, nesse contexto, o estudo de natureza

qualitativa intenta centrar sua análise com foco na interpretação crítica e reflexiva da representação de infância expressa nos pontos de vista educacionais que perpassam as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG) 2020 (DCM's), em suas dimensões ideológicas, políticas, sociais e históricas. Sob essa ótica, a *pesquisa qualitativa* será a base deste estudo, considerando que suas contribuições possibilitam a compreensão de um fenômeno específico em profundidade, valendo-se de comparações, interpretações, bem como estratégias metodológicas que favoreçam a obtenção de um conjunto de dados descritivos, e que imprimam caráter flexível mediante o processo investigativo.

As pesquisas de *cunho qualitativo* têm como objeto de estudo a realidade social, que é específica, condicionada pelo momento histórico, pelo contexto geográfico, pela organização política e econômica, tal realidade se configura a partir de valores, fenômenos pressupostos, crenças, representações, hábitos, princípios, atitudes, opiniões e compreensões partilhadas por um determinado grupo de interesse (Minayo, 2013). Desse modo, pretende-se tratar dialeticamente a descrição, a análise e a interpretação dos dados, evidenciando os significados atribuídos à realidade estudada, sustentando-se em fundamentos epistemológicos relacionados à visão de mundo, sociedade e ser humano, elementos que condicionam a opção metodológica adotada.

Para realização da pesquisa, pressupõe-se um método, ou seja, um caminho ou direcionamento para consolidar e fundamentar o estudo. As pesquisas qualitativas em Educação, sob a perspectiva do *materialismo-dialético*, implicam, ao mesmo tempo, a compreensão da realidade, as experiências, os significados e contextos de maneira mais profunda, ou seja, um método de investigação de exposição do real, diante de uma práxis holística e transformadora dos fenômenos sociais e educacionais (Kosík, 1976). Ainda nessa abordagem, Gomide (2014) defende que o *materialismo histórico-dialético*:

[...] é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (Gomide, 2014, p. 3).

Diante do exposto, esse estudo constitui-se um processo de *articulação dialética* entre os elementos que integram a realidade dinâmica e a produção do conhecimento, com isso, é possível identificar, caracterizar e ampliar a dimensão investigativa da realidade estudada, dos apontamentos a serem esclarecidos e a perspectiva de sua transformação, integrando a realidade, além de apontar possibilidades de mudanças e/ou produção do conhecimento que se

integram em aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos e metodológicos. Nesse contexto, Chizzotti (2003, p. 82) afirma que:

[...] o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Partindo desse princípio investigativo, pretende-se analisar e interpretar a estrutura do objeto de pesquisa, assim os procedimentos metodológicos envolverão técnicas para a coleta de dados qualitativos em relação à realidade que envolve a temática deste estudo, caracterizado como *pesquisa bibliográfica e análise documental*, entrelaçadas a fim de promover uma compreensão ampla e fundamentada sobre o documento curricular orientador das escolas de Educação Infantil em Uberlândia (MG).

Cabe salientar que a pesquisa será “Desenvolvida a partir de material já elaborado” (Gil, 2019, p. 65), colocando-nos em contato direto com o que já foi escrito e analisado sobre o assunto, constituído, principalmente, de livros e dissertações relacionadas ao tema.

Destarte, dúvidas, questionamentos e interesses foram aguçados, visto que o *principal objetivo* é compreender a representação de infância expressa nas Diretrizes Curriculares municipais de Uberlândia (MG) destinadas à Educação Infantil. Esta análise pauta-se na transparência metodológica, na explicação das categorias e na articulação entre dados e referenciais teóricos, sob a perspectiva de garantir coerência e validade interpretativa a esse estudo.

Já em relação à *análise documental*, pode-se inferir que “Os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (Gil, 2019, p. 45), nesse contexto, é importante valer-se de fontes que podem ser (re)pensadas conforme os objetivos aqui empreendidos. Mediante esse propósito, detivemos a análise das Diretrizes Curriculares municipais elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia (MG), entre 2017 e 2018, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), em parceria com profissionais da educação.

Diante do exposto, *o problema de pesquisa* parte de interrogações iniciais, são as primeiras percepções a respeito de uma situação que merece ser examinada criteriosamente, portanto, entre os primeiros apontamentos até a construção de um problema racional, exigiu-se um entrelace de dúvidas, reflexões e estudos. Com isso, “A formulação adequada do problema é, sem dúvida, a parte mais importante de uma pesquisa. Um problema mal formulado

difícilmente conduzirá a um bom trabalho de investigação” (Gil, 2019, p. 29), pois é a partir dele que serão estabelecidos os objetivos e os procedimentos adotados.

Neste contexto, a *questão inicial* institui-se como um conjunto de fatores que fazem com que o pesquisador se conscientize da importância da articulação de um determinado problema da vida prática a conhecimentos anteriores, com isso, pode-se dizer que “Na saída, acha-se, portanto, uma problemática sentida, vaga e imprecisa; na chegada, uma problemática consciente e objetivada; uma problemática racional (Laville; Dionne, 1999, p. 98). De acordo com Gil (2019), *toda investigação parte de um problema* que é, antes de tudo, sentido ou vivido pelo pesquisador, à luz desse movimento histórico-dialético, Uberlândia (MG) configura-se principal campo de pesquisa desta investigação, tendo em vista que a escolha e delimitação dialogam com a trajetória da pesquisadora, motivada pelo fato de seu espaço profissional centrar-se na educação básica, intrinsecamente vinculada ao exercício dos cargos de atuação.

Os autores Laville e Dionne (1999) defendem que um *problema de pesquisa* é um questionamento que pode ser compreendido com os conhecimentos e os dados já disponíveis, ou com aqueles possíveis de serem produzidos, fornecendo novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas, ou seja, o problema de pesquisa não poderá ser compreendido pela intuição ou simplesmente pelo senso comum. Nesse contexto, a questão-problema intenta dialogar sobre “*Qual a representação de infância expressa nas atuais Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG), 2020, e sua relação com a construção histórica das Políticas Públicas educacionais para essa etapa de ensino?*”.

O *objetivo geral* consiste em analisar de forma historiográfica a representação de infância expressa nas DCM’s da Educação Infantil de Uberlândia (MG), em 2020, e de que forma dialogam com as Políticas Públicas educacionais, identificando suas implicações para a organização curricular direcionada aos direitos das crianças no âmbito municipal.

Destarte, emergiram os seguintes *objetivos específicos*, que consistem em:

- a) investigar abordagens históricas da infância em diferentes períodos e contextos, desde a filosofia clássica até a contemporaneidade, identificando como os principais pensadores conceberam a criança, suas limitações e potencialidades, a fim de compreender a construção da representação de infância ao longo dos tempos;
- b) traçar a trajetória da infância no Brasil, destacando períodos relevantes, desde o período colonial à contemporaneidade, enfatizando sua consolidação social nas últimas décadas;

- c) examinar os principais aspectos legais das Políticas Públicas nas esferas internacionais, nacionais e estaduais, voltadas à proteção e promoção dos direitos da criança na infância;
- d) contextualizar a educação no município de Uberlândia (MG), apontando a trajetória da Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares que contribuíram para estruturar o processo educacional da criança;
- e) analisar criticamente as DCM's da Educação Infantil das escolas da Rede de Ensino de Uberlândia (MG), de 2020, com foco na representação da infância, evidenciando aspectos legais e pedagógicos que trilham aproximações e distanciamentos na organização curricular e no âmbito educacional local;
- f) e, por fim, integrar o estudo filosófico com vistas a oferecer contribuições ao campo da História e Historiografia da Educação, ampliando a percepção sobre infância nas Políticas Públicas educacionais no município uberlandense.

Mediante tais objetivos, a pesquisa *justifica-se* pelo interesse em compreender a representação de infância expressa nas DCM's da Educação Infantil, em Uberlândia (MG), implementadas a partir de 2020, e a necessidade de articular uma análise crítica, histórica e política que auxilie no fortalecimento da cultura infantil, das práticas pedagógicas socialmente comprometidas e capazes de reconhecer a pluralidade das infâncias no contexto municipal, contribuindo para o avanço em suas aprendizagens e o desenvolvimento de suas potencialidades. Espera-se desvelar parte significativa da história da Educação Infantil no âmbito municipal e sua perspectiva curricular, contribuindo com a construção do conhecimento em detrimento desse processo sócio-histórico que carece ser investigado.

Por conseguinte, importa salientar que a infância, enquanto categoria social e histórica, carrega múltiplas abordagens que influenciam diretamente a orientação das diretrizes curricular municipais, as práticas pedagógicas, a ação docente e a garantia dos direitos educacionais da criança na Educação Infantil. Assim, cabe analisar de que forma a Secretaria Municipal de Educação (SME) (re)estruturou suas Diretrizes Curriculares, em função do que está previsto legalmente nas Políticas Públicas educacionais, que se instituem em crenças, valores, representações, rotinas e dimensões didático-pedagógicas que carecem ser exploradas, considerando os conhecimentos e experiências construídas nas últimas décadas.

A partir da problematização e dos objetivos propostos, levantamos a *hipótese* de que a representação da infância, contida nas DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (MG), de 2020, esteja alinhada às Políticas Públicas educacionais, incorporando princípios de pluralidade e integralidade do desenvolvimento infantil. Conquanto, mesmo diante da legislação

internacional, nacional e estadual, é provável que se revelem traços de abordagens normativas historicamente consolidadas sobre infância, que podem enfraquecer ou limitar a efetivação de propostas curriculares emancipatórias para atender à infância no contexto municipal, com objetivo de propor um direcionamento teórico, metodológico e curricular nas salas de aula, no cotidiano escolar e na trajetória educacional da Educação Infantil da referida cidade.

Salienta-se que a *pesquisa bibliográfica*, sobre a representação de infância, constituirá arcabouço teórico deste estudo, compreendendo uma revisão da literatura referente ao tema e suas interfaces históricas, sociais e políticas, possibilitando a construção de um referencial sólido para a análise crítica do objeto investigado. Ademais, para a execução deste trabalho, recorreremos à clássicos e teóricos da educação que abordaram a questão da infância e se debruçaram sobre a temática sob diferentes olhares, contribuindo para a perspectiva teórica, além de fortalecer a representação de infância ao longo da história, favorecendo o enriquecimento deste estudo.

A partir do *levantamento bibliográfico*, com o intuito de catalogar informações e conhecimentos prévios, foi possível contribuir com a escolha de parte do material teórico, fomentando o delineamento desta investigação e os principais recortes que orientaram a análise. Esse processo contribuiu para traçar o percurso investigativo, vislumbrar novas possibilidades, além de analisar aproximações e distanciamentos.

Os *documentos* explorados representam poderosa fonte investigativa, permitindo extrair informações relevantes sobre o tema investigado, além de desvelar significados ocultos subjacentes aos eventos vivenciados, nesse sentido, a análise documental da legislação sobre infância, Educação Infantil e Diretrizes Curriculares, envolvendo Políticas Públicas educacionais, permitiram ampliar o olhar investigativo em torno da infância, tratar das especificidades da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG) e, com isso, compreender a perspectiva das DCM's da Educação Infantil no referido município.

Além do balizamento teórico-conceitual e da conjuntura documental legal no âmbito internacional, nacional e estadual, foram analisados trabalhos acadêmicos, incluindo literaturas e fontes historiográficas da Educação, em instância municipal, considerando o documento normativo institucional que, juntos, irão compor o *corpus* da pesquisa e corroborar o arcabouço bibliográfico que sustenta uma investigação crítica e reflexiva sobre os princípios curriculares que auxiliam na orientação das instituições municipais de Educação Infantil no local.

De acordo com Ludke e André (2013), são considerados documentos quaisquer registros que possam ser usados como fonte de informação de interesse do pesquisador. A análise documental constitui vantagem por ser fonte estável e rica, com possibilidade de ser consultada

diversas vezes, além de servir de base a diferentes estudos. Conquanto, importa destacar que a pesquisa documental compreende a utilização de fontes documentais que ainda não passaram por um tratamento analítico e não sofreram algum tipo de verificação ou sistematização “São matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação” (Severino, 2010, p. 122).

Nesse contexto, Severino (2010) defende que os dados e informações coletados nessas fontes poderão receber a interpretação e a compreensão que propiciem riqueza de detalhes e informações significativas. Nesse cenário, para discorrer sobre os principais documentos que corroboram as Políticas Públicas da Educação Infantil em Uberlândia (MG), foi elaborado um *corpus* documental em torno da legislação internacional, nacional e estadual, dentre outras fontes que constituem uma investigação crítica.

O referencial, contemplado no processo investigativo, determinou as categorias de análises, constituindo-se parte do princípio que busca a compreensão da realidade, demandando a definição e o estabelecimento de bases teórico-conceituais sobre as quais se pretende realizar a reflexão do objeto de pesquisa em questão. Ademais, salienta-se que o desenvolvimento e a articulação das Políticas Públicas, especialmente as direcionadas ao campo educacional, compreendem interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Diante do exposto, acredita-se que a Educação Infantil precisa estar assegurada por instrumentos legais, com acesso a subsídios que ofereçam Políticas Públicas capazes de a sustentar. Ademais, os documentos analisados, desde o fim da década de 1980 até os dias atuais, foram explorados sob a perspectiva de compreender a representação de infância, considerando as especificidades construídas ao longo da história, que podem ser entendidas como “[...] a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive em fase da vida” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 15), desse modo, distinguir a história da infância requer deslocar os olhares de uma visão restritamente adultocêntrica, considerando as inúmeras complexidades em torno do mundo infantil.

Além disso, para compreender o contexto histórico no qual essas políticas foram se constituindo, foi realizado um recorte das Políticas Públicas que regem a Educação Infantil no Brasil, desde a década de 1980 até 2020, data de publicação das Diretrizes Curriculares municipais. Esse recorte temporal se justifica em função dos “[...] grandes avanços no âmbito jurídico-legal que vêm ocorrendo especialmente após a Constituição de 1988, no que tange aos direitos da criança” (Barreto, 2001, p. 7).

Ao longo da pesquisa, também foram inseridas produções acadêmicas em nível de pós-graduação, que centraram a produção do conhecimento a partir do tema “Infância, Educação Infantil e Diretrizes Curriculares” no contexto local, objetivando situar as discussões existentes na área e contribuir com o percurso delineado, colocando em evidência defesas, problemáticas e embates, que delinearam a produção acadêmica no período estudado, um momento histórico e de grande efervescência de Políticas Públicas e documentos educacionais, sobretudo no âmbito das infâncias.

Acredita-se que o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para ampliar o *corpus* de estudo na área da História e Historiografia da Educação e, em especial, trazer um convite aos leitores para compreender a representação da infância nas DCM's da Educação Infantil, construídas no período de 2018 a 2019, e implementadas em 2020 na cidade de Uberlândia (MG). Este estudo também se destaca por sua relevância social, ao refletir criticamente sobre possíveis lacunas, encontros e desencontros que merecem atenção.

Por fim, as análises bibliográficas e documentais buscaram evidenciar os diferentes cenários educativos, apreender a totalidade da qual a problemática faz parte, identificando concepções históricas, filosóficas, políticas e educacionais, a fim de contribuir dialeticamente com a descrição e a análise – mediante suas conexões, mediações e contradições – das relações ora analisadas na pesquisa.

Nesse sentido, as seções conceituais foram organizados da seguinte forma:

A Seção 1 trata da introdução, intitulada “Entre Teorias e Possibilidades: Proposições Iniciais”, e incorre na descrição do memorial numa interlocução da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, desde a graduação ao ingresso no doutorado, em que são apresentados interesses e motivações vivenciadas. Outrossim, estabelece trilhas que perfazem a estrutura e a fundamentação deste estudo, centrado no âmbito da Educação Infantil, além disso, aponta caminhos que sustentam sua construção teórica e metodológica, alicerçando a compreensão das seções e situando os leitores quanto ao percurso e as intencionalidades investigativas da tese.

Já a Seção 2, “Revisitando a infância em diferentes contextos históricos”, foi idealizada a fim de alcançar a representação de infância vivida em seus diversos momentos e contextos, em que a criança foi condicionada a viver conforme os ideais de cada período, considerando variações, modificações e transformações sob as perspectivas históricas, filosóficas, sociais, econômicas, culturais e políticas. Para tanto, os pensamentos de intelectuais de diferentes correntes foram apreendidos, desde as primeiras formulações filosóficas clássicas, de Platão e Aristóteles, passando por ideais medievais de Santo Agostinho e de São Tomás de Aquino, com

os avanços de estudiosos modernos como Erasmo, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, além das abordagens contemporâneas propostas por Montessori, Piaget, Vygotsky, Freinet, Wallon e Rogers. Diante dessa multiplicidade de olhares, importa destacar que foi apenas com o advento da modernidade que foram identificadas perspectivas mais apuradas sobre a infância, de modo que a sociedade passou a vislumbrá-la em seu papel histórico e social.

A Seção 3, denominada “Tecendo os fios da infância no Brasil”, discorre sobre a trajetória da infância no Brasil, identificando como cada contexto, histórico, social e cultural, influenciou as formas de compreender, atender e educar a criança, buscando discutir como foi tratada desde o período colonial até a consolidação legal da Educação Infantil no Brasil no contemporâneo.

A Seção 4 apresenta as “Políticas Públicas em defesa da criança na infância”, com base em proposições históricas e legais que versam, prioritariamente, sobre “criança e Infância”, considerando os diferentes níveis de abrangência, no cenário internacional, nacional e estadual (mineiro), evidenciando a inter-relação normativa entre as diferentes esferas.

A Seção 5 trata da “Contextualização histórica das Políticas Públicas da Educação Infantil na cidade de Uberlândia (MG)”, buscando entender a evolução histórica do ensino infantil no âmbito local, articulando perspectivas sociais, culturais, econômicas e legais, além de contextualizar Políticas Públicas e fatores que influenciaram a consolidação educacional à luz das propostas curriculares de 1987 e 2003 e sua realidade municipal.

A Seção 6, denominada “Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG) de 2020” foi idealizado de acordo com a perspectiva social, política e histórica que explicitam a representação de infância expressa no documento orientador do currículo, intentando a análise de sua estrutura, bases filosóficas e análise de conteúdo, que perpassam o discurso do documento e orientam as instituições públicas municipais da Educação Infantil, fomentando abordagens que se complementam e/ou se repelem ao longo do documento investigado.

A Seção 7 dedicada às considerações finais, intitulada “Entre tensões e descobertas: considerações finais” apresenta aceções e apontamentos em detrimento da questão-problema inicial, pois, conforme aponta Corazza (2012, p. 2), “Os pesquisadores investigam as imagens de currículo, Infância e pesquisa, não para refutar ou certificar aquelas que existem e operam na sociedade, mas para voltar a pensá-las de outra maneira”, dessa forma, será possível contribuir com a contextualização da representação de infância expressa nas Diretrizes Curriculares locais e as nuances históricas e políticas estabelecidas.

Por fim, as “Referências” apresentam as bibliografias e os estudos empreendidos ao longo da pesquisa.

Diante desse propósito investigativo, pretende-se que as discussões suscitadas neste estudo possam promover debates e sistematizar conhecimentos mais aprofundados e críticos sobre a História da Educação no município de Uberlândia (MG) e sua realidade educacional, construídas e destinadas às instituições de ensino, voltadas para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Em suma, a complexidade das discussões perpassou diferentes caminhos ao longo da pesquisa, tendo como fio condutor dar profundidade ao objeto de estudo, a fim de compreender a representação de infância que, historicamente, permeia as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Uberlândia (MG) de 2020, enquanto documento orientador e institucional que auxilia e orienta as propostas pedagógicas docentes nas instituições de ensino da cidade. Assim, pretende-se contribuir com reflexões para o desenvolvimento de uma infância que se torne plena, reconhecida em sua singularidade, valorizada e respeitada em seus direitos.

A partir dessa perspectiva, foi necessário examinar o documento curricular da Educação Infantil detalhadamente. Com o propósito de conferir consistência à fundamentação metodológica e ao procedimento de análise documental, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), em sua vertente temática, como procedimento para tratar o *corpus* documental. Esse procedimento permitiu identificar, categorizar e interpretar diferentes núcleos de sentido presentes no principal documento desta investigação, com base em categorias previamente selecionadas ao longo do estudo do material. Destarte, Bardin (2011) menciona que a análise de conteúdos:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens) (Bardin, 2011, p. 42).

A autora defende que a análise de conteúdo perpassa três etapas: essencialmente caracterizadas pela “pré-análise”, que indica um contato inicial com o documento; exploração do material por meio da “leitura flutuante”; e, por fim, o “tratamento do material e análise de resultados”, advindos da inferência e interpretação minuciosa do material. Nesse cenário, menciona que:

[...] estes três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, seguindo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos ou inversamente o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis (Bardin, 2011, p. 95).

Portanto, “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (Bardin, 2011, p. 96). Inicialmente, foi realizada uma pré-análise e foram identificadas três Diretrizes Curriculares (1987, 2003, 2020) relacionadas à Educação Infantil, conquanto, tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, optou-se por avançar a análise com base na última versão “Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia – MG (2020)”. Assim, o *corpus* foi constituído exclusivamente pelo segundo volume das diretrizes, que apresenta e fundamenta toda organização curricular da rede municipal de ensino uberlandense, considerando sua densidade e relevância para ampliar a compreensão histórica da representação de infância construída ao longo das últimas décadas. Essa escolha permitiu o foco da leitura e análise em torno de um documento que expressa marcos legais, Diretrizes Curriculares e intencionalidades que fomentam a Educação Infantil no município.

Em sequência, foi empreendida a leitura flutuante de todos os capítulos teórico-metodológicos que contemplam o documento curricular, a fim de atender à problemática e aos objetivos desta pesquisa, em que foram identificadas palavras, expressões e inferências eminentes ao longo do documento, com isso, foi possível encontrar informações mais detalhadas sobre o problema, visando a inferir a codificação e categorização temática dos dados a partir das unidades de registros relacionadas às categorias analíticas.

Desse exercício de leitura prévia associada à exploração sistemática do contexto teórico das Diretrizes Curriculares de 2020, à medida que a pesquisa foi se consolidando, as categorias gerais de análise foram devidamente definidas e emergiram as seguintes categorias temáticas: “História”, “Filosofia”, “Políticas” e “Educação”, inspiradas no problema de pesquisa.

A categoria *história* compreende a trajetória de marcos históricos que sustentam a compreensão da criança e da infância, articulado a um percurso de lutas, conquistas e orientações curriculares que se desdobram localmente, considerando sua trajetória política e evolução educacional, desde a promulgação da CF (1988) à BNCC (2017); tais reflexões evoluíram para as Diretrizes Curriculares municipais, como resultado de um legado cultural, social, histórico e pedagógico de atualizações legais, o que contribuiu para ampliar o conhecimento necessário para a compreensão da Educação Infantil como prática social em permanente movimento.

A categoria *filosofia* possibilita uma reflexão crítica, emergindo como construção social da existência humana, que dialoga com teorias, pensadores e diferentes bases filosóficas. Esse contexto de desenvolvimento e interações humanos ultrapassam a simples dimensão da formação biológica, articulando-se à Teoria Histórico-Cultural, defendida por Vygotsky

(2007), com ênfase na mediação social do desenvolvimento, e às práticas pedagógicas humanizadoras delineadas por Freire (1996), que valorizam a escuta ativa e a dialogicidade, potencializando a construção coletiva do conhecimento, a autonomia e a educação como prática de liberdade e transformação. Essa perspectiva permitiu compreender as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares municipais e o entendimento da criança como sujeito histórico, que perpassa passado e presente, dotada de direitos, singularidades e significados inerentes à sua existência, conferindo-lhe possibilidades de transformar a própria realidade.

A categoria *política* refere-se à amplitude de Políticas Públicas, leis, documentos e normativas oficiais, que se entrelaçam às Diretrizes Curriculares municipais a fim de garantir à criança o direito de acessar a Educação Infantil desde os primeiros anos de vida, o que contempla marcos no âmbito internacional, nacional, estadual e local. Nesse sentido, destaca-se a educação sustentada por direitos sociais, intencionalidades educacionais e curriculares, que fomentaram disputas, desafios e avanços na construção da infância como prioridade legal e socialmente reconhecida, fortalecendo a formação para a cidadania.

A categoria *educação* tem relação com a criança e sua formação humana, considerando as práticas pedagógicas docentes que perpassam a Educação Infantil e refletem nas Diretrizes Curriculares locais, a fim de assimilar como os princípios orientadores se articulam a direitos de aprendizagens, campos de experiências, objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, incluindo metodologias, organização do trabalho pedagógico, relações entre espaço/tempo e eixos estruturantes, enfatizando a rotina escolar, os recursos, a infraestrutura, os projetos educacionais, além das práticas avaliativas que direcionam o trabalho docente em torno do processo de ensino-aprendizagem, visando a promover o protagonismo na infância, dentre outros aspectos.

Fundamentando-se na proposta de Bardin (2011), pode-se inferir que esse recorte contribuiu para orientar, codificar e interpretar o material, dos quais foram selecionadas as unidades de registro e à fim de desvendar os “[...] núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 105). Desse modo, foram selecionadas palavras-chaves e expressões, considerando não apenas a frequência com que foram mencionadas, mas sua relevância em relação às categorias delimitadas. Assim, foram agrupadas e organizadas visualmente em forma de nuvens de palavras, utilizando o *Word Art*⁵, contribuindo para assegurar coerência entre os objetivos da pesquisa e o processo de categorização. Nessa direção,

⁵ Gerador de nuvens de palavras.

cabe salientar que, dentre os procedimentais analíticos sugeridos por Bardin para relacionar as categorias e unidades de registro, o critério “exclusividade” não fora totalmente cumprido, tendo em vista que a maioria delas é abordada de forma articulada e, portanto, correspondem a mais de uma categoria.

Já no tratamento dos resultados, foram apontadas inferências e interpretações das palavras e expressões relacionadas ao documento curricular, articulando os resultados com os referenciais bibliográficos, documentais e todo escopo teórico da pesquisa, com vistas a compreender e avançar nos sentidos atribuídos às categorias temáticas. Nessa fase foi possível obter indicadores que permitiram inferências relativas à temática central, além de categorizar as análises em função de unidades de registro, tornando possível gerar dados e qualificar informações, fornecendo subsídios para o entendimento do documento e suas nuances.

Nesse cerne, as categorias temáticas foram escolhidas com base na pré-análise, seguidas da leitura flutuante, de estudos prévios e, por fim, o tratamento dos resultados com maior profundidade apontou aspectos da centralidade da infância, expressos nas Diretrizes Curriculares, os quais serão apresentados em subseções, especificamente, na Seção 6.

Referente a tais possibilidades, buscou-se desanuvier o que estava nas entrelinhas das palavras, permeando o que se apresenta de forma oculta, entre o que foi dito e não dito, ultrapassando limites estatísticos de uma análise limitada unicamente pela frequência do conteúdo manifesto, no qual os dados podem ser compreendidos e potencializados por suas correlações e sentidos do discurso (Bardin, 2011).

Importa destacar que, por se tratar de uma pesquisa documental tencionada pela análise de um instrumento orientador público e institucional, a investigação foi conduzida respeitando a integralidade e intencionalidade referenciada pelos autores do documento, sob a perspectiva de assegurar ética, rigor e fidelidade à fonte.

À luz do materialismo histórico-dialético, esta pesquisa parte do pressuposto de que a realidade educacional resulta de construções históricas, sociais, políticas e econômicas, atravessadas por dinâmicas de poder, contraposição de ideias, disputas, mudanças e intencionalidades delineadas ao longo do tempo. Busca-se, assim, compreender as razões estruturais que moldaram essas ideias e impactaram tal realidade educacional (Malagodi, 1988). Por conseguinte, a análise da representação de infância expressa nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberlândia (MG), 2020, possibilitou interpretar e contextualizar como as percepções dessa realidade refletem nas orientações curriculares, evidenciando as relações de interdependência entre as Políticas Públicas e o contexto educacional no qual o trabalho será desenvolvido e, assim, contemplar os objetivos delimitados na pesquisa.

2 REVISITANDO A INFÂNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS HISTÓRICOS

A Infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A Infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para surpreendemos, para nos deixar encantar
(Couto, 2011, p. 104).

O trecho do poema de Couto (2011) expressa uma das visões contemporâneas sobre infância que vão além da convenção de acontecimentos cronológicos, de simples lembrança ou de uma fase da vida, mas um período de descobertas, indispensável ao desenvolvimento cognitivo, físico-motor, moral, ético, afetivo e socioemocional, que se concretiza em momentos de imaginação, criatividade, fantasia e encantamento. É nesse contexto que a criança cresce, interage, explora e adentra um universo de possibilidades, além de aprender de forma lúdica e significativa. Partindo dessa proposição, nesta seção objetiva-se revisitar brevemente a infância em diferentes momentos históricos, perpassando uma trajetória gradativa até a modernidade.

Segundo o historiador e sociólogo Philippe Ariès⁶ (1978), o termo infância nem sempre teve a mesma acepção, não havia uma concepção propriamente formulada ou sistematizada, tão pouco destaques sobre a relação de convivência com familiares ou com os mais velhos⁷. Diante

⁶ Philippe Ariès (1914-1984), nascido em Blois na França, foi influente historiador e precursor em estudos icnográficos, desbravou um novo campo epistemológico, abordando, inclusive, a desvalorização da criança, elencando um importante aporte sobre comportamento, relações socioculturais e valorização do sentimento de infância no âmbito familiar, moral e econômico, reconhecendo sua representatividade “ou falta dela” por meio de pinturas, retratos ou figuras imaginadas a partir do século XII (Campos, 2012).

⁷ Ariès (1978) apresenta importante contribuição para o estudo da infância no contexto familiar, contudo, tornou-se foco de críticas entre alguns estudiosos, os quais apontaram uma percepção generalizada, linear e limitada, que se constituiu à margem das classes subalternas e de fontes históricas unidirecionais. Alguns críticos destacam que o sentimento de infância foi recodificado, especialmente por defender uma abordagem centrada em contextos monopolizados por famílias privilegiadamente abastadas, elites e classes sociais elevadas, subestimando as evidências sobre a cultura infantil antes do período moderno. Heywood (2004) menciona que Ariès faz uma análise limitada, equivocada das fontes e centrada no presente. Ele questiona a periodização rígida sugerida por Ariès, especialmente ao arguir que as atitudes relacionadas às crianças foram mudando gradativamente, além de reconhecer que havia certa distinção entre a infância e a fase adulta, e que essa relação existia antes mesmo do período defendido pelo filósofo. Ademais, aponta negligência em relação às atitudes parentais e aos cuidados direcionados às crianças, declarando que existem evidências de que os pais tinham preocupação com seus filhos, sobretudo quanto ao bem-estar e desenvolvimento. Essa constatação deve-se ao fato de que o Ariès buscou evidências de infância, inicialmente, no século XII na Europa Medieval, como não localizou indícios, passou a considerar que o período em questão não tinha consciência dessa etapa. Outro fato a ser considerado é que tais fontes são inspiradas nas camadas sociais que tinham privilégios e maior acesso ao seu uso, essa visão eurocêntrica e elitista deixou as camadas populares em total desvantagem. Sua obra também se contrapôs às abordagens de intelectuais tais como Kuhlmann Jr., Jacques Gélis, Daniele Alexandre-Bidon e Pierre Riché, nesse cruzamento de olhares, os estudiosos defendem uma preocupação com as crianças pequenas e corroboram a ideia da existência social da infância em períodos anteriores à Idade Média (Rocha; Kramer, 2011). Certamente, não pretendem contestar o mérito e pertinência de Ariès (1978), que se constitui um clássico para a temática, mas seus estudos fomentaram reflexões importantes. Apesar das críticas, seu pioneirismo e contribuição teórica é uma das principais referências sobre criança e família, especialmente ao instaurar um novo caminho de pesquisas, ao defender que o sentimento de infância foi constituído historicamente e ganhou sentido ao longo do tempo, ao solidificar-se em estudos futuros no mundo moderno, tornando-se ponto de partida de estudos posteriores.

desse cenário, pode-se inferir que, ao longo do tempo, ocorreram mudanças históricas nos modos de conceber, pensar, sentir e perceber a infância, influenciados por fatores que demandaram transformações sociais, culturais, educacionais, políticas e econômicas. Nesse sentido, analisar a trajetória do sentimento de infância é fundamental para o avanço dos grupos sociais, apontando progressos subsequentes que refletem a herança educacional legada aos povos, possibilitando a compreensão das transformações de cada momento histórico.

Indubitavelmente, os diferentes olhares sobre a criança evoluíram conforme contextos e perspectivas que refletiram transformações na representação de infância. O tema tornou-se complexo e multifacetado, fomentando pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, essenciais à história, antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, biologia, arqueologia, dentre outros, campos das ciências sociais.

Em busca por indícios da infância nos períodos remotos, é possível situá-la enquanto construção cultural desenvolvida retrospectivamente por humanos que foram crianças um dia (Lillehammer, 2018), essa abordagem se modificou e continua variando, conforme o tempo e espaço que a humanidade foi capaz de (re)criar, engendrada numa complexa rede de aspectos biológicos, econômicos, políticos, religiosos e seus diferentes sistemas socioculturais.

Ariès (1978) defende que o sentimento de infância se constitui construção histórica, que revela valores, normas e estruturas sociais, refletindo transformações nas atitudes culturais, práticas educacionais e estruturas familiares. A rigor, tomando o contexto historiográfico, que é espaço de atenção nessa seção, a representação de infância não permaneceu estática, pode-se dizer que ascendeu calorosos embates, além de perpassar conotações que evoluíram e vêm se consolidando desde os tempos remotos.

Por conseguinte, recorreremos a aportes teóricos da infância como Ariès (1978) e Heywood (2004), dentre outros, que contribuíram para prenunciar o reconhecimento, a valorização e a ressignificação de abordagens relacionadas à infância nos dias atuais. Para tanto, apresenta-se uma seção dedicada à compreensão da infância em distintos quadros históricos, seguida de uma abordagem acerca de sua conformação na sociedade brasileira.

2.1 Sentimentos de infância: dialogando com o passado e rumo ao futuro

Etimologicamente, a palavra infância provém do latim *infans*, fazendo referência ao indivíduo incapaz de falar (Castello; Mársico, 2007, p. 53), ou seja, um ser incógnito e sem evidência social, pois acreditava-se que, desde o início da vida, até os sete anos a criança não possuía autonomia para se comunicar através da fala. Dessa forma, a falta de competência

linguística a impedia de expressar claramente seus desejos, emoções, inquietudes e sentimentos. Nesse contexto, os autores sublinham que a abordagem sobre infância não é uma simples alusão, mas sua compreensão envolve um entendimento racional e lógico sobre o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à primazia da linguagem e à capacidade de comunicação.

A palavra infância carrega consigo a conotação de uma fase em que o sujeito ainda não possui o *logos*⁸ (Aristóteles, 2009), com isso, ainda está em pleno desenvolvimento quanto à capacidade de discursar de forma racional e estruturada. Sob essa ótica, a infância estaria condicionada entre o nascimento do corpo em simultaneidade com a habilidade de falar e promover capacidades linguísticas. Nesse cenário, poderia ser caracterizada pela ausência de fala e manifestações irracionais. Essa questão de racionalidade é apontada por estudiosos como Platão, Santo Agostinho e Descartes (Gagnebin, 2005), pois a capacidade de pensar racionalmente e agir pela razão seriam exclusivos ao indivíduo adulto, não sendo alcançada pela criança. Todavia, considerando a diversidade e multiplicidade da infância, pode-se dizer que se trata de um termo dificilmente definido com exatidão, tal oscilação conceitual ocorre por estar entrelaçada socialmente de geração em geração, cujos saberes construídos refletem nas abordagens atuais.

De acordo com Lajolo (2006, p. 230), “Alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, ensinam que *infantes* e Infância foram diferentemente concebidos, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana”. Nesse cerne, ao refletir sobre a constituição histórica da criança e da infância, no geral direcionamos o olhar ao passado, pois compreende-se que ambos os conceitos estão intrinsicamente relacionados, além disso, são culturalmente determinados e historicamente construídos, assumindo vários significados ao longo do tempo, refletindo oscilações entre discursos, ideias e práticas que marcaram a história da humana.

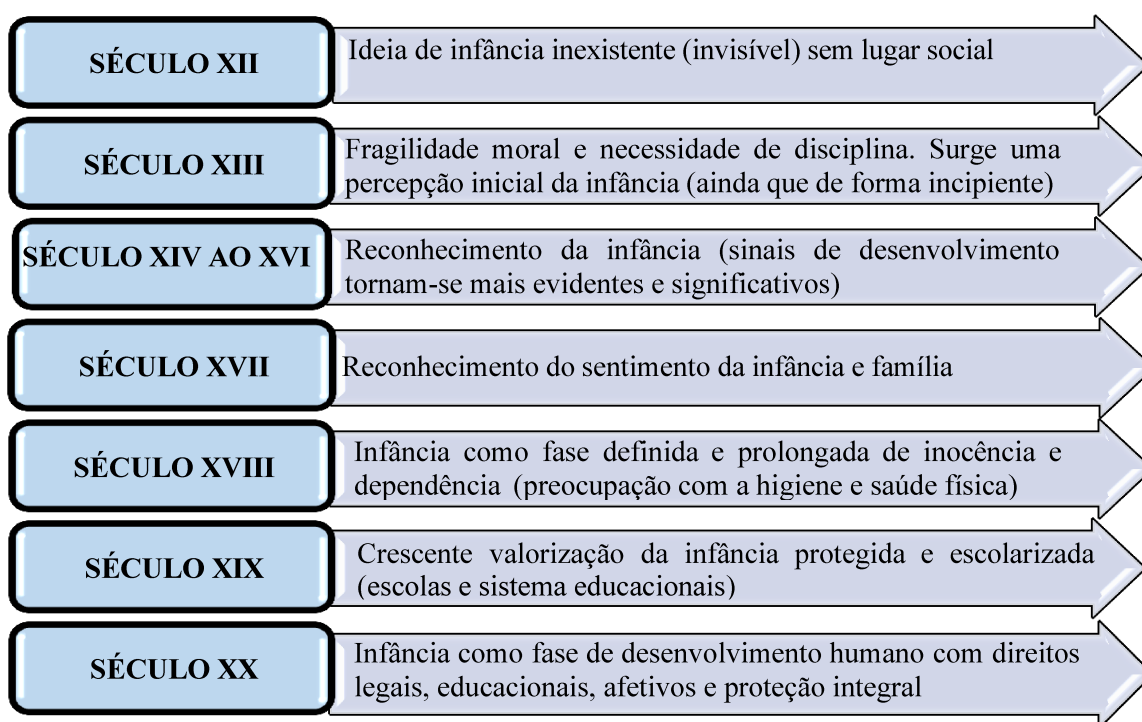
Para Heywood (2004), os termos criança e infância apresentam compreensões distintas, que devem ser consideradas sob diferentes formas, em variadas épocas e lugares, condicionadas a abordagens no âmbito cultural, filosófico, econômicos e, por vezes, religiosos. Conquanto, Jacomé (2018, p. 16) menciona que “A realidade mostra que sempre houve crianças, ao mesmo tempo em que nem sempre houve Infância”, assim, pode-se dizer que, desde os primórdios da humanidade, a “criança” sempre existiu, já a “infância” foi, por um

⁸ De acordo a concepção filosófica aristotélica, esse termo designa razão, ou seja, a linguagem e a capacidade de argumentação racional. O teórico defende que o ser humano é um animal racional (*zôon logon échon*), ou seja, um ser dotado de *lógos*, contudo a criança (*paidion*) ainda está em formação, desse modo não possui argumentação, racionalidade e capacidades discursivas de linguagem (Aristóteles, 2009).

longo período, ignorada, atrelada ao sentimento de desapego, considerada uma fase rápida de transição da vida e sem importância social.

Philippe Ariès (1978), amplamente reconhecido pelo pioneirismo e contribuição sobre a infância e a família, em sua obra *História social da Criança e da Família*, escrita em 1960, descreve aspectos significativos do sentimento de infância⁹ e sua evolução ao longo dos tempos. O autor aponta como essas mudanças refletem a evolução da sociedade e das mentalidades, associando o surgimento da ideia moderna de infância à transformação da estrutura familiar e escolar, nas quais a classe burguesa desempenhou papel central, conforme é possível perceber no Quadro 1:

QUADRO 1 - Períodos da História Social da Criança e da Família



Fonte: elaborado pela autora, a partir de Ariès (1978).

Conforme é possível perceber, a ideia de infância, ausente até o século XVI, foi assumindo diferentes contornos, tornando-se mais evidentes entre os séculos XVII e XVIII (Ariès, 1978). O autor afirma que o sentimento de infância até a Idade Média manteve-se inexistente, devido à falta de interesse por essa fase da vida que permaneceu, por um longo período, instável, envolta de indiferença, insensibilidade e falta de afeição em relação à criança.

⁹ Essa abordagem teve avanços a partir do pioneirismo de Phillippe Ariès, que marcou os estudos sobre a história social, abrindo caminho para novas discussões, particularmente no que diz respeito às transformações das estruturas familiares, em que o autor enseja um olhar historiográfico sobre a emergência do sentimento de infância, influenciando a visão moderna sobre seu desenvolvimento e evolução ao longo dos séculos.

Redin (2007, p. 12) aponta que “A infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”, em seus argumentos, explana que os olhares sobre Infância e criança permeiam histórias, ideias, culturas, crenças e valores, que se modificam e expressam aquilo que a sociedade entende em cada momento histórico, ao ressignificar seus fazeres e saberes. Diante dessa perspectiva, a criança pode viver a infância de múltiplas maneiras, em conformidade com a conjuntura oportunizada a ela em cada período, ou seja, depende de diversos fatores, além disso, é possível que não tenha usufruído dessa fase de forma plena e adequada.

Desse modo “A cada Infância que surge com o nascimento, é preciso usar a máquina de guerra para apreendê-la, para construir um saber sobre a Infância – e definir o que ela é – determinar suas necessidades – e definir o que ela será” (Danelon, 2019, p. 218), igualmente, pode-se dizer que é tênue e movediço o pensar a Infância, frente às particularidades dessa fase, seja pela disciplina, vigilância e/ou controle dos corpos, com os quais o adulto precisa aprender a lidar, a fim de articular e assegurar uma dada organização social. Nesse sentido, a ascendência do sentimento de infância descortinada nos últimos séculos por estudiosos de diversas áreas não está exclusivamente ligada à cronologia ou linearidade temporal, mas a acontecimentos que perfazem a infância e sua estrutura familiar, pois carrega consigo ideias e valores, que se transformam no decorrer do tempo.

Silveira (2000) conclama que a sociedade está em constante movimento, dessa forma a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas históricos, articulando com outros contextos, tais como família, escola e comunidade. Desse modo, não é possível se referir a essa etapa da vida com teor de exclusiva abstração, e sim considerá-la a partir de um conjunto de fatores que se consolidaram com as contribuições sociais, dentre outros aspectos que determinaram os diferentes modos de representá-la nos últimos séculos.

A análise de produções acadêmicas referente à infância, e a emergência de pesquisas dedicadas a essa temática, evidencia que, enquanto processo social, a infância constitui-se uma construção relativamente recente no percurso histórico da humanidade. Diante do exposto, estudiosos da abordagem cultural da infância, como Ariès (1978) e Sarmiento (2005b), defendem que até o século XII não havia vestígios históricos e icnográficos consistentes que descrevessem sua existência, dessa forma “não era reconhecida como fase distinta da vida”, sendo sua passagem ocultada pela falta de representação artística, visual e simbólica.

Heywood (2004) descreveu que as condições de higiene e saúde nesse período eram precárias¹⁰, havia descaso em relação à infância, ademais a probabilidade de mortalidade era consideravelmente alta, tornando-se natural, presumindo irrelevância e insensibilidade em relação à vida da criança, pois a morte infantil fazia parte do cotidiano familiar. A priori, o autor aponta que:

[...] a suposta indiferença com relação à Infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação dos filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (Heywood, 2004, p. 87).

A infância era considerada período de incerteza e fragilidade, em que as crianças não possuíam identidade. A esse respeito, Ariès (1978) pontua a probabilidade de que, até por volta do século XII, não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia ou não a tentava representar. Inclusive nas criações artísticas, adverte-se que “Nunca era um modelo de um retrato real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (Ariès, 1978, p. 56). O autor descreve que não eram enfatizados aspectos relevantes da infância, as imagens não tinham realismo, as pinturas retratavam deformações significativas, com proporções e posturas adultas, pois a expressão refletia réplicas de homens em tamanho reduzido, com musculatura peitoral e abdominal. Percebe-se que não havia preocupação em a representar ou preservar sua memória, nesse sentido, prevalecia o anonimato, pois no geral eram ignoradas as características, particularidades, formas e traços próprios dessa fase.

Heywood (2004, p. 87) sublinha que, até o século XII, havia pouca distinção entre infância e vida adulta, no geral as condições de saúde e higiene continuavam precárias, com alto índice de mortalidade infantil nas camadas populares. A esse respeito, Ariès (1978) aponta certa insensibilidade, no que tange o olhar de “naturalidade”, quanto ao alto índice de mortalidade infantil, considerado algo fluido, corriqueiro e inevitável para as condições demográficas da época, sem grandes impactos. As crianças que sobreviviam a esses embates tornavam-se fortes, robustas e propícias a diferentes atividades cotidianas. Sob esse prisma,

¹⁰ Daí a importância do legado de Erasmo de Rotterdam, teólogo, filósofo e escritor holandês. Toledo (2015, p. 18) menciona que Erasmo “Era o intelectual mais respeitado e prestigiado de seu tempo”, figura central do humanismo renascentista, desempenhou papel essencial na transformação do pensamento sobre infância e educação, defendeu aspectos relacionados à formação do caráter, além da promoção da educação moral e intelectual das crianças. Rotterdam enfatizou a relevância em promover a formação humanizada da criança, ao compreendê-la como ser em desenvolvimento, capaz de aprender e desenvolver virtudes, num contexto social em que era negligenciada, frágil, sem identidade própria e sem valor intrínseco, de modo que a mortalidade infantil era alta e vista com indiferença, o bebê era considerado um “animal suspirante”, conforme descrito pelo historiador britânico Heywood, em seu livro *The History of Childhood* (Heywood, 2004).

os meninos, filhos das classes trabalhadoras, tornavam-se aprendizes e iniciavam desde cedo atividades práticas sob orientação de seus mestres, a fim de aprender ofícios e carreiras futuras. As meninas, geralmente eram educadas em casa, atribuíam-lhes responsabilidades domésticas, com vistas a desenvolver habilidades relacionadas à costura, culinária, gestão do lar e preparação para o casamento e maternidade.

Ariès (1978) recorre a fontes históricas como a iconografia religiosa e leiga da infância e da família, centradas em análise de dados comparativa e regressiva do passado, dentre os registros analisados pelo autor, é possível citar correspondências, diários, dossiês, batismos, casamentos, óbitos, pinturas, gravuras, regulamentos, tratados, ilustrações, documentos oficiais eclesiásticos e pedagógicos, textos literários e filosóficos, incluindo inscrições de túmulos, a fim de captar experiências cotidianas das famílias e suas práticas parentais, além de analisar o status social e o valor atribuído à infância em cada época.

Pode-se inferir que, na Idade Média, entre os séculos V e XV, período conhecido como “idade das trevas”, o nascimento de uma criança era um evento significativo, conquanto era vista como instrumento de manipulação, considerada um adulto em miniatura, “Era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1978, p. 14), no geral, eram consideradas inferiores e não mereciam tratamento diferenciado, a infância, socialmente desvalorizada, era breve, reduzida e sem importância, integrada precocemente à sociedade e as crianças participavam das mesmas atividades que os adultos, onde eram oportunizados momentos de socialização.

Considerando esse contexto histórico, a criança, especialmente entre os séculos XIV e XV, era formada por dinâmicas centradas no universo restrito do mundo adulto, sem uma delimitação clara de espaços ou tempos próprios da Infância. A esse respeito, Frabboni (1998) reflete a visão da “criança-adulto ou infância negada”, ou seja, um ser excluído, ignorado, privado de vida saudável e, por vezes, enfrentado atrocidades contrárias às convenções sociais, perpetuando sua invisibilidade.

A infância era considerada restrita à uma fase de preparação para a vida, moldada por diferentes fatores, incluindo classe social, localidade, contexto histórico e influências religiosas, limitando-se à rigidez da sociedade e às normas culturais da época. Segundo Ariès (1978), o mundo medieval não percebia o período transitório entre infância e idade adulta, dessa forma, as crianças tinham papel social mínimo, tanto que suas vestimentas eram inspiradas no universo adulto, utilizando trajes longos, com golas, fitas, mangas e outros elementos característicos do período em questão. A vida era enraizada na comunidade local e suas práticas, e tão logo tivessem condições de passar da fase de dependência e viver sem a solicitude materna ou de

sua ama, assumiam tarefas complexas e semelhantes aos adultos, ou seja, não havia diferenciação, a inocência era ignorada, pois eram incluídos precocemente em jogos de entretenimento, eventos públicos, festas religiosas, sazonais e civis, manuseio de ferramentas, além de ficarem sob exposição de atividades de cunho sexual e laboral. Nesse contexto, era natural a criança ser tratada com liberdades grosseiras, linguagens inconvenientes, brincadeiras indecentes e intimidades entre os adultos, não havia sentimento de respeito, pudor e cuidados com a questão da castidade, não se acreditava na inocência delas.

Ariès (1978) defende que a consciência de infância ainda estava ausente nesse período, com isso, não era considerada relevante, pois não havia rigor no registro do nascimento dos bebês. Ademais, ao superar a fase inicial dos primeiros anos de existência e dependência física materna, eram subitamente incorporadas à esfera social dos adultos, desempenhando atividades semelhantes (Levin, 1997), além de assumir diferentes responsabilidades, especialmente por serem vistas como mão de obra em potencial, com isso, não passavam por estágios do desenvolvimento da infância, como ocorre atualmente.

A desigualdade social e a precariedade de condições de vida eram envoltas por diferentes fatores, tais como: doença infecciosa, desnutrição, falta de higiene e pouco conhecimento científico para instruir métodos preventivos, conquanto, a taxa natalidade e o índice de abandono eram demasiadamente altos e, apesar dos cuidados, a mortalidade infantil era recorrente em função da fragilidade da saúde e da falta de cuidados médicos avançados. Essa perspectiva histórica é centrada nos estudos de Ariès (1978), que menciona que a criança era considerada “adulto em miniatura”, treinada, disciplinada e preparada para contribuir nas tarefas cotidianas e por meio do trabalho, adquirir aprendizado.

O ato de educar estava intimamente relacionado a aprender práticas domésticas, predominava a ideia de que a criança deveria ser incumbida de servir adequadamente e demonstrar boas maneiras, nesse cenário limitado “O serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação” (Ariès, 1978, p. 228), dessa forma, eram transmitidos conhecimentos, experiências práticas e valores humanos, nesse período, a diferença entre infância e idade adulta não era percebida da mesma forma que hoje.

Por volta do século XIII, a partir das artes, percebe-se sutil evolução das figuras infantis nas obras, embora ainda estivessem associadas às perspectivas religiosas, retratadas por anjos com aparência jovem, com traços graciosos, arredondados e afeminados, sob perspectiva de tornarem-se indivíduos ligados à infância eclesiástica (Ariès, 1978, p. 52), essa configuração se distanciou da visão restrita ao “adulto em miniatura” circunscrita no século anterior.

Já no século XIV, Oliveira (1999, p. 22) aponta uma crescente da religiosidade cristã, elevando a associação da imagem da criança mística ou criança anjo, causando sentimentos de consternação e ternura, fortalecendo uma representação idealizada de figura pura, divina, sagrada, carregada de melancolia e afeto. Segundo Ariès (1978), eleva-se um cenário artístico e religioso de infância, tal sentimento evoluiu entre os séculos XIII e XV, nesse contexto, a iconografia suscitou novas percepções relacionados à essa fase da vida. A criança não estava ausente, conquanto ainda não fosse representada por um retrato real, desse modo, mantinha papel secundário, coadjuvante em imagens emotivas, inspiradas no anjo com aparência de adolescente, refletidas na figura do menino Jesus, em Nossa Senhora Menina ou na criança nua.

Nesse período, os modos de agir, pensar e sentir a infância eram anteriores à razão e aos preceitos dos bons costumes, dessa forma, era responsabilidade moral e social dos adultos oportunizar aptidões relacionadas ao caráter e à razão, moldando seu comportamento com vistas à continuidade da vida em sociedade. Nesse cenário, constatou-se influência dos princípios da Igreja, atuando junto às famílias no ato de educar seus filhos, com objetivo de os preparar para serem cristãos leais, honrosos, bondosos e aptos a servir ao monastério, esses hábitos de civilidade foram retratados com maior frequência no estudo das artes e da iconografia do período (Heywood, 2004). Nesse sentido, Carvalho (2003) menciona que:

[...] a aparição da Infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à Infância (Carvalho, 2003, p. 47).

A criança deixa de ser apenas uma combinação biológica e passa a ser vista como sujeito, conquistando espaço, conquanto, esse processo de construção inicia-se de forma tímida, lenta e fragmentada. Embora o contexto da época exigisse uma infância curta e carregada de responsabilidades religiosas, familiares e comunitárias.

Na Idade Média, até meados do século XIV, sob uma perspectiva “utilitarista”, a infância era moldada pelas condições econômicas vivenciadas na época, com ênfase na responsabilidade e preparação para a vida adulta (Ariès, 1978), em que não se consideravam as especificidades da fase, sendo suas atribuições marcadas por desafios e condições voltadas ao trabalho precoce, atividades morais e religiosas, além da busca pela maturidade, variando em conformidade com a classe social, dessa forma, a elite era centrada em funções específicas e a classe popular encaminhada ao trabalho manual.

Nesse panorama de infância negligenciada ou com baixo valor social, não se investia tempo, cuidado ou esforço nos primeiros anos de vida dos infantes que tinham probabilidade

de morrer. Devido à indiferença e falta de investimento socioafetivo, alguns não eram sequer batizados, outros eram alvos da morte precoce, discretamente enterrados sem cerimônias no quintal de casa ou seus arredores, dessa maneira, era recorrente encontrar filhos indesejados ou que não podiam ser sustentados por seus entes, os motivos eram variados, dentre os quais é possível destacar a ilegitimidade, a deficiência física e a falta de leis de proteção às crianças pobres e desvalidas (Ariès, 1978; Heywood, 2004).

Em um cenário de marginalidade, as instituições locais buscavam alternativas para receber, recolher e proteger as crianças, entretanto, os recursos e o alcance dessas intervenções eram mínimos e limitados (Ariès, 1978; Badinter, 1985; Freire Costa, 1989), sobretudo, o estigma de abandonar e entregar o filho vulnerável a Deus por meio do infanticídio era recorrente e, por vezes, não era oficialmente documentado, especialmente entre famílias pobres, pois, frequentemente, as crianças enjeitadas anonimamente eram abandonadas em portas de igrejas, mosteiros, conventos e hospitais, locais onde se entendia que poderiam receber refúgio, atenção e cuidado.

Quanto ao infanticídio, Ariès (1978) aponta que, até o fim do século XVII, não se tratava de uma prática aceita passivamente pelos poderes públicos e pela Igreja, ou seja:

[...] era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez camuflado sob a forma de acidente: as crianças morriam asfixiadas, naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou salvá-las. [...] Fazia parte das coisas neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito (Ariès, 1978, p. 17).

Historicamente, era comum que crianças nascidas com algum tipo de problema ou consideradas frágeis fossem secretamente desprezadas e/ou descartadas por seus provedores, uma vez que eram vistas sob a perspectiva de falta de aptidão ao trabalho e portanto, consideradas improdutivas e inviáveis economicamente em um contexto social que enfatizava e atribuía valor à capacidade laboral das crianças desde a infância. Assim, sem despertar sentimento de preservação, apego, afetividade ou proteção, na sequência da perda, os bebês eram rapidamente substituídos, a fim de se conseguir uma criança saudável, forte e propícia para corresponder às expectativas das famílias. Em decorrência, a criança era vislumbrada como um ser com função utilitária e substituível, reduzida numa figura sem relevância social.

Após completar sete anos de idade, eram inseridas em práticas cotidianas do mundo adulto, assumindo diferentes responsabilidades. Indistintamente, exerciam as mesmas tarefas laborais de seus pais, além disso, havia certa ambiguidade entre infância e adolescência, logo tais fases não eram claramente definidas (Ariès, 1978). Ariès (1978) defende que a família não

era constituída por princípios de intimidade ou afeto, mas edificada por diferentes pessoas, em que cada membro desempenhava responsabilidades sociais e econômicas para prover a sobrevivência e prosperidade do grupo.

Essa passagem era considerada breve, desse modo, não era aconselhável “Alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos” (Ariès, 1978, p. 231), que, outrora separados, não havia perspectivas de pertencimento a fim de estreitar laços, pois, a partir de certa idade, muitas vezes, as crianças deixavam o lar de origem e passavam a conviver em outro espaço, desse modo “A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (Ariès, 1978, p. 158), nesse contexto, a infância não era uma fase de proteção, desempenhavam papel funcional, em que, num determinado período, eram afastadas de seus entes para servir a outra família e/ou aprender um ofício distinto. Diante do exposto, a educação das crianças estava vinculada a aprendizagens práticas, que recebiam junto aos adultos, assim, a transmissão dos conhecimentos ou dos ofícios se concretizava de geração em geração. Ademais, a escola não ocupava lugar central das dinâmicas familiares, pois ainda era pouco presente no cotidiano das crianças.

Ariès (1978) defende que, gradativamente, a partir do século XV, a realidade da família e seus sentimentos tangenciam novos rumos e começam a modificar-se. Além disso, o processo de escolarização começa a expandir-se lentamente por meio da ampliação oportunizada nas escolas. Dessa forma, a ascensão escolar ganha relevância, deixando de “Ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social” (Ariès, 1978, p. 231), intensificando-se nos séculos seguintes.

A partir do século XV, observa-se crescente evolução no campo educacional, que transitou de uma simples sala de aula à consolidação do colégio enquanto instituição que servia não apenas ao ensino, mas incorporava premissas de controle, vigilância, disciplina, enquadramento e rigor. Quanto à origem das classes escolares modernas, cabe salientar que, no início desse século, houve uma divisão da população escolar por turmas, em grupos de mesma capacidade, os quais eram colocados sob direção de um mesmo mestre, mantidos em um lugar comum (Ariès, 1978). Entretanto, só houve mudança quanto à consolidação dos espaços e conscientização das diferentes fases da vida, a partir de uma iniciativa de “Origem flamenga e parisiense que gerou um repensar da estrutura moderna da classe escolar” (Ariès, 1978, p. 112), sob a perspectiva de adaptar e acentuar o ensino do mestre ao nível do aprendiz do aluno, além de distinguir os grupos por idade ou capacidade, opondo-se aos métodos medievais de simultaneidade ou repetição, numa abordagem mais humanista .

Essa proposição consistiu em migrar a aprendizagem centrada exclusivamente aos cuidados de outros núcleos familiares por perspectivas educacionais, assim, “[...] a substituição da aprendizagem pela escola, exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da Infância, outrora separados. Assim, a família concentrou-se em torno da criança” (Ariès, 1978, p. 158), fomentando o desejo em aproximar e vigiar seus filhos, evitando o distanciamento, mesmo que temporário.

A criança passou a ser educada no seio familiar, o que despertou um novo sentimento por ela, nesse processo de fortalecimento das relações surge o sentimento de infância a ser constituído por dois momentos distintos, denominados por Ariès (1978) de *paparicação* e *apego*¹¹, evidenciando a responsabilidade atribuída à família em instruir seus filhos desde a infância, ou seja, “Era como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (Ariès, 1978, p. 232). Esse fenômeno demarca uma transformação progressiva, centrada na pavimentação do sentimento de afeição, intimidade, e privacidade entre pais e filhos, urgindo novas posturas frente à convivência familiar, fundada em cuidados mais amplos, que incluíssem higiene, saúde e educação. Consequentemente, nesse período ocorreu o aumento de instituições escolares, que se expandiram significativamente, embora ainda insuficientes para atender a todas as crianças que, em grande parte, mantiveram-se em práticas educacionais antigas.

Heywood (2004) menciona que, apesar dos avanços no período do Renascimento, ainda havia um alto índice de mortalidade Infantil, pois as práticas médicas e higiênicas eram consideradas rudimentares, precárias, influenciadas por crenças e superstições. Nesse cenário, emerge um interesse pelas artes e ciências, além de maior reconhecimento da infância como fase distinta da vida. Nessa direção, Araújo (2009) destaca que:

[...] desde o período do renascimento nascem e se desenvolvem outras formas de explicação, outras maneiras de se buscar explicações para a vida humana, para a existência, para a Educação. Então, é aí que a criança e a Infância se tornam centrais, visto que esta fase é primordial às outras fases. Tal concepção traz desdobramentos: trata-se de compreender melhor a criança, o seu mundo infantil, suas características, para melhor educá-la. Por isso, a criança é concebida como um indivíduo que tem especificidades que pode ser desenvolvido, formado e educado. Veja-se então, que falar de criança e de Infância está muito ligado à maneira como se deve educá-la. No entanto, trata-se primeiro de desvendá-la (Araújo, 2009, p. 83).

Essa centralidade no pensamento educacional abriu caminhos para reflexões mais detalhadas sobre as necessidades infantis - especialmente por compreender que as crianças têm

¹¹ “*Paparicação*” foi o tratamento destinado à criança em seus primeiros anos de vida, tanto que essa atenção excessiva de cuidados e superproteção direcionados às crianças pelas mães e/ou suas cuidadoras, logo causou um novo sentimento de vínculo emocional, o de “*apego*” (Ariès, 1978).

suas potencialidades e especificidades - cuja abordagem pavimentou métodos que respeitassem suas particularidades, reconhecendo seu desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida. Outrossim, esse início foi marcado por diferenças significativas e inclinação em valorizar as características da criança e sua infância, assim surgiram estudos pedagógicos e literaturas que defendiam métodos educacionais humanizados, entretanto importa destacar que, devido a questões culturais, sociais e econômicas, nem todas elas vivenciavam os mesmos costumes, condições de vida e classe social.

Ademais, o processo educacional era centrado na formação religiosa e direcionado pelos interesses da Igreja medieval, imbuída de poder e influência católica. Nesse contexto, a Igreja ficou no topo da pirâmide social, constituindo-se principal instituição disseminadora do conhecimento da época. Para a maioria das crianças, a escolarização na primeira infância era quase inexistente, Heywood (2004) menciona que, desde que a Igreja estabeleceu cátedras e instituições monásticas, houve grande impacto na educação, no entanto, a alfabetização permaneceu limitada, pois o acesso à educação foi severamente restrito ao clero e nobres.

Conforme os estudos de Heywood (2004), a partir de então, a educação ganha relevância, preferencialmente em relação aos meninos, já as meninas recebiam com menor frequência a formalidade desse processo, especialmente por continuarem a ser preparadas para atividades domésticas tradicionais, salvo se inseridas em contextos privilegiados pela elite. Nesse cenário, a educação formal tinha como princípio a formação moral e intelectual, variando de acordo com as condições dos núcleos familiares, sendo a escola privilégio de poucos na infância.

Em sua abordagem sobre as desigualdades sociais, Heywood (2004) menciona que as crianças de camadas nobres eram acompanhadas por tutores particulares ou frequentavam escolas, e passaram a receber do educador práticas de repetição e imitação como estratégias para oportunizar o ensino com ênfase na moral, religião e conduta social. Além disso, buscava-se formação militar, administrativa ou técnica, com isso, a partir dos 7 anos as crianças podiam ser enviadas para viver em castelos como pajens, participar de treinamento militar e aprender habilidades de cavaleiros ou escudeiros (Heywood, 2004). Já a outra parcela das crianças, de camadas populares, iniciava o trabalho precocemente, a fim de contribuir com atividades da família ou de aprender um ofício, pois não tinham recursos financeiros e viviam em situações de precariedade, com isso, eram marcadas pela falta de higiene e cuidados médicos, geralmente aprendiam ofícios manuais, domésticos ou agrícolas, nesse contexto, a escola, tida como “inacessível”, não era considerada prioridade, pois, em alguns casos, a população ainda não tinha acesso a cuidados básicos e lutava por sobreviver em situações precárias de vida.

Somente no decorrer do século XVI esse cenário começa a mudar, é possível identificar sinais de mudança e reconhecimento da infância, seguidos de preocupação com a preservação da vida, o que exigia cuidados, proteção e educação. Ariès (1978) destaca que, em relação à história social da infância, a posição da criança começa a ser diferenciada dos adultos por meio das artes e dos registros presentes entre os séculos XV e XVII. Nesse sentido, defende que:

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de Infância do século XVII (Ariès, 1978, p. 70).

Percebe-se uma tendência de valorizar a infância, as crianças começaram a ser retratadas em obras de arte, sozinhas ou no centro das composições familiares, além de receber cuidados voltados às suas necessidades, tais como vestimentas, saúde, higiene e preservação da vida. O autor descreve que alguns dados históricos se tornaram mais exatos, tais como retratos de família com registros da idade, diários, casamentos, óbitos e outros eventos significativos.

Ariès (1978) aponta que foram múltiplos os fatores que possibilitaram a formação e a ascensão do sentimento de infância, dentre eles, a mudança de mentalidade sobre o preparo da criança para enfrentar a vida adulta, o início do processo de escolarização no fim do século XVII, a fabricação de brinquedos direcionados às crianças e o crescente sentimento de família. O núcleo familiar passou a se organizar em torno da criança, razão pela qual o processo educacional e os sentimentos de afeição foram se consolidando.

Uma das provas inequívocas da emergência do sentimento de infância manifestou-se em função da importância que os adultos atribuíram à educação formal, ou seja, foi apenas com o advento social e simbólico das escolas e das ideias pedagógicas que começaram a surgir estudos legítimos sobre infância e abordagens educacionais destinadas especificamente para essa idade, “vital” na preparação dos indivíduos, dessa forma, com a modernidade, a família passa a ter função moral, espiritual e disciplinadora, centrada na preparação dos filhos para a vida adulta por meio da escola e da educação. “Cabia, então, investir na Infância e na criança, em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade” (Araújo, 2009, p. 82), nesse contexto, tornaram-se centrais na perspectiva de formação humana, além dos investimentos na infância e no mundo infantil no decorrer da modernidade.

Para Ariès (1978, p. 194), “A alteração nos sentimentos e nas relações frente à Infância, entre os séculos XVI e XVII, retira a criança do anonimato e inicia um período de conquista: a recuperação e a divulgação de uma preocupação educativa”, nesse panorama, um movimento moralizante consolidou-se por meio da literatura, com isso, os contos de fadas e as histórias infantis

tornaram-se práticas pedagógicas relevantes na transmissão de valores morais, normas de condutas e tradições culturais.

Conforme Ariès (1978, p. 195), “O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência desta preocupação nova dos pais com a educação das crianças”, a partir daí, a criança adquire maior importância e, mediante a percepção de sua fraqueza, fragilidade e inocência, inicia-se um processo de devoção e comparação aos anjos, pois a infância era representada pela inocência, que refletia sua pureza. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como obrigação humana.

Portanto, a partir dos séculos XVI e XVII, multiplicam-se os espaços destinados a esse fim, tais como os colégios, as pequenas escolas e as casas de instrução, onde instaurava-se uma disciplina rigorosa, com perspectivas de moralidade e mudança de hábitos (Ariès 1978). A doutrina de uma infância sagrada promoveu sua valorização e solidificação, bem como princípios e valores que estimulavam cuidados, atitudes morais e o desenvolvimento do caráter e da razão (Heywood, 2004). Observa-se um progressivo sentimento da infância, especialmente em espaços próprios que, indubitavelmente, contribuíram para as separar dos adultos nos períodos de formação moral e intelectual. Conquanto, apesar dos avanços, ainda persistia uma organização precária nos espaços educativos, marcados pela negligência mediante as idades, pois, no geral, os adultos, desejosos de aprender, e as crianças em formação inicial indiscriminadamente eram misturados em ambientes inadequados, indiferentes às idades e aos estágios de aprendizagem.

Segundo Ariès (1978), somente a partir do século XVII foi possível vislumbrar a perspectiva da família moderna, composta por um núcleo fechado, inserido em um espaço privado e reservado, fundamentada em novas formas de afeto que emergiram das relações entre pais e filhos. Nesse contexto, família e escola tornam-se protagonistas no processo de instruir e pedagogizar a infância, contribuindo para incorporar, organizar e estruturar práticas e discursos com expectativas educacionais.

Entre os séculos XVI e XVII, as crianças haviam conquistado lugar estimando no núcleo familiar, tornando-se “[...] elemento indispensável da vida quotidiana, assim os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente” (Ariès, 1978, p. 189), afirmando a transformação histórica que emerge entre família e criança e perpassou lugar central na dinâmica social. A partir de então, surgem ideias novas sobre a infância e a educação.

Mediante a hierarquia moral atribuída aos mestres, coube aos professores responsabilizarem-se pela instrução educacional, bem como pela orientação espiritual das almas dos alunos perante a Deus, assim, priorizava-se a formação dos espíritos, além da educação, a

promoção do conhecimento e o cultivo de virtudes, munidos de vigilância constantes sobre seus educandos (Ariès, 1978).

Desse modo, o sentimento que emerge entre os séculos XVI e XVII está profundamente ligado a uma nova percepção de infância. Esse interesse não é nada mais do que uma manifestação específica e ampla desse sentimento geral, que é o sentimento familiar em expansão (Ariès, 1978, p. 143).

Charlot (1983), em consonância com os pensamentos de Ariès (1978), defende que “[...] a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social das contradições, por trás de considerações morais e metafísicas” (Charlot, 1983, p. 108), para esse autor, a criança não se limita a um dado natural, logo, a representação de infância configura uma construção socialmente determinada e constituída historicamente a partir de interesses políticos, culturais e econômicos, considerando tempos e espaços específicos.

Entre os séculos XVII e XVIII, a política escolar voltou-se ao processo de desenvolvimento e práticas educacionais, além de se atentar à precocidade infantil nas escolas, dessa forma, passou a restringir crianças muito pequenas, contrapondo-se aos hábitos medievais que, em determinado período, misturou as diferentes idades indistintamente. Muito embora a primeira infância fosse isolada, a mistura das idades foi frequente até o fim do século XVIII. Esse marco histórico contribuiu para demonstrar indícios de sentimentos *infantes*, atingindo seu ápice na transição do século, contemplando um processo de mudança que se consolidou no âmbito familiar e, posteriormente, estendeu-se ao ambiente escolar (Ariès, 1978; Heywood, 2004).

Até o século XVIII, as práticas punitivas de humilhação na Infância eram pretexto para a distinguir e melhorar seu comportamento, nesse contexto, urgiu um progressivo sentimento de repugnância e reprovação em relação a tais métodos. Percebe-se uma ênfase crescente na educação e nos ideais centrados na criança “protegida”, com objetivo de formar cidadãos moldados racionalmente e moralmente responsáveis (Ariès, 1978). Por conseguinte, as escolas começaram a adotar métodos de ensino, a fim de promover a curiosidade natural e o aprendizado ativo, desse modo, o século XVIII fomentou uma infância com princípios de liberdade, autonomia e independência.

Ariès (1978), Heywood (2004) e Shorter (1984) destacam o avanço das ideias Iluministas entre os séculos XVII e XVIII, as mudanças culturais das práticas educativas e a valorização da Infância, enquanto fase essencialmente única, continuou evoluindo, tornando-se gradualmente mais romântica e positiva, considerada única e essencial ao desenvolvimento humano. As vestimentas, antes réplicas dos adultos, ganharam ares de conforto, leveza e praticidade. Entra em foco a razão

e a educação como ferramentas para proteger e emancipar a criança, numa consolidação da Infância como período de pureza e sensibilidade, essenciais à formação humana.

Shorter (1984) destaca um novo modelo de família moderna: salienta um processo de “humanização da infância”, com mais afeto e atenção às crianças e, embora a mortalidade ainda fosse preocupante, indubitavelmente, com os progressos da medicina e os cuidados com a higiene infantil, percebeu-se melhora nas condições de saúde, precedidos por mudanças nas práticas nutricionais, além de cuidados preventivos.

As representações artísticas trouxeram uma abordagem mais realista da infância, refletindo mudanças na percepção social desta, além da ênfase nas necessidades e características dessa fase. A literatura e a cultura ganham força, especialmente com o surgimento de livros populares, alguns destes foram descritos a fim de enfatizar a importância da razão, educação e progresso das crianças, narrados por contos de fadas, fábulas e histórias morais (Ariès, 1978), enfatizando a formação moral e intelectual desde a infância.

Nesse percurso, houve reconhecimento dos jogos e brincadeiras educativas, contribuindo para o desenvolvimento físico e mental das crianças, oportunizando liberdade para brincarem e explorarem o ambiente. Essa abordagem tem influência de ideias filosóficas de estudiosos como Locke (séc. XVII) e Rousseau¹² (Séc. XVIII), que começaram a considerar a infância como fase essencial ao desenvolvimento humano, em que a criança era vista como ser naturalmente bom, puro, inocente, dotado de potencialidades, merecedor de proteção, com direitos e necessidades específicas.

Ariès (1978) e Heywood (2004) defendem que, com o advento da sociedade moderna, o sentimento da infância transformou-se, e tornou-se mais explícito, a criança passou a ser cuidada com base em suas particularidades. Nesse sentido, depreende-se que as diferentes representações de infância foram produzidas historicamente e consolidaram aproximações estreitas com as perspectivas culturais e sociais presentes nos diferentes contextos históricos.

¹² Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo social, teórico político e escritor suíço. nasceu em Genebra na Suíça, figura central no Iluminismo, trouxe contribuições para a teoria da Política, Psicologia, Pedagogia e Filosofia Moderna (Kohan, 2015). No século XVIII, no clássico *Emílio, ou da Educação*, defendeu a “educação natural”, em que as crianças deveriam ser educadas de acordo com sua natureza, longe das influências corruptoras do ambiente social, e não como pequenos adultos. O autor menciona a ideia de existência da inocência infantil, reforça a importância de valorizar especificidades e necessidades espontâneas das crianças, conquanto era contrário a princípios de uma educação rigorosa e autoritária. Acreditava na importância de as crianças serem educadas ao ar livre, por meio de experiências diretas com a natureza, argumentando que as crianças nascem boas, e a sociedade e o ensino deveriam preservar essa bondade inata, respeitando seu tempo, suas características, suas capacidades, seus desejos, seus sentimentos e sua liberdade, em cada fase de seu desenvolvimento, como bases sobre as quais deveriam ser educadas. O estudioso defende que é preciso contemplar a naturalidade e a autenticidade das crianças na infância, em oposição ao padrão do mundo adulto, pervertido pelas convenções que adentram o contexto social (Aranha, 2006, p. 120).

A partir do século XVIII a sociedade atribuiu à família e à escola o propósito central de construção de um ideário pedagógico que se instituiu por priorizar a dignidade e universalização educacional, iniciam-se as primeiras propostas que contemplam a institucionalização da educação das crianças, alicerçadas em uma perspectiva integral (Sarmiento, 2005b), assim, com as transformações ocorridas é que se torna possível identificar uma representação apurada de infância enquanto merecedora de atenção.

Conforme Burke (2003) e Postman (1999), o período contemporâneo, compreendido a partir do século XVIII até os dias atuais, é marcado pela consolidação das sociedades capitalistas, pela Revolução Industrial e pelas intensas transformações nas estruturas educacionais, especialmente pela valorização da etapa da infância e o crescente fortalecimento das instituições, tais como família e escola. Nesse cenário, a proposta é oportunizar uma abordagem que fomente práticas cooperativas, vivenciadas e construídas coletivamente, a fim de proteger, instruir, socializar e potencializar as necessidades de desenvolvimento da criança.

Entre o século XVIII e XIX, a Revolução Industrial fomentou um acelerado processo de urbanização que promoveu o aumento demográfico, o desenvolvimento de atividades comerciais, a expansão marítima, o início do período de colonização em larga escala, as reformas religiosas, a consolidação dos modos de produção e as relações de trabalho capitalistas, tais mudanças oportunizaram uma transformação econômica, política, social e cultural, além de outras demandas que deram impulso à história da educação.

Apesar desses avanços, a fim de ampliar a produção e o lucro das indústrias, Paschoal e Machado (2009, p. 80) apontam que “Se, até então, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos” enquanto alternativa para elevar a renda das famílias. Nesse aspecto, Antoniassi (2008) destaca que:

As crianças eram bastante procuradas para a indústria têxtil pelo seu pequeno porte físico e tamanho das suas mãos, além de aceitarem mais facilmente as imposições que lhe eram feitas pelos industriais, especialmente quanto aos salários. As crianças trabalhadoras eram mal alimentadas, castigadas por causa da baixa produção, acidentavam-se frequentemente durante a jornada de trabalho e, após muitas horas de labor, chegavam à exaustão (Antoniassi, 2008, p. 16).

Esse contexto evidencia a exploração infantil ao longo da Revolução Industrial, tornando-as alvo de práticas desumanas ainda na infância. É mister salientar que o capitalismo e o aumento da exploração de mão-de-obra contribuíram para intensificar o trabalho infantil e aumentar as desigualdades sociais. As crianças “ricas” tinha acesso à escola, já aquelas “menos favorecidas” eram forçadas a trabalhar longas horas em fábricas sob condições precárias, a fim de exercer o ofício e contribuir com a subsistência familiar, permeadas por atividades consideradas árduas, insalubres,

exaustivas, perigosas e mal remuneradas, fomentando um cenário de vulnerabilidade laboral e social, com isso, parte da infância passou a ser destinada ao trabalho fabril, à exploração e ao castigo, além da privação de liberdade e da vivência integral dessa fase da vida.

Ademais, a educação formal das crianças trabalhadoras era escassa, em função da precariedade e das condições econômicas familiares, grande parcela não frequentava a escola. Nessa fase, o modelo escolar ainda era centrado na figura do professor, instituído transmissor do conhecimento. Essa exposição precoce contribuiu para prospectar impactos substanciais no desenvolvimento físico e psicológico das crianças, resultando em problemas de saúde e em comprometimento no crescimento. Mediante esse cenário, Corazza (2002, p. 81) revela um silêncio histórico, apontando a inexistência da infância como objeto de estudo discursivo, que se concretiza de forma complexa e constituída por estratégias de poder, tampouco identifica reflexões consistentes sobre a figura social e cultural chamada “criança”.

Conquanto, com o avanço das ideias científicas, filosóficas e pedagógicas, a infância não permaneceu restrita ao sentido biológico que as tornara submissas às práticas trabalhistas de exploração humana, mas se solidificou por meio das progressivas transformações centradas nas estruturas familiares e sociais. Assim, entre os séculos XIX e XX, ocorreram mudanças em torno das condições de vida e de trabalho das crianças, especialmente por meio das reformas educacionais e o processo de institucionalização escolar na infância. Com isso, conquistaram características próprias, passando a ser consideradas em suas particularidades e singularidades, além de sua relevância para o período moderno, por possuírem autonomia e sentimentos próprios (Ariès, 1978).

Neste contexto, Ariès (1978) argumenta que, após o fim do século XIX, a infância protegida passou a ser idealizada como período de fragilidade, imagem que exigiu revisão e mudança de práticas familiares e educacionais específicas para a essa fase da vida, que passou a ser merecedora de cuidado, proteção, higiene, saúde, nutrição, orientação familiar e educacional, a fim de compensar situações de miséria e negligência desde os primeiros anos de vida das crianças em condições menos favorecidas.

Diante desse impacto social, ao longo do século XIX, visando a melhorar as condições de vida e de trabalho das crianças, cresce um movimento de valorização da infância e de promoção da educação obrigatória, culminando na instauração de leis, reformas políticas e trabalhistas em prol da proteção e do aprender, além de discursos médicos, pedagógicos e jurídicos, fundamentais à formação integral do cidadão. Emerge uma nova abordagem educacional que não estava ligada às suas fragilidades, tratava-se de despertar na criança o sentido de dignidade.

No século XX, impulsionado pelo avanço nas ciências humanas e sociais – tais como a psicologia e a biologia, além da influência de educadores –, a criança passou a ser vislumbrada

como “ser de direitos” em fase de desenvolvimento, ocupando lugar central em discussões sociais, políticas e pedagógicas. Em seus estudos, Sarmiento (2010) menciona que esse foi um período em que a criança emergiu como foco de atenção e tornou-se público-alvo de diversas Políticas Públicas e leis voltadas à sua proteção.

Atualmente, é de fundamental importância garantir que, na infância, a criança tenha acesso à proteção, saúde, alimentação e socialização, além da promoção do desenvolvimento social, afetivo, físico, cognitivo, biológico e psicológico, que se inicia no nascimento e se estende até a adolescência, considerando as potencialidades inerentes a esse período dinâmico. Tal aspecto é reforçado por Becchi (1994), ao apontar que:

[...] a Infância nasce e existe para o outro. Não só em um nível real, onde existe função de seres diferentes (os adultos que a governam e a quem ela será enfim assinalada), mas também no nível do discurso, uma vez que ela é descrita e denotada através de realidades diferentes dela mesma (Becchi, 1994, p. 63).

Assim, pode-se inferir que a representação de infância provém de momentos complexos e sinuosos, consolidados por meio de diferentes reconfigurações sociais, culturais e relações vivenciadas pela criança nesse importante período da vida (Ariès, 1978; Sarmiento, 2005b). Ademais, a partir do século XX, ocorreram transformações no âmbito político, econômico e tecnológico, bem como a ascensão de direitos civis e movimentos sociais (Burker, 2003; Postman, 1999).

A representação de infância continuou evoluindo, fato que deu ênfase à discussão de políticas em prol da infância, mecanismos e leis de proteção, além de teorias psicológicas e modernas, que passaram a direcionar os atos educativos em torno de suas peculiaridades (Heywood, 2004), outrossim, elevou-se o protagonismo da criança, reconhecida por sua fase de desenvolvimento, tanto que as Políticas Públicas se empenharam em garantir saúde, educação e bem-estar. Essa evolução refletiu mudança gradual de uma visão utilitarista e funcional para uma compreensão mais profunda e respeitosa sobre infância, considerando a criança como um ser em constante desenvolvimento, dotada de conhecimento e cultura, com sentimentos, necessidades e direitos inerentes a ela e ao contexto social em que vive.

Segundo Frabboni (1998), a Infância tem como referência três fases distintas: até meados do século XIV, a Infância negada ou a criança adulta; entre o século XVI e XVIII, a infância industrializada; e, por último, a partir do século XIX, destaca-se a ascensão de um sistema de garantia e efetivação de direitos, em que a criança é considerada um sujeito social e, nesse contexto, algumas políticas constituíram marcos significativos sobre a proteção e valorização que irá nortear os direitos infantis. E, embora existam divergências nas abordagens sobre a História da Infância,

compreende-se que ainda há um processo longo a percorrer, dessa forma, estudos convergem na compreensão de que a percepção sobre o lugar social da criança foi se modificando, influenciada pelos costumes vigentes e pelas particularidades das diferentes classes sociais.

Atualmente, no século XXI, a família, por ser uma instituição social, perpassa constantes transformações que demandam pesquisas e novas interpretações, especialmente pelas abordagens direcionadas à criança, modificando profundamente aspectos do convívio familiar e o pleno desenvolvimento infantil. Indubitavelmente, devido às transformações ocorridas nos últimos séculos nas esferas políticas, econômicas e culturais, forma-se uma representação mais apurada do tema. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2011, p. 16)¹³ defende que a infância “Tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”, assim, pode-se considerar que a criança estabeleceu relações sociais e valores culturais, emergindo de um processo histórico que se transformou gradativamente, além de perpassar ideologias, relações de trabalho e produção.

Ao longo dos séculos, percebe-se uma evolução no olhar para infância e acredita-se que é importante compreender a repercussão histórica do tema, bem como a multiplicidade de pressupostos relacionados à essa fase da vida, construídas com base na maneira como cada sociedade contempla seu modo de sobrevivência e se organiza. Ademais, estudos sobre a evolução da representação de infância trazem relevante contribuição à História da Educação, conforme veremos nas próximas seções.

2.2 A evolução da representação da infância: do clássico ao medieval

A Infância não se fala, e não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a Infância é sempre definida de fora
(Lajolo, 2006, p. 230).

A infância relaciona-se com o modo que foi construída e interpretada ao longo de um determinado contexto social, cultural e histórico, refletindo uma visão ampla e complexa sobre a criança enquanto ser ativo e concreto, cujas singularidades e especificidades se manifestam

¹³ Moisés Kuhlmann Junior, em sua obra *Infância e Educação Infantil: uma Abordagem Histórica*, defende a existência da infância em períodos remotos (1998), ademais sua tese é defendida por Pierre Riché, Jacques Gélis e Daniele Alexandre-Bidon (Rocha, 2002).

em diferentes lugares geográficos e temporais, assim, sua abordagem e simbolização variam conforme marcos socioculturais de cada época e sociedade. Nesse sentido, envolve relações de poder, normas sociais, ideologias e discursos que podem contribuir para consolidar tal perspectiva, conquanto “É preciso reconhecer as representações de Infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 15).

Nesse cenário, compreender a evolução da representação de infância é essencial para a análise das práticas que influenciam a vida das crianças, não apenas esclarece como as ideias filosóficas impactaram a educação, mas também revela dinâmicas de poder que têm fomentado experiências infantis ao longo dos séculos, assim, será possível entender como as crianças são percebidas e tratadas na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, esta seção tenciona abordar a evolução da representação de infância a partir de raízes filosóficas, a fim de analisar transformações sociais, culturais e educacionais que influenciam sua percepção ao longo dos últimos tempos. Para fundamentar a análise, pretende-se ter base em diferentes autores e períodos, com objetivo de analisar a evolução histórica, discutir como a imagem de infância motivou a prática educativa e a percepção social da criança, com foco nas transformações desde a filosofia clássica até a pedagogia contemporânea.

A Antiguidade, do período Clássico (V a.C. ao V d.C.), recebeu forte influência grega e romana, voltada à formação moral, intelectual e cívica, focando nos ensinamentos da Retórica, Filosofia e Artes Liberais. A infância era, em grande parte, um período de preparação para a vida adulta, com poucos direitos ou reconhecimento autônomo da criança como sujeito (Kohan, 2003). Platão¹⁴ e Aristóteles¹⁵, embora apresentem diferenças filosóficas, denotam algumas

¹⁴ Platão (427 a.C.-347 a.C.) nasceu em Atenas, advindo de família aristocrática e influente na política da Grécia, com notórios atributos físicos, tornou-se lutador, praticante de esportes e interessado por política. Dedicou-se aos estudos da Filosofia, foi discípulo de Sócrates “seu mentor intelectual”, constituiu-se o primeiro teórico idealista, escreveu sobre temas relacionados ao amor, amizade, política, justiça, o mundo metafísico, a imortalidade da alma, a busca pela excelência humana, a essência da realidade, o conhecimento sensível e inteligível, o mundo das ideias, a busca da verdade, a dialética, dentre outros temas, cuja influência idealista inspirou toda civilização Ocidental. Fundou a primeira instituição de ensino superior do Ocidente: a Academia de Atenas. Ele escreveu a obra *A República*, descrita e dividida em dez livros, que perfazem diálogos inspirado na obra intelectual de seu mestre “Sócrates” (Aranha; 1991; Teixeira, 2003).

¹⁵ Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), filósofo, lógico e cientista da Grécia Antiga, figura central da filosofia ocidental na Idade Média. Nasceu em Estagira, na Macedônia, norte da Grécia. Foi aluno de Platão na Academia de Atenas. Viveu por 62 anos e faleceu em Cálcis, na Ilha de Eubeia na Grécia. Tornou-se tutor de Alexandre, O Grande, e fundou sua própria escola filosófica, o Liceu, em Atenas, em seus estudos abordou temas como lógica, ética, política, metafísica, biologia, física, retórica e poética, influenciando profundamente a filosofia, a política, as ciências e outras áreas do conhecimento. Ademais, trouxe grande contribuição para a evolução da filosofia escolástica, um movimento que relacionou a lógica, a dialética e metafísica em prol de solucionar questões da teologia cristã, desse modo, a intervenção da razão é fundamentada pela fé e lógica empírica, permitindo maior compreensão da natureza divina e humana (Aranha, 1991; Miller, 2007).

ideias semelhantes sobre criança, infância e seu contexto educativo, ao considerar que há uma conexão entre a qualidade da *Pólis*¹⁶, além do caráter e comportamento dos cidadãos que a integram, sendo sua formação moral e intelectual constituída desde a infância, ambos abordaram a educação como meio de formar cidadãos que contribuíssem para a *Pólis*, mas não necessariamente reconheceram a criança em sua individualidade (Cenci, 2018).

Na Idade Média, com o advento do cristianismo (IV ao XV), sob influência da Igreja a educação foi centrada em abordagens da moral cristã e da catequese, especialmente através das obras de Santo Agostinho, a infância começou a ser vista sob uma ótica espiritual, ao ser considerada período essencial para a formação do caráter, também foi marcada pelo pecado original, necessitando de orientação e disciplina para a salvação da alma (Melo, 2010), tal perspectiva foi reinterpretada e defendida pela visão escolástica de São Tomás de Aquino¹⁷.

No período Renascentista¹⁸ (XIV ao XVI), movimentos como a reforma e, posteriormente, o Iluminismo¹⁹ (séculos XVII ao XVIII) evocaram a valorização do sujeito, dessa forma, figuras como Erasmo de Rotterdam trouxeram a ideia de uma educação humanista²⁰, em que a criança era vista como ser em desenvolvimento, merecedor de atenção e cuidado (Gebara; Sarat, 2009), esse período acarretou mudanças profundas na percepção da infância. Nesse cenário, no século XVIII, Rousseau, com sua obra *Emílio ou da Educação*, revolucionou a Pedagogia, ao propor que a educação deveria respeitar o desenvolvimento

¹⁶ Comunidade ética organizada politicamente, um espaço social de convivência, diálogo, participação, deliberação e construção coletiva do bem comum, leis e decisões públicas, pois o homem, por natureza, é um “animal político”, que se institui de racionalidade, responsabilidade, virtudes e deveres relacionados à defesa da justiça (Aristóteles, 2009).

¹⁷ São Tomás de Aquino (1224-1274), filósofo, membro da Ordem dos Pregadores dominicanos, viveu no século XVIII. Nascido aproximadamente em 1224, no castelo de Roccaseca na Itália, teve destaque no século da Escolástica. Por volta de 1230, foi enviado pelos pais, Landolfo e Teodora, para um mosteiro de Monte Cassino, a fim de torná-lo abade. Iniciou seus estudos em Paris e teve como mestre Alberto Magno. Lecionou teologia em Paris por volta de 1252 a 1259. Seguiu para Oliveto em 1261, onde residiu até 1265. Entre 1268 e 1272, voltou a lecionar em Paris, atuando no *Studium Theologicum* de Nápolis por volta de 1272 e 1274. Em 1274, foi convocado para participar do Concílio de Lião, como teólogo pontifício. Passando pelo castelo de Maenza, residência de sua sobrinha, ficou gravemente doente, logo pediu acolhimento ao mosteiro cisterciense de Fossanova, próximo à Terracina, ao sul de Roma (Costa, 1993, p. 32), onde veio a falecer, em 7 de março de 1274. Foi canonizado em 18 de julho de 1323 por João XXIII e proclamado Doutor da Igreja, em 1567, por Pio V. Deixou grande legado, sua obra mais importante foi a *Suma Teológica*, que trata com profundidade questões relacionadas à teologia e a interesses filosóficos (Torrel, 1999).

¹⁸ Movimento cultural e artístico que enfatizou uma concepção positiva do sujeito. Recupera e valoriza o conhecimento clássico, destacando o potencial humano, a razão, a observação do mundo natural, a criatividade e a expressão individual, rompendo com perspectivas medievais centradas exclusivamente na fé (Hubbard, 2005).

¹⁹ Movimento intelectual e filosófico contrário aos dogmas religiosos, às tradições e estruturas autoritárias, inspirado no humanismo renascentista, com princípios na autonomia do sujeito, ênfase na razão, ciência e liberdade, lançando bases para perspectivas modernas (Rousseau, 1973).

²⁰ Vertente intelectual do Renascimento, concentrou-se no estudo do homem e na promoção do desenvolvimento integral, incluindo direções morais, intelectuais e éticas. Seus princípios ressaltam a importância da educação na formação do cidadão autônomo e virtuoso (Gilson, 2006; Torrel, 1999).

natural da criança, promovendo uma infância vivida em harmonia com a natureza (Casado, 2018), além de outros precursores da Filosofia Moderna, como Comenius, Pestalozzi e Froebel.

Esse percurso histórico influenciou a representação de infância e suas implicações educacionais ao longo do século XIX, abrindo caminhos para perspectivas contemporâneas (do século XX em diante), com destaque para estudiosos como Montessori, Piaget, Vygotsky, Freinet, Wallon e Rogers, que passaram a compreender a infância como fase de vida com valor intrínseco, pautada em experiências significativas, direitos reconhecidos e ênfase no protagonismo infantil. Nas próximas seções, serão destacadas as ideias de filósofos e estudiosos relevantes para o pensamento sobre a infância, além de consolidar novas abordagens educacionais ao longo da história.

2.2.1 Platão: do mito da caverna à *Pólis*

A infância, enquanto construção social e histórica, reverbera transformações de concepções filosóficas, culturais e pedagógicas, que se perfazem desde reflexões de filósofos da Antiguidade até teorias contemporâneas. Por conseguinte, a representação de infância evoluiu significativamente, inferindo práticas educacionais e sociais voltadas à criança. A partir dessa transformação histórica e filosófica, é possível perceber que pensadores da Antiguidade, tal como Platão, já discutiam sobre a natureza humana e o reconhecimento da educação como essencial ao desenvolvimento infantil, potencializando a construção de bases que ressoam até a atualidade.

Diante desse contexto, o grego ateniense Platão (século IV a.C.), fortemente influenciado pelos ensinamentos de Sócrates, foi considerado um dos maiores filósofos da história, conquanto sua amplitude intelectual, científica e acadêmica permitiu formular suas próprias teorias (Kohan, 2003) e, embora não tenha tratado a temática da infância como central, apresentou pontos relevantes sobre formação humana nas sociedades antigas e a percepção dos indivíduos nas fases iniciais da vida, trazendo contribuições atemporais, além de contribuir com a história dos pensamentos filosóficos, a compreensão do desenvolvimento moral, ético e com aquilo que a criança poderá vir a ser no futuro, ou seja, cidadão da *Pólis*, dotado de razão.

No idealismo platônico (Platão, 2011), o teórico distingue o “conhecimento sensível”, considerado limitado, inferior, ilusório, confuso e enganoso, obtido pelos sentidos do corpo (visão, tato, audição, olfato e paladar) em detrimento da realidade material, confrontada no cotidiano por meio das experiências. Já o “idealismo inteligível” ultrapassa experiências sensoriais, dessa forma, o conhecimento seria superior, ideal, eterno, fixo, puro, perfeito e imutável, acessado apenas pela capacidade metafísica e racional do ser humano em seu intelecto e reflexão filosófica, baseia-se na

verdade sobre as coisas, com sua centralidade no “mundo das ideias e formas”. Nesse contexto, difundiu suas reflexões em dimensões metafísicas acerca da fé, da razão e da virtude, sustentando que “Todo sábio é virtuoso”, e que todos os indivíduos deveriam ter o mesmo acesso à educação (Kohan, 2003).

De acordo com Aranha (1991), o filósofo eternizou seus pensamentos por meio da obra *A República*, estruturada em forma de diálogo e considerada a primeira grande utopia política ocidental, nesse sentido, apresentou uma visão sistêmica da sociedade ideal, em que a educação desempenha papel central na construção do cidadão e, conseqüentemente, na manutenção da justiça e da ordem social. Platão (2011) enfatiza a importância da história, dos jogos, das músicas, dos brinquedos e das práticas lúdicas no processo formativo das crianças, defendendo que devem ocorrer de forma orientada desde os primeiros anos de vida. De acordo com o filósofo, a educação na infância constitui-se central para a formação de guardiões da cidade, preparando-os para a vida adulta e a construção do caráter, favorecendo a virtude e a harmonia social, além do desenvolvimento das dimensões morais e intelectuais desses indivíduos.

Inspirado nas teorias socráticas, inserida no “Livro VII” de *A República*, a obra *Mito da Caverna* apresenta uma alegoria em torno do processo educativo e do desenvolvimento do conhecimento, o qual explica que a alma, antes de ficar aprisionada no corpo humano, habita o “Mundo das Ideias”, guardando vagas lembranças dessa existência anterior (Platão, 2011), pois, ao sair da caverna²¹ observa o mundo exterior e percebe nitidamente que as sombras antes avistadas eram mera ilusão.

Esse percurso é conduzido pela ilusão, escuridão e caminho da ignorância à luz de um conhecimento verdadeiro, ou seja, um movimento que se inicia na infância e se estende por toda a vida, reforçado a importância da educação ética, moral e filosófica desde os primeiros anos (Aranha, 1991). Nesse contexto, Platão apresenta uma visão complexa sobre infância, em seus diálogos descreve a criança como ser capaz e dotado de potencialidades, considerando-a matéria-prima para a formação de cidadãos ideais, logo, a educação desde a infância é essencial para que o indivíduo

²¹ *Mito da Caverna*, ou Alegoria da Caverna, é um texto narrado por Platão em sua obra *A República*, em que, inspirado nas teorias socráticas, utiliza o método dialético (diálogo entre Sócrates e Glauco) para abordar o mundo sensível e o mundo inteligível, ou seja, apresenta bases para explicar o conhecimento comum em oposição ao conhecimento baseado no senso crítico. O mito descreve homens que vivem numa habitação subterrânea em forma de caverna com ampla entrada aberta à luz e que se estendem por todo comprimento da caverna, eles estão aprisionados desde a infância, com pernas e pescoços acorrentados, dessa forma não conseguem se mover nem voltar a cabeça para trás, podendo apenas olhar para frente. Atrás tem um fogo aceso, é possível ver sombras de pessoas passando e gesticulando, ouvir gritos e ecos e, entre eles, há um muro e sombras são projetadas na parede de forma distorcida. Um belo dia, um deles foi liberto, teve contato com a luz externa que ofuscou sua visão, gerando grande incômodo, contudo, após se acostumar com o novo ambiente, foi possível apreciar a natureza, o mundo exterior e buscar novos conhecimentos (Platão, 2011).

absorva e internalize valores fundamentais de justiça, sabedoria, coragem e temperança, o que reverbera um pensamento daquela época.

Platão (2011) declara que crianças devem ser expostas a mitos e histórias cuidadosamente selecionados, que promovam valores éticos e morais, evitando qualquer tipo de narrativa que as possa induzir a comportamentos imorais ou indesejáveis, protegendo-as da exposição a conteúdos ou situações propensas a perverter seu caráter. Além disso, propõe que a educação deve ser responsabilidade da *Pólis*, não apenas dos pais. Sob uma perspectiva utilitária, defendeu que, para uma cidade ser justa e próspera, é necessário que todos os cidadãos recebam uma formação educacional comum, de modo que compartilhem os mesmos valores éticos e princípios morais. Assim, a infância é percebida como fase de preparação intensiva, em que a educação desempenha o papel de moldar o indivíduo em prol do bem comum (Malveira, 2010), vista como pilar essencial ao desenvolvimento das habilidades e virtudes ao longo da vida.

Na construção da cidade ideal, Platão (2011) defende que a educação das crianças seja função pública e dotada de centralidade, argumenta que, para criar uma sociedade harmoniosa, é imperativo a todos os futuros cidadãos passem por um processo educacional rigoroso e uniforme desde a infância, para que possam contribuir positivamente com a *Pólis*.

A educação, nesse contexto, é vista como processo de formação integral, que abrange tanto o desenvolvimento intelectual, quanto moral e físico das crianças (Incontri, 2020). Diante dos ideais platônicos, seria preciso as educar com intencionalidade política, tornando-as capazes de discernir verdade, justiça e contribuir significativamente com a sociedade, portanto, “A infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a Infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da Infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor” (Kohan, 2003, p. 33), tornando o ensino o meio para promover processos educativos desde a tenra idade.

Em sua análise sobre Platão, Kohan (2003, p. 16-24) menciona que a imagem da infância é caracterizada pela incapacidade, menoridade e dependência, no entanto, essas características não são vistas como limitações, mas dotadas de possibilidades e potencialidades para aprender, transformar e evoluir, abrindo perspectivas de crescimento e desenvolvimento futuros. Dessa forma, na visão política e filosófica platônica, é possível identificar quatro traços principais relacionados à infância, considerados

[...] a – como possibilidade (a criança pode ser qualquer coisa no futuro); b – como inferioridade (as crianças... são inferiores em relação ao homem adulto cidadão); c – como superfluidade (a Infância não é necessária à *Pólis*); d – como material da política (a utopia se constrói a partir da educação das crianças) (Kohan, 2003, p. 11).

De acordo com Kohan (2003), a principal contribuição filosófica de Platão sobre a infância a descreve como uma fase transitória e teleológica (centrada no futuro adulto), em que a criança, numa potência inacabada da alma, é considerada incompleta, vulnerável e que precisa ser moldada, a finalidade é transformá-la num adulto ético e plenamente desenvolvido, pois ainda lhe falta razão e aptidão para acessar ao mundo das ideias. Mediante essa incompletude e imaturidade racional, a educação tem papel fundamental na condução da alma da criança rumo ao cultivo das virtudes, na construção do conhecimento verdadeiro, na formação a serviço do bem, da cidadania e da justiça, a fim de alcançar a excelência moral, racional e intelectual.

Kohan (2015) menciona que a infância é “material de sonhos”, situada numa problemática política, que se dará numa *Pólis* mais justa, bela e melhor, conquanto, numa visão não afirmativa, a tenra idade é demarcada por uma abordagem que se distingue na ausência de marca específica, representada num ser de caráter incompleto que se caracteriza, inicialmente, pela falta de “acabamento”, ou seja, um acessório, supérfluo, sem lugar, que se institui pelo ausente, o não importante e a inferioridade. Esse contexto requer que a sociedade se ocupe em propagar o pensamento educacional, pensar a infância como período de intuição, experiência sensorial e desenvolvimento, que antecede a capacidade racional e discursiva de um estado inicial “Sem *logos*” (Lyotard, 1997)²², especialmente pelos bons frutos que poderão gerar, emergindo a perspectiva de refletir criticamente sobre a infância e a promoção de um futuro melhor em contato com o mundo adulto.

Nesse sentido, Platão (2011) sugere que as crianças devem ser separadas de suas famílias e educadas num ambiente controlado pelo Estado, de modo que possam ser protegidas de influências negativas e orientadas de acordo com os ideais da cidade justa. Ele acredita que a exposição a narrativas que enfatizam virtude e moralidade, combinada com a prática de disciplinas como música e ginástica, é essencial para o desenvolvimento de um caráter harmonioso e equilibrado, pois essas disciplinas ajudam a moldar tanto o corpo quanto a alma, exercendo papel terapêutico e educativo na formação integral das crianças. Nesse contexto, a música é uma expressão artística fundamental para o desenvolvimento da harmonia interna e da sensibilidade moral, enquanto a ginástica, por meio da educação física, é vista como uma forma de disciplinar o corpo saudável e preparar os jovens para as exigências laborais da vida.

²² Lyotard (1997) menciona que a infância está relacionada à uma experiência de tempo emocional e sensível, na qual “A capacidade de sentir prazer e dor. Esse tempo antes do *logos* é chamado Infância”, portanto, um tempo afetivo, sem *logos* ou intervenção da razão, ainda carente de racionalização, organização e estruturação. Nesse sentido, predomina a experiência sensorial mediante os sentimentos, o prazer, a afetividade, o intuitivo e o imediato, sem sistematização lógica. Ele sugere que a infância é vivida de forma mais intuitiva e imediata, sem tentativa de categorização ou sistematização lógica, que antecede a racionalização e o mundo discursivo das linguagens.

O filósofo defende que a infância não é apenas um período de desenvolvimento físico e mental, mas também um percurso eminentemente voltado para a formação do caráter. Defende que, ao controlar a educação das crianças, o Estado pode garantir que cresçam com uma compreensão clara do que é justo, bom e verdadeiro. Dessa forma, a infância destaca-se como fase em que as fundações para a vida adulta virtuosa são estabelecidas, e a educação torna-se meio pelo qual essas fundações são solidificadas (Kohan, 2003), período potencialmente possível de corrigir falhas e faltas, além de pavimentar uma educação que almeja constituir cidadãos preparados para a vida pública.

Assim, a educação na infância é vista como processo holístico, que busca o desenvolvimento completo do ser humano em todas as dimensões (Malveira, 2010), reconhecendo a criança em sua integralidade, capaz de gravitar em torno do bem e do conhecimento verdadeiro, possível de alcançar, nutrir e alimentar o melhor da alma humana e contribuir com a sociedade no sustento de uma cidade justa, harmônica e sólida.

2.2.2 Aristóteles: incompletude e potência na infância

Nem Aristóteles, nem Platão concentraram suas reflexões especificamente na infância, no sentido de aprofundar sobre necessidades e particularidades próprias dessa fase, mas problematizam concepções educacionais que, conseqüentemente, adentram aspectos relevantes sobre a temática, visto que as crianças estão imersas nesse contexto social e político. Para ambos, a educação é um instrumento essencial à formação humana e à solidez da vida pública, que deve ser iniciada desde o nascimento até a efetiva constituição do cidadão ideal, consciente de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais, propícios a manter a ordem e a constituir uma cidade justa, pois “As crianças são o viveiro do Estado” (Aristóteles, 2009, p. 37), potencializando a convicção sobre o papel da educação no fortalecimento da *Pólis*, na manutenção da ordem social e no desenvolvimento de virtudes desde a infância.

Aristóteles foi um filósofo grego, com perspectivas voltadas ao real e à interação prática com a realidade social, uma perspectiva pragmática e empírica, na qual o ideal ético está intrinsecamente centrado nas experiências vivenciadas no mundo concreto. Trouxe contribuições para diferentes áreas do conhecimento, tais como, a Metafísica, a Lógica, a Ética, a Biologia e a Poética. Considerando sua notória abordagem intelectual, foi o primeiro estudioso a sistematizar sobre o raciocínio lógico formal, enfatizando abordagens sobre a *pólis*, a ética e a virtude, em busca de compreender aspectos sobre o mundo e o ser humano (Miller, 2007).

Em suas duas obras, *Política* (2009) e *Ética a Nicômaco* (1973), aborda a infância de maneira complementar, e oferece uma visão desta compreendida como fase inicial da vida, relevante ao desenvolvimento humano, enfatizando a importância da formação moral, ética e cívica das crianças, fomentando a aquisição de hábitos virtuosos essenciais ao caráter e ao bem comum. Diferentemente de Platão, que centrou sua abordagem em ideias abstratas e universais, e via a educação como um meio de moldar a criança para servir ao Estado, Aristóteles adota uma perspectiva mais naturalista, teleológica e empírica, em que a infância é vista como período em que as capacidades inatas da criança começam a se manifestar e a se desenvolver. Na filosofia aristotélica, a criança, com sua racionalidade latente, constitui um ser que precisa ter suas potencialidades e virtudes promovidas ao longo da vida, tornando-se apta para perpetuar a estabilidade política e o exercício da cidadania, o que requer esforço, orientação e supervisão constante por parte da família e Estado, na construção, manutenção e sustentação da sociedade (Cenci, 2018).

Na obra *Política*, Aristóteles discute o papel da educação na formação de cidadãos que possam contribuir para o bem-estar da *Pólis*, alega que a educação deve começar na infância, pois é durante esse período que o caráter e as virtudes começam a se formar. Para o filósofo, a infância é um período em que a criança, ainda em desenvolvimento, precisa de orientação para alcançar seu potencial. Ele vê a criança como um ser que possui um fim natural, que é a *Eudaimonia*²³, ou felicidade plena, e acredita que a educação é o meio pelo qual esse fim pode ser alcançado (Martínez, 2003).

O estudioso afirma que “Cidadão, em sentido próprio, é aquele que participa do governo e da administração da justiça” (Aristóteles, 2009, p. 87), assim sendo, é uma condição que pode variar conforme o tipo de constituição da *pólis*, portanto a organização política e papel do cidadão estão intrinsicamente ligados à participação ativa do sujeito na sociedade e à tomada de decisões, pelas quais adquire direitos e deveres, deliberando racionalmente com valores morais e cívicos, para “governar e ser governado” com justiça, além do direito de participar e contribuir com a administração da cidade, promovendo bem-estar comum e justiça. Conquanto, esse estatuto delibera que o sujeito participante do governo adquire força de lei, nesse sentido “Devemos considerar cidadão aquele que tem o direito de participar das funções deliberativas e judiciais da cidade” (Aristóteles, 2009, p. 88), não faz menção à criança de forma explícita, pois defende que aspectos relacionados à cidadania e o papel social do sujeito na *pólis*, especialmente no âmbito da administração pública, requer certo amadurecimento intelectual.

²³ Expressão máxima da natureza humana, alcançada por meio de uma felicidade plena e uma vida virtuosa a partir da razão (Aristóteles, 2009).

A criança por sua vez, em fase de desenvolvimento moral e dependência, ainda não é plena, está ausente de razão, capacidades de decisão, julgamento racional e determinadas virtudes, essenciais à estrutura política, mas com o passar do tempo poderá atingir capacidade de raciocínio e participação ativa. Segundo Aristóteles (2009, p. 80) a criança ainda não é um cidadão perfeito como os adultos “Devido à sua tenra idade”, é um ser incompleto ontologicamente, inacabado e imperfeito por natureza, precisa ser moldado para atender às expectativas alimentadas em relação a ela e às atividades futuras, que fomentam um ser virtuoso e moralmente completo, tornando-se um indivíduo capaz de exercer atos nobres em prol de uma sociedade humana e estável, dessa forma atingirá sua completude quando alcançar capacidade evolutiva de racionalizar os fatos, em consonância aos planos éticos e políticos da *pólis*.

Na obra *Ética a Nicômaco*, o filósofo explora a importância da educação moral na infância, argumentando que virtudes morais não são inatas, mas desenvolvidas através do hábito. Ele acredita que, desde cedo, as crianças devem ser orientadas a praticar ações virtuosas, para que se tornem hábitos e, eventualmente, parte de seu caráter. A infância, portanto, é vista como período em que as bases do caráter moral são estabelecidas, e a educação moral é essencial para garantir que essas bases sejam sólidas e orientadas para o bem (Boto *et al.*, 2002).

Aristóteles defende que a educação moral é essencial, porque define a qualidade do caráter a ser desenvolvido pela criança; menciona que o hábito desempenha papel central na formação do *ethos* (caráter), e que a educação deve focar na criação de bons hábitos já na infância. A virtude é adquirida através da repetição de ações moralmente corretas, que, ao longo do tempo, tornam-se parte do caráter da criança. Dessa forma, a infância é o momento ideal para começar a cultivar tais virtudes (Cenci, 2018).

Aristóteles concebe a educação moral como responsabilidade compartilhada entre família e Estado, nesse sentido, para que seja eficaz, é fundamental que a família forneça as primeiras lições de moralidade, enquanto o Estado assegure que as crianças sejam educadas em um ambiente que promova o desenvolvimento ético. Essa colaboração é vista como essencial para a formação de cidadãos virtuosos, que contribuirão para a manutenção de uma sociedade justa, harmônica e bem ordenada (Martínez, 2003).

Na ótica aristotélica, a criança é um ser em “potência”, carregado de possibilidades de desenvolvimento que se constitui ao longo do percurso formativo. Além disso, reconhece a importância de ensinar as crianças a encontrarem prazer em ações virtuosas e evitar prazeres que possam levar ao vício. Argumenta que, ao ensinar as crianças a desfrutarem de comportamentos moralmente corretos e rejeitar os prazeres prejudiciais, os educadores podem ajudar a formar um caráter que, naturalmente, busca o bem. Essa educação moral é, portanto, não apenas sobre o que

as crianças aprendem a fazer, mas também sobre como elas são treinadas a sentir e reagir a diferentes estímulos e situações (Boto *et al.*, 2002).

Nessa perspectiva, a abordagem de Aristóteles à infância e à educação moral revela sua crença na importância do desenvolvimento gradual e natural das virtudes, que deve começar na infância e continuar ao longo da vida. Ele vê a infância como fase em que a educação desempenha papel central na formação do caráter e da inteligência, preparando a criança para se tornar um adulto ético, virtuoso e capaz de alcançar a felicidade. Nesse sentido, oferece uma visão integrada da educação, em que os desenvolvimentos morais, intelectuais e físicos estão intrinsecamente ligados, igualmente indispensáveis ao pleno desenvolvimento do indivíduo em benefício do bem-estar coletivo (Cenci, 2018) e à manutenção da harmonia social.

2.2.3 Santo Agostinho: infância e pecado original

O intelectual, teólogo e filósofo do cristianismo, Santo Agostinho²⁴, teve sua filosofia amplamente influenciada por abordagens platônicas e pelo pensamento aristotélico, conquanto, adaptou tais ideias à perspectiva cristã e, com isso, reconheceu o papel da razão tencionada à fé, enfatizou a importância da caridade, da presença de Deus e da razão humana iluminada pela intervenção divina, essenciais para o alcance da felicidade e da salvação mediante o pecado original.

O pensamento de Santo Agostinho surge por bases sólidas edificadas a partir de acontecimentos, experiências e conflitos vivenciados por ele; abrindo concepções fundamentadas na religião e na fé católica que foi adquirida, defendida e professada em seu percurso de conversão. Com isso, fé e igreja exerciam papel crucial na modulação de suas reflexões, pensamento e ideais filosóficos (Amaral; Souza; Pereira, 2012).

²⁴ Aurélio Agostinho de Hipona (354 d.C.-430 d.C.), herdeiro de tradição platônica, estudou retórica em Cartago. Nasceu em 13 de novembro de 354 d.C. em Tagaste onde fica a cidade moderna de Souk Ahras na Argélia, norte da África. Filho de Mônica, “católica”, e de Patrício, “pagão”. Suas obras foram influenciadas por filósofos como Cícero. Consequentemente, inspirou a filosofia ocidental e a teologia cristã da Idade Média, perfazendo reflexões significativas sobre a doutrina do pecado, a redenção entre fé, razão e livre arbítrio. Com posturas aventureiras, teve uma vida repleta de prazeres mundanos, desregrado, acadêmico, cético e adepto ao maniqueísmo (doutrina dualista que acredita na existência de dois princípios opostos e eternos – o bem e o mal, a luz e as trevas), conquanto, converteu-se ao cristianismo aos 33 anos – influenciado tanto pelas orações do Bispo Ambrósio, quanto pelas incessantes lágrimas e orações de sua mãe –, quando foi catequizado e batizado por Santo Ambrósio. Desolado e contrariado com a perda dos pais, decidiu vender o patrimônio familiar e doar aos pobres, mantendo apenas sua casa, transformada em mosteiro religioso baseado na fé cristã. Escreveu 113 obras, fundou uma comunidade cristã centrada na oração, no estudo da palavra e na caridade. Tornou-se bispo, um dos mais influentes do cristianismo e da filosofia ocidental, exerceu a fé, e faleceu em 28 de agosto de 430 d.C., em Hipona, atual Annaba na Argélia (Amaral; Souza; Pereira, 2012).

Escreveu ampla produção literária, composta por registros de caráter teológicos, pedagógicos, filosóficos e escritos exegéticos²⁵, por vezes conflituosos e polêmicos, refletindo intensos debates (Cipriani, 2001). Agostinho apresenta amplitude de estudos publicados, em que é possível conhecer a grandeza de seu pensamento relacionado à ética, à moral e ao amor de Deus, dentre as mais importantes, destacam-se *Confissões*, *A Cidade de Deus* e *O Livre-Arbitrio*.

A obra *Confissões* oferece uma visão única e profundamente cristã da infância, marcada pela doutrina do pecado original, instituído pela imagem de criança daquele período (Agostinho, 2020). Na interpretação agostiniana, a criança, embora em fase de desenvolvimento, traz consigo as sementes do erro, da imperfeição e da desordem moral, inerentes a toda a humanidade devido à desobediência de Adão. O filósofo defende que a infância é marcada pela propensão ao pecado desde o nascimento, nesse contexto, reflete sobre o comportamento das crianças que, mesmo jovens, apresentam precoce inclinação desordenada, tais como inveja, egoísmo, irritação e desobediência, dentre outros vícios próprio de uma natureza pecaminosa do ser humano (Agostinho, 2020).

No livro *Cidade de Deus*, o filósofo apresenta uma abordagem histórica, cristã e teológica, em torno da dualidade entre a “Cidade de Deus” e a “Cidade Terrena”, numa reflexão profunda entre bem e mal, tempo e história, morte e espiritualidade. A primeira, dedicado aos fiéis, foi descrita em defesa da fé e da paz, a fim de refutar a acusação de que o cristianismo enfraqueceu as antigas tradições religiosas em Roma, contribuindo para a decadência do império; contrapondo-se à *Cidade dos Homens*, fundamentada no amor-próprio, no orgulho, na soberba, no paganismo, no apego aos bens materiais e na busca pelo poder e prazeres mundanos. Nesse contexto, o núcleo do pensamento defende que acontecimentos terrenos devem se subordinar ao plano divino, e que a felicidade do cristão não pode ser delineada pelo pecado, pela corrupção e pelas desordens, mas por servir a Deus, buscando realização espiritual e atingir o reino dos céus, a salvação, a eternidade celestial e a justiça divina (Agostinho, 2014).

Na obra *O Livre-Arbitrio*, numa conversa com seu amigo Evódio, o estudioso busca conciliar a existência do mal com a bondade e a onipotência divina. Através de um diálogo filosófico, o autor defende que o mal não foi criado por Deus, mas é uma consequência que surge a partir do mau uso da liberdade humana. Portanto, o livre-arbitrio é um dom divino concedido ao ser humano que, voluntariamente, pratica preceitos da dignidade e da virtude, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de escolhas genuinamente livres e conscientes e, se

²⁵ Refere-se ao estudo amplo e profundo dos textos religiosos.

forem utilizadas indevidamente, podem fomentar “O pecado, os bens inferiores e o afastamento do criador” (Agostinho, 2003), nesse olhar, a responsabilidade da infelicidade e das armadilhas do mal recai sobre a racionalidade e as escolhas humanas.

Pode-se inferir que tais obras evidenciam a importância da formação da consciência ética, moral e espiritual, que deve iniciar desde a tenra idade, pois as crianças dependem da orientação das escolhas entre a virtude e o pecado, de modo que estejam aptas a cultivar atributos sociais guiados em direção à dignidade, ao caráter e à cidadania plena.

Para o teólogo, a infância, enquanto fase de desenvolvimento e aprendizado, é marcada pela necessidade de um percurso de fé, redenção e educação cristã pautado na retidão, como forma de afastar a criança da inclinação natural ao pecado. Nesse contexto, descreve a criança como ser que, embora ainda inocente em termos de experiência, nasce propensa ao mal e carrega em si a natureza caída do ser humano, necessitando, portanto, de orientação e disciplina para ser conduzida ao caminho da salvação (Agostinho, 2020), neste sentido, a educação é vista como meio de se redimir, ajudando a superar as tendências pecaminosas e crescer em virtude.

Santo Agostinho destaca a inocência do corpo infantil enquanto criação divina, argumenta que, desde o nascimento, a criança é inclinada ao pecado, como evidenciado por comportamentos egoístas e desobedientes que surgem já nos primeiros anos de vida. Assim, vê a educação cristã como a única maneira de redimir essas inclinações e orientar a criança para uma vida de virtude e fé.

À luz de Santo Agostinho, Gagnebin (2005) considera a Infância brutal, propensa a tornar o homem infinitamente mal, manifestando seus desejos e ódios e, por ser “fraca”, torna-se impotente, evidenciando uma concepção histórica em que a infância é um período de correção, disciplina e redenção, visando a superar essa natureza pecaminosa. Segundo Peinado (2010), a infância – na visão agostiniana – é um período de formação espiritual, na qual a educação moral e religiosa desempenha papel essencial na preparação para a vida eterna, conquanto enxergasse essa fase como baseada nas necessidades e prazeres do corpo, com vistas a satisfazer aos prazeres carnavais e materiais, priorizando as peripécias terrenas em detrimento da dimensão espiritual, pois nesse período, tais desejos são intensos e estão prematuramente desorganizados.

O filósofo aponta que as crianças se apropriam da condição de inocência, ingenuidade e fragilidade para se colocarem em situação de vantagem e, assim, manipular e trapacear, seja por meio de choros, birras, manhas, agressões ou mordidas, com isso, alcançam suas vontades, desvelando uma natureza má e egoísta, propensa aos vícios corrompidos e irremediáveis da vida mundana, que precisam ser corrigidos por incentivo de uma moral religiosa baseada nos preceitos de Deus (Agostinho, 2020).

Agostinho acredita que, na infância, a alma é particularmente vulnerável e, portanto, necessita de proteção e orientação constante, para repreender ações viciosas é preciso promover um processo de purificação da alma, motivado por bases beatas e educacionais que estimulem a criança a segmentar, em seu interior, a apreensão da verdade. Com isso, enfatiza a importância de introduzi-la à doutrina religiosa desde cedo, para que a fé e os valores cristãos sejam profundamente enraizados em sua consciência. A educação, nesse contexto, é vista como meio de corrigir tendências pecaminosas e de guiar a criança em direção a uma vida de santidade (Melo, 2010).

De acordo com os preceitos agostinianos, a fé cristã, o batismo e a formação moral são fundamentais para moldar a infância, garantindo que a criança cresça em moralidade e conduza sua alma infantil “Do cativeiro das paixões ao caminho da salvação” (Agostinho, 2020). Ele acredita que pais e educadores tenham a responsabilidade de ensinar às crianças os princípios da fé cristã, como a importância da oração, da confissão, da obediência e da reverência aos mandamentos de Deus, em que o batismo se sobressai como meio de salvação dos males mundanos. A educação, nesse sentido, não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas um processo de formação espiritual, em que a criança é guiada para se tornar um bom cristão, trazendo-a à luz da razão (Oliveira, 2008).

Agostinho acredita que, sem educação adequada, a criança corre risco de ser dominada por pensamentos egoístas, pecaminosos e se desviar do caminho da salvação; defende que a disciplina é parte essencial da educação, necessária para corrigir más inclinações e orientar a criança na direção correta. No entanto, também reconhece a necessidade de uma abordagem amorosa e compassiva, em que a disciplina é equilibrada com o cuidado e a orientação espiritual, refletindo o amor de Deus pela humanidade (Peinado, 2010).

O filósofo postulou que através da educação, a criança pode ser conduzida ao conhecimento de Deus e à prática das virtudes cristãs, preparando-se para a vida eterna. A infância, para Agostinho, é uma fase fundamental, na qual as sementes da fé e da moralidade devem ser plantadas, para que possam florescer na vida adulta (Melo, 2010). Agostinho reflete a infância à luz do pecado, inclinada ao egoísmo e à desobediência, o que perfaz a necessidade da orientação cristã e disciplina, guiadas pela correção e pelo ensinamento moral, levando a criança ao conhecimento da virtude e à sua própria salvação.

Diante do exposto, percebe-se que tanto Platão, Aristóteles e Santo Agostinho não perfizeram caminhos especificados na infância, conquanto tenham apresentado contribuições significativas em relação à criança, sua trajetória em relação ao desenvolvimento humano e o papel da educação.

2.2.4 São Tomás de Aquino: razão, fé e desenvolvimento infantil

São Tomás de Aquino²⁶ foi um dos principais representantes da filosofia medieval, deixando um legado decisivo ao conciliar fé cristã e razão, constituindo caminhos distintos, porém complementares, para a busca da verdade (Gilson, 2006), enquanto a razão pode conduzir às verdades naturais, a fé pode iluminar o caminho das verdades sobrenaturais. Desse modo, buscou desenvolver um entendimento das coisas humanas e a formação total do sujeito, concebendo-o tanto em sua abordagem material, quanto espiritual (Oliveira; Boveto, 2012, p. 171), sendo a construção do conhecimento resultante das ações individuais que refletem o âmbito social e coletivo.

Em sua obra juvenil, *O Ente e a Essência*, escrita entre 1252 e 1256, o estudioso recorre a princípios aristotélicos para explicar a distinção metafísica entre a essência (o que a coisa é) e a existência (o fato de existir), conceitos essenciais para o entendimento do ser, o conhecimento da existência e das perspectivas cristãs de fé, unindo corpo e alma a fim de alcançar a dignidade e promover uma caminhada racionalmente mais segura. Para Faitanin (2007), essa abordagem é relevante para estruturar uma visão concreta, capaz de unir filosofia e cristianismo, situando o ser humano como criatura dotada de dignidade, composta de corpo e alma.

A obra *Suma Contra os Gentios*, escrita sob concepções apologéticas em defesa da fé cristã, elaborada entre 1259 e 1265, demonstra a racionalidade e o cristianismo mediante outras abordagens, religiões e correntes. Nesse sentido, Torrel (1999) menciona que o tratado apresenta preocupação missionária e profundidade filosófica, além de defender que a fé não é irracional e deve encontrar fundamentos sólidos na razão.

A *Suma Teológica*, obra mais conhecida, foi escrita entre 1265 e 1274 (Gilson, 2006; Torrel, 1999), nela o autor apresenta a relação da natureza humana com os fundamentos da filosofia e teologia cristã, discutindo a existência celestial de Deus, a criação, a virtude, a moralidade e os sacramentos divinos, enfatizando doutrinas sagradas constituídas a fim de possibilitar o desenvolvimento e a formação integral do caráter humano que, segundo Lauand (2012), além de sistematizar a doutrina cristã, oferece elementos para pensar sobre a educação, relacionando as dimensões morais, espirituais e racionais.

²⁶ No auge de sua filosofia cristã, São Tomás de Aquino propôs vias racionais para demonstrar a existência divina de Deus, defendendo que não pode haver contradições entre fé e razão, pois, apesar de distintas, não devem ser opostas. Seus argumentos foram baseados em *cinco vias*, são elas: o motor imóvel; a causa eficiente; o necessário e o possível; os graus de perfeição; e a ordem das coisas (Gilson, 2006).

E apesar de essas obras não tratarem especificamente sobre infância (Gilson, 2006; Lauand, 2012; Torrel, 1999), é possível perceber que tais orientações estão inseridas na ordem da criação humana, bases para pensar sobre a criança enquanto ser em formação moral, espiritual e digna, desse modo, deve ocorrer conforme a imagem de Deus, sob orientação e supervisão da família, igreja e comunidade, articulando fé, razão e virtude desde a tenra idade.

São Tomás de Aquino foi um efêmero baluarte da cultura filosófica e teológica ocidental, constituindo-se uma das figuras centrais da filosofia escolástica²⁷ no contexto medieval do século XIII, após um longo período de aridez intelectual, o pensador trouxe uma nova perspectiva à representação da infância, integrando elementos da tradição aristotélica indissociáveis à teologia cristã, entre preceitos da razão e fé (Torrel, 1999).

Em sua antropologia filosófica, defende que infância é uma fase natural de desenvolvimento, na qual a razão, embora ainda em formação, começa a emergir e a guiar as ações da criança. Ele vê a infância como etapa em que o ser humano, ainda imperfeito, está em processo de aperfeiçoamento moral e intelectual (Faitanin, 2007). Ademais, argumenta que a criança deve ser educada por aqueles que já alcançaram a maturidade moral e intelectual, como os pais e educadores, pois o ser humano, ainda imaturo e em desenvolvimento, deve ser guiado progressivamente à virtude e à razão plena, a fim de alcançar uma vida baseada na disposição natural para exercer o bem, cultivar a alma e delinear uma formação moral consistente, dotada de hábitos corretos e espiritualmente virtuosos.

São Tomás de Aquino defendeu a infância como período em que as sementes do conhecimento e da virtude são plantadas, para que possam florescer na vida adulta (Faitanin, 2007), considerada fase de preparação, na qual a educação desempenha papel fundamental na formação do caráter e da inteligência. Nesse contexto, é vista como período em que a criança é moldada pela educação e deve ser direcionada para o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais e espirituais (Lauand, 2006).

Menciona, ainda, que a educação deve ser um processo gradual e contínuo, orientada pelo princípio da razão, ajudando a criança a discernir entre bem e mal, desenvolvendo o conhecimento e as virtudes necessárias para uma vida moralmente correta (Lauand, 2012).

²⁷ Método investigativo rigoroso de análise e debate, com vertente no pensamento medieval que se desenvolve em universidades da Europa, produzido por intelectuais da filosofia cristã, que teve como principal representante São Tomás de Aquino, o qual aprofundou o pensamento aristotélico cristão para refletir sobre questões relacionadas à fé cristã, à razão e ao conhecimento da verdade. É uma ciência filosófica e teológica, cultivada nas escolas da Idade Média. Grabmann (1949) aponta que a escolástica foi a maneira que os homens medievais encontraram para produzir o saber, seja das coisas divinas, seja das coisas humanas e naturais.

Na concepção tomasiana, a educação se constitui um processo de formação integral, que abrange tanto o intelecto quanto a vontade, assim, acredita que a criança deve ser ensinada a amar o que é bom e a rejeitar o que é mau. A infância, portanto, é um período de formação, em que a educação atua como o meio pelo qual a criança é preparada para uma vida virtuosa e uma união mais profunda com Deus (Faitanin, 2007).

Para o teólogo, a educação objetiva a formação do intelecto e do caráter, preparando a criança para alcançar o bem supremo, que é Deus. Nesse sentido, defende que deve ser orientada pela razão e pela fé, guiando a criança para o conhecimento das verdades divinas e virtudes morais. Para tanto, alega que a educação deve começar na infância, em que o intelecto passa a despertar e a criança a se tornar capaz de entender princípios básicos da moralidade e da fé. Dessa forma, ele defende que a educação deve ser adaptada ao nível de compreensão infantil e direcionada para o crescimento intelectual e espiritual.

Ao integrar filosofia aristotélica com teologia cristã, São Tomás de Aquino descreveu a infância como período de orientação baseada na indissociação entre verdades da fé e virtudes morais, para crescimento em sabedoria e santidade (Lauand, 2012; Torrel, 1999), sob essa vertente, seu olhar buscou articular o exercício do intelecto, a prática de virtudes e a transcendência moral e espiritual, preparando as crianças para acolher os princípios divinos de uma vida cristã, essa completude requer uma perspectiva racional da construção do conhecimento, além da elevação espiritual e ética, promovendo a plenitude humana. Logo, a infância como fase de formação moral, intelectual e espiritual se consolidou com referência, exercendo influência duradoura em relação às práticas educacionais.

Assim, a análise dessas tradições, desde a Antiguidade, com filósofos como Platão e Aristóteles que vislumbram a infância como essencial à formação da alma e ao desenvolvimento de potencialidades humanas, até filósofos do período medieval, como Agostinho e Tomás de Aquino que inserem olhares racionais, morais e espirituais aos processos educativos, evidenciam compreensões valiosas de como a infância foi percebida e tratada ao longo da história (Incontri, 2020; Kohan, 2015), destacando a importância de uma educação que respeite o desenvolvimento natural e promova uma formação moral e intelectual em harmonia com sua própria natureza.

Diante do exposto, sob a expectativa de ampliar o entendimento da percepção sobre criança e infância, recorreremos à filosofia tomista, que contribui para a compreensão desse percurso, que fomenta a educação religiosa desde a infância. Essa evolução revela como diferentes tradições marcaram a compreensão de infância; tais horizontes históricos, filosóficos e teológicos exerceram papel decisivo no avanço de projeções pedagógicas posteriores,

incluindo as teorias que emergiriam na modernidade e contemporaneidade (Gilson, 2006), outrossim, esse processo de transição é marcado por rupturas em relação aos pensamentos tradicionais sobre infância, com proposições alicerçadas em perspectivas singulares, provenientes de abordagens humanistas e iluministas, voltadas ao enaltecimento do desenvolvimento e questões relacionadas à centralidade da formação integral da criança e, com isso, abrindo novos horizontes para as reflexões educacionais, conforme será discutido na seção subsequente.

2.3 Precusores da infância na Filosofia Moderna

Antes do Renascimento, a infância era frequentemente negligenciada nas discussões filosóficas e educativas. A visão predominante na Idade Média considerava a criança como um “adulto em miniatura”, cuja principal função era crescer rapidamente para assumir responsabilidades adultas (Ariès, 1978), não havia, portanto, reconhecimento da infância como fase distinta do desenvolvimento humano. A educação, quando existia, era centrada na preparação para a vida adulta, com pouca consideração das necessidades e características específicas das crianças, conquanto, com o advento cultural renascentista, essa perspectiva começou a mudar.

Pode-se inferir que a construção da representação de infância, tal como entendemos atualmente, é resultante de processos históricos que se intensificaram a partir do Renascimento e se consolidaram ao longo da modernidade. Durante esse período, a infância começou a ser vista como estágio fundamental no desenvolvimento humano, digna de atenção por parte da sociedade e, sobretudo, da vertente pedagógica.

Esse olhar foi impulsionado por precursores influentes como Erasmo de Rotterdam (2005), Jan Amos Comenius (1971) e Jean-Jacques Rousseau (1973), cujas ideias não só criticaram práticas educativas vigentes, mas também lançaram fundamentos para a compreensão da infância e do papel da educação. Tais concepções impulsionaram o desenvolvimento do pensamento pedagógico e a defesa dos direitos das crianças, abrindo caminhos para estudiosos como Pestalozzi (2000) e Froebel (2001), ampliando as abordagens modernas nos séculos seguintes.

Conforme destaca Incontri (2020), o humanismo, movimento intelectual que enfatiza a autonomia e as capacidades humanas, promovendo a reflexão, o conhecimento e a expressão criativa, introduziu uma nova valorização do sujeito. Conferindo à abordagem pedagógica uma ênfase renovada ao ser humano concreto, em sua totalidade, além de reconhecer a infância como período determinante para sua formação. Nesse sentido, a educação passou a ser concebida

como meio para fomentar virtudes e potencializar o indivíduo, reconhecendo as especificidades dessa fase, incluindo cuidado, desenvolvimento intelectual, moral e físico, preparando as crianças para uma participação efetiva e uma vida digna em sociedade. Surge, assim, Erasmo de Rotterdam²⁸, um dos maiores expoentes do humanismo renascentista, desempenhando papel fundamental na reconfiguração das ideias sobre infância e educação (Gebara; Sarat, 2009), evidenciando sua influência no pensamento pedagógico da época.

2.3.1 Erasmo de Rotterdam: cuidado, dignidade e civilidade na infância

Erasmo de Rotterdam foi um dos primeiros pensadores a defender a importância da educação desde o ventre materno, diante disso, argumentou que o ensino nessa fase deveria ser cuidadosamente planejado, uma vez que a mente infantil é altamente receptiva ao aprendizado, à internalização dos valores e aos conhecimentos que as tornarão adultos racionais e virtuosos (Araújo, 2023), especialmente por constituir-se um ser incompleto, maleável, em construção, e predisposto a ser moldado de acordo com princípios civilizatórios de racionalização que demarcam a humanidade e suas regras.

Erasmo destaca-se por apresentar a criança de forma problematizada, e a educação “Tem por objetivo último desenvolver a razão, que é pré-requisito para o convívio coletivo na civilização” (Danelon; Oliveira; Richter, 2012, p. 162), esse princípio do humanismo renascentista prioriza a convivência harmônica e o desenvolvimento da capacidade racional do indivíduo em formação, tornando-o capaz de dialogar, argumentar, refletir, pensar e compreender o mundo, além de tomar decisões conscientes e éticas em prol do bem comum e da vida social.

Ademais, Danelon, Oliveira e Richter (2012) mencionam que as ideias humanistas de Erasmo foram determinantes para a compreensão da infância e seu convívio em sociedade, que começou a ser vista essencial ao desenvolvimento e formação de um ser humano completo, considerada ponto de partida para alcançar tais objetivos, o que trouxe uma nova perspectiva, destacando a importância da educação e do cuidado desde a tenra idade.

Nesse contexto, os pais, enquanto agentes educativos, têm compromisso com a instrução dos filhos e desempenham papel fundamental em sua criação e educação, ao contrário do período medieval - em que as crianças, após o período de amamentação, deveriam afastar-se dos pais para não serem influenciados por maus hábitos e costumes –, nesse período a família edifica-se como

²⁸ Desidério Erasmo de Roterdã (1467-1536), filósofo, nasceu em Roterdã na Holanda. Teólogo, foi um renomado humanista do Renascimento, conhecido por suas críticas ao dogmatismo religioso, à defesa da educação e do pensamento crítico. Seus estudos e obras demarcam um compromisso com a reforma intelectual e espiritual da sociedade por meio da educação e da erudição (Kohan, 2003).

exemplo de boas condutas, pois a criança aprende significativamente a partir da imitação. Além disso, acreditava-se que pais e educadores deveriam ser referência de virtude e sabedoria, capazes de influenciar as crianças a seguir seus passos. Essa ideia propunha a valorização do potencial humano e a dignidade do indivíduo (Kohan, 2003), de modo que a educação era vista como impulso ao desenvolvimento de virtudes e à realização do potencial do indivíduo.

Erasmus defendia que, desde o nascimento, as crianças deveriam ser expostas a um ambiente educativo rico e estimulante, promotor do desenvolvimento de capacidades intelectuais e morais (Araújo, 2023), especialmente ser um período propício ao aprendizado, pois os *infantes*, com suas mentes abertas e curiosas, estariam dispostos a absorver novos conhecimentos e a internalizar valores que os tornariam adultos responsáveis. Para o filósofo, a infância representava a fase mais relevante desse processo educativo, pois era durante os primeiros anos de vida que edificavam o caráter e plantavam as sementes das virtudes que definiriam o adulto (Gebara; Sarat, 2009). Assim, a educação na infância era essencial para garantir que as crianças se tornassem adultos virtuosos, bem-sucedidos e capazes de contribuir positivamente com a sociedade.

No início do século XVI, a educação ainda estava enraizada em práticas coercitivas, em que o castigo físico era visto como ferramenta legítima para disciplinar e ensinar. A partir desta observação, Erasmus menciona que a assiduidade de castigos fragiliza o corpo, enquanto a mente fica insensível à força da palavra (Erasmus, 2008, p. 79), nesse sentido, a repetição da punição reflete danos e enfraquece fisicamente a criança, enquanto mente e espírito se tornam resistentes e indiferentes ao diálogo, estagnando e bloqueando o avanço do aprendizado. Nesse contexto, Erasmus defendia que o uso de castigos físicos era uma prática arcaica e desnecessária, que revelava mais sobre a incapacidade dos educadores em lidar com as situações de maneira eficaz e empática do que sobre a natureza das próprias crianças (Araújo, 2023).

Por conseguinte, Erasmus (2005) estava profundamente preocupado com o impacto emocional dos métodos educativos coercitivos. Defendia que castigo e violência não só alienavam as crianças da aprendizagem, mas também criavam um ambiente de hostilidade e desconfiança, prejudicava o desenvolvimento de uma relação saudável e positiva entre educador e educando. Dessa forma, condenou a brutalidade e a ineficácia do ensino baseado na força e no medo, para ele, tais práticas não apenas falhavam em educar, mas também causavam danos irreparáveis ao desenvolvimento emocional e moral das crianças (Bispo *et al.*, 2018).

Erasmus (2005) foi um crítico dos métodos pedagógicos de sua época, marcados por severidade extrema e abordagem punitiva em relação às crianças, tais críticas influenciaram o desenvolvimento de teorias pedagógicas modernas e contemporâneas, que valorizam a infância, promovendo o desenvolvimento humano integral e as preparando para serem cidadãos responsáveis

e éticos. Nesse sentido, preconizou uma educação alicerçada em experiências agradáveis e inspiradoras, capazes de despertar amor ao conhecimento e desejo de aprender, em vez de se instituir fonte de sofrimento, desse modo, advogou por um processo educativo dinâmico capaz de inspirar o cultivo de virtudes e moralidades, em vez de uma obediência cega ou imposição autoritária, sufocando a curiosidade natural e o potencial humano.

Ao longo de suas obras²⁹, Erasmo expressa preocupação com a violência e a rigidez que caracterizavam as práticas educativas de seu tempo (Bispo *et al.*, 2018), essa perspectiva rígida prevaleceu durante séculos, refletindo uma visão da criança como ser naturalmente inclinado ao erro e ao pecado, que precisava ser “domado” para se conformar às normas sociais e religiosas. Diante disso, acreditava que a educação deveria ser baseada na persuasão e no exemplo, em vez de centrar-se na coerção, repressão, violência e castigos.

Erasmo enfatizou a necessidade de uma educação que respeitasse a natureza das crianças, reconhecendo que estas têm necessidades, capacidades e ritmos de aprendizagem inerentes dessa fase, e que as ações educacionais devem ser adaptadas às suas características. Esse enfoque humanista, que reconheceu o valor intrínseco da infância e a importância de uma educação gentil e respeitosa, foi revolucionário para sua época, e influenciou profundamente o pensamento pedagógico subsequente (Toledo, 2015). Nessa tendência, Erasmo via a infância como período de inocência, gentileza e pureza, em que o potencial de desenvolvimento intelectual poderia ser moldado para alcançar virtude, razão e sabedoria, assim, acreditava que, ao proporcionar uma educação sensível, racional e dialogada desde a infância, era possível formar indivíduos moralmente íntegros e intelectualmente capacitados, capazes de contribuir positivamente com a sociedade (Bispo *et al.*, 2018; Aranha, 1991).

O legado de Erasmo é notável, sua crítica aos métodos pedagógicos da época e a ênfase na importância da educação desde a infância permanecem atuais, reconhecidas como fundamentais para a construção de uma pedagogia humanizada. De acordo com Toledo (2015), essa visão estabeleceu bases do que hoje reconhecemos como Educação Infantil, valorizando a individualidade e adaptabilidade dos métodos de ensino, com foco no desenvolvimento integral desde a infância, expandindo abordagens educativas adequadas ao ritmo de aprendizagem infantil, reconhecendo a importância de adaptar o ensino às necessidades das crianças, com a construção de uma pedagogia centrada no desenvolvimento de potencialidades.

²⁹ Erasmo escreveu vários estudos, conquanto, três obras tornaram-se pilares de seu pensamento: *Manual do Soldado Cristão* (1503), centrada na vida cristã e na orientação religiosa sobre questões de moralidade, enfatizando a simplicidade, a devoção e o viver conforme os ensinamentos de Cristo; *Elogio da Loucura* (1511), em que ironiza e critica instituições religiosas e políticas da época; e a obra *De Pueris Instituendi* [Da civilidade nas crianças] (1530), que propõe a educação humanizada desde a infância.

Toledo (2008) menciona a relevância histórica do estudo de Erasmo, especialmente por colocar infância e criança como tema central, ao defender que os códigos de civilidade e os comportamentos morais são modelos para relações sociais e bons costumes, tendo em vista a profusão exercida nos escritos posteriores, a fim de orientar a construção de hábitos e atitudes que favorecessem a formação humana e sua inserção harmoniosa na vida em sociedade.

Na obra *De Pueris Instituendi*, publicada em 1530, o autor faz críticas ao modelo educacional vigente, apresenta princípios relacionados à visão de mundo, à educação, ao ser humano e à infância, descreve a educação ideal como aquela fundamentada na persuasão e no exemplo, em vez de recorrer à coerção, nesse sentido, via a violência como ação contrária aos princípios humanistas, enfatizando que a verdadeira educação deveria inspirar respeito e admiração pelo conhecimento, e não temor (Bispo *et al.*, 2018).

Erasmo aborda aspectos sobre a educação das crianças, propõe uma educação liberal, delineada sob uma perspectiva agradável de doçura, graça e alegria. Esse escrito foi considerado o primeiro tratado na Europa Ocidental sobre educação, moral e prática infantil. Representa um marco na educação, propõe-se um guia de etiqueta para jovens de famílias da alta classe, considerado um manual de instruções comportamental, moral e social do período humanista, enfatizando o ensino de valores, o cultivo de virtudes, o desenvolvimento pessoal e as boas maneiras, incluindo a modéstia, a limpeza, a postura, a saúde e as relações interpessoais, promovendo um (re)pensar sobre as práticas pedagógicas e sociais na formação de indivíduos civilizados (Aranha, 1991). Nesse contexto, o estudioso argumenta que a educação deveria ser cuidadosamente planejada e conduzida, uma vez que a mente das crianças é extremamente maleável e receptiva ao aprendizado. Com isso, sugere que a educação desde a infância deve focar no cultivo das virtudes morais e intelectuais, preparando as crianças não apenas para a vida adulta, mas para serem cidadãos responsáveis e éticos.

Na obra *Elogio da Loucura*, Erasmo criticou o excesso de formalismo, rigidez e pedantismo que dominou a educação em sua época, pois acreditava que esta deveria ser um processo dinâmico e adaptativo. Em vez de forçar as crianças a um modelo rígido, mecânico, padronizado e desconectado do mundo real, ele defendia uma educação humanista, que promovesse o desenvolvimento natural das habilidades e talentos de cada indivíduo, baseada na compreensão, no diálogo e no cultivo das virtudes, com isso, ela deveria ser um processo que permitisse às crianças explorar e desenvolver seu potencial de forma livre e criativa, sem as limitações impostas por métodos autoritários, limitados e ineficazes, além de práticas de memorização de regras e fórmulas, como se o espírito fosse uma jarra a ser enchida, e não uma lâmpada a ser acesa (Erasmo, 2017), ofuscando a formação moral e crítica do indivíduo.

Esses apontamentos foram ponto de inflexão na história da Pedagogia. Sua rejeição aos castigos físicos e a defesa de uma educação humanizada abriram caminho para o desenvolvimento de novos métodos, que valorizavam a individualidade e o bem-estar das crianças. Esses princípios, considerados revolucionários para a época, tiveram efeitos prolongados, inspirando gerações de educadores e reformadores que continuaram a lutar por uma educação mais justa, essa influência se estendeu para além de seu tempo, impactando profundamente o desenvolvimento das teorias pedagógicas contemporâneas (Aranha, 1991).

Em suma, Erasmo foi pioneiro na valorização dos cuidados, da dignidade e da civilidade na infância, defensor de uma educação humana e compassiva. Suas ideias se tornaram relevantes nas práticas educativas contemporâneas, que buscam promover o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para serem cidadãos responsáveis e moralmente éticos. Além disso, a ênfase sobre a importância da educação desde a infância fomentou pensadores como Comenius³⁰ e Rousseau, que deram continuidade e refinamento acerca do tema.

2.3.2 Jan Amos Comenius: ensinar e nutrir a mente da criança na infância

Comenius (1592-1670), considerado o pai da Pedagogia Moderna, expandiu as ideias de Erasmo ao propor uma educação respeitosa para com as etapas naturais do desenvolvimento infantil, com um currículo progressivo que se ajustasse ao ritmo de aprendizagem das crianças (Walker, 2001). À luz da perspectiva comeniana, a educação da criança deveria iniciar antes mesmo da concepção, ou seja, ao que antecede seu nascimento. Com isso, menciona que os pais, enquanto guias, devem se rodear de vigilância e cuidados com os filhos, a fim de semear um terreno fértil para a colheita de bons frutos.

Em seus estudos, Comenius (1971) defende que:

As crianças (*pueri*) são homens de tenra idade destinadas a suceder àqueles que de agora é constituído o mundo (o Estado, a Igreja e a Escola). São homens? Logo, devem ser educados para a plenitude humana. São crianças? Logo devem ser tratadas como crianças, isto é, segunda a capacidade de compreensão própria de sua idade (Comenius, 1971, p. 229-230).

Nessa analogia entre a criança e o cultivo comeniano, as sementes e os fundamentos são iniciados na infância, que se constitui “A primavera da vida, durante a qual não se deve descurar-

³⁰ Jan Amos Comenius (1592-1670), educador, pedagogo, filósofo e teólogo, nasceu em Nivnice, República Tcheca, desenvolveu a Pedagogia Moderna com base em princípios humanistas, ao defender a ideia de que a educação deveria ser universal e acessível a todos, independentemente de origem ou condição social, e que deveria começar na infância, estendendo-se por toda a vida (Walker, 2001). Ele acreditava que a educação era chave para a paz e a harmonia social, e que, ao educar as crianças desde cedo, era possível construir uma sociedade mais justa e equitativa (Covello, 1999).

se a ocasião de preparar o pequeno campo do espírito” (Comenius, 1971, p. 199), a fim de promover uma existência digna, longe dos males, vícios e ervas daninhas, evocando frutos ilustres.

O filósofo menciona que “A criancinha (*infans*) é um homem acabado de nascer, que entrou no mundo há pouco, inculto (*rudis*) em todas as coisas e que deve, por isso ser educado (*erudiendus*) em todas as coisas” (Comenius, 1971, p. 195), buscando proliferar uma vida honesta e harmoniosa, em consonância com a instrução, a religiosidade cristã e as virtudes humanas.

Para complementar a ação dos pais e fomentar uma sociedade justa e harmoniosa, Comenius recomenda que pedagogos, educadores e professores sejam pacientes, sábios, virtuosos, engenhosos e bem-preparados para a ação educativa, concebendo uma abordagem humanista e espiritualista, a fim de promover o desenvolvimento intelectual, moral e espiritual das crianças em todas as suas dimensões (Comenius, 1971). Assim, o processo de aprendizagem na infância deve se concretizar por meio da razão, da fé, da experiência, da observação e do diálogo, que se aproximam da salvação divina e se abstêm do profano e da punição, pois “Ensinar isso às crianças, ainda não corrompidas pelos maus hábitos, é mais fácil que aos outros” (Comenius, 2002, p. 29), além de direcionar a formação sob a perspectiva social, política, racional, afetiva, moral e em toda a integralidade, conforme as potencialidades de sua idade.

Comenius considerou a infância um período profícuo ao aprendizado e, para que se torne maduro, o *infante* precisa de orientação adequada e formação sábia desde a tenra idade, para tanto, defende que “Os bons exemplos devem ser dados sem dar na vista, para que as crianças não tenham uma impressão de que os adultos querem intencionalmente guiá-las, mas julguem que tudo acontece com a maior naturalidade” (Comenius, 1971, p. 218). Nesse processo gradual de formação, o estudioso apresenta-nos seis classes da Educação Infantil à saber:

I - Classe puerpal, até a um ano e um mês; II - Classe do aleitamento, até a idade de um ano e meio; III - Classe dos balbucios; IV - Classe da linguagem e da percepção sensível; V - Classe dos bons costumes e da piedade; VI - Classe da primeira escola coletiva, ou das primeiras letras (Comenius, 1971, p. 210).

Mediante o projeto comeniano, ao abordar essas classes educacionais por etapas, o filósofo reafirma o pressuposto da importância da primeira infância no processo de desenvolvimento.

Em sua obra intelectual mais conhecida, *Didática Magna*, escrita em 1632 e publicada em 1657, referenciou os princípios morais e disciplinares que nortearam as práticas educativas por toda Modernidade, defendeu um método ideal para o ensino, em que a educação deveria começar na infância e continuar ao longo da vida, enfatizando a importância de um ensino adaptado às capacidades e aos interesses individuais de cada criança (Cauly, 1999). Esse

escrito considerado “O primeiro ensaio importante de sistematização pedagógica” (Château, 1978, p. 118), indicando ideais filosóficos, políticos e religiosos, com isso, propunha uma reforma pedagógica que se instituiria a partir de mecanismos de ensino universais, vislumbrando uma nova forma de ensinar tudo a todos.

Em sua produção intelectual, defendeu que o ser humano é “Imagem de Deus, nasce potencialmente capaz de tudo, mas se não for instruído, permanecerá rude e privado de qualquer habilidade” (Comenius, 1970, p. 20), desse modo, parte do pressuposto filosófico de que a educação deveria ser universalmente acessível, independentemente de quaisquer aspectos, seja gênero, sexo, etnia, classe social ou religião.

Comenius (1971) aponta a importância de ensinar, nutrir e cultivar a mente da criança, dessa forma, faz-se essencial organizar o espaço educacional a fim de construir um terreno fértil, capaz de a preparar, oportunizando condições favoráveis ao aprendizado e à compreensão de princípios morais e religiosos que modelem uma formação humana virtuosa, estável e sedimentada desde cedo, instruída pela retidão de um caminho ao encontro com Deus, além da capacidade de distinguir entre certo e errado, bem e mal, livre dos pensamentos, hábitos e costumes ruins, a partir de uma educação universal. Pode-se inferir que o estudioso teve uma visão pedagógica, considerada avançada para o período em que viveu, além disso, suas ideias sobre a infância e o desenvolvimento integral da criança influenciaram significativamente o pensamento pedagógico moderno e os sistemas educacionais em diversos níveis.

Embora separados temporalmente por mais de um século, Comenius, no século XII, e Rousseau, no século XIII, compartilharam abordagens inovadoras, contrastando e desafiando as propostas educacionais eminentes de cada período, que buscavam moldar o comportamento infantil exclusivamente nos valores da vida adulta, desconsiderando as características, os desejos e as necessidades inerentes à idade da criança.

Outrossim, enquanto Comenius (1971) defendeu a educação desde a infância, propondo escolas maternas e reconhecendo a necessidade de adaptar o ensino às características e às necessidades próprias, Rousseau (1973), por sua vez, apresentou críticas à educação da época, que negligenciava a natureza infantil, especialmente ao defender a importância de respeitar o desenvolvimento natural da criança, permitindo-lhe explorar e aprender conforme suas necessidades e interesses. Pode-se inferir que ambos contribuíram com a construção de uma visão humana e adequada à infância, influenciando as práticas pedagógicas subsequentes ao seu tempo.

2.3.3 Jean-Jacques Rousseau: infância como tempo natural

Na literatura acadêmica, Jean-Jacques Rousseau é um dos mais influentes pensadores da história, no período Iluminista, com contribuições significativas em relação à política, à educação e à teoria social na Modernidade. Foi um exímio representante da Filosofia, aprofundou a compreensão de infância e elevou as ideias sobre a Educação Infantil a um novo patamar. Com isso, influenciou a Pedagogia, a Política e a Teoria Social, fomentadas pela ênfase na natureza humana infantil, a liberdade e a educação natural, as quais deveriam se sedimentar desde o nascimento, para que a criança pudesse evoluir progressivamente o senso crítico e sua independência (Saviani, 2011; Aranha, 1991). Desta forma, é preciso respeitar as necessidades e o tempo de aprendizagem, incentivando a autonomia e a liberdade, além da formação moral e intelectual. Outrora, essa visão é endossada por Cambi (1999, p. 346), ao defender “A centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelo seu ritmo de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil”.

O filósofo inovou especialmente ao delinear sua abordagem num percurso contrário aos medievais, fomentando práticas pedagógicas que buscaram garantir uma centralidade moral e intelectual da criança, considerando suas particularidades e características próprias (Manacorda, 1989). Dessa forma, a infância solidificou-se por meio da riqueza de experiências, de novos aprendizados e pelo contato direto com o mundo ao seu redor. Esse viés refletiu em rupturas com as perspectivas tradicionais da época. Com isso, surgiu um cenário subversivo à ótica da história, a criança ganhou centralidade e visibilidade que, nesse contexto, poderá tornar-se “Um homem originalmente íntegro, biologicamente sadio e moralmente reto e, portanto, justo, não mau e não opressor” (Real, 1990, p. 760).

No livro *Emílio ou da Educação*, elaborado em 1759 e publicado em 1762, o autor traz críticas aos métodos educacionais tradicionais. Em sua obra filosófica, ele cria uma criança imaginária chamada Emílio, a fim de percorrer a educabilidade humana, descreve o homem em sua natureza, respeitando o tempo, o ritmo e a velocidade do seu desenvolvimento desde o nascimento (Paiva, 2007). Por conseguinte, o iluminista apresenta questões do desenvolvimento infantil e argumenta que as crianças deveriam ser educadas de acordo com sua natureza, e não conforme expectativas e demandas impostas pelos adultos.

O autor menciona que “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que são próprias” (Rousseau, 1973, p. 75), desse modo, defendeu que elas deveriam ser crianças antes de serem homens, vislumbrando-as no centro do processo educativo, constituindo-se seres em formação, dotados de capacidades e, até mesmo, limitações. Em sua obra, critica o sistema de pensamento dominante da

época, ao considerar que o ser humano nasce bom, porém a sociedade o corrompe, desse modo, retrata a criança como ser ingênuo, sem noção de sentimentos, com características peculiares da infância, e que precisa de orientações para preservar sua bondade inata e se distanciar dos males e corrupções sociais, pois “Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência, nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, 1973, p. 9), tal perspectiva requer uma educação natural instituída por um processo formativo a partir do desenvolvimento gradual, racional e moral da criança, em sintonia com as etapas de maturação infantil.

O estudioso que, ainda no século XVIII, inaugurou um olhar diferenciado sobre a infância e sua constituição humana e social, ao considerar que a criança não nasce pronta enfatiza a importância do contato com a natureza e a educação, fundamentais para promover seu desenvolvimento, ademais, defende a infância como período especial da vida, que requer cuidados inerentes à fase (Aranha, 1991).

Para Rousseau, a educação deveria ser um processo personalizado que respeitasse o desenvolvimento natural, permitindo o crescimento de forma livre e saudável, sem imposição de regras rígidas ou punições severas (Vasconcelos; Fialho; Lopes, 2018), assim, a infância constituir-se-ia essencial à formação natural humana, ou seja, uma idade privilegiada em que a criança poderia ser educada de acordo com sua própria natureza.

Nesse contexto, considerar o “tempo natural na infância” conduz à compreensão de que o percurso educacional deve valorizar a autonomia e a participação ativa, além de reconhecer suas características e necessidades, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada fase, além de fomentar potencialidades e interesses de modo a ampliar, gradativamente, suas habilidades, sentidos e emoções, antes mesmo que a razão esteja totalmente desenvolvida, sem pressões e interferências precoces. Diante do exposto, Rousseau (1973) criticou os métodos educativos tradicionais, repressivos e desrespeitosos em relação à natureza infantil, propôs abordagens mais espontâneas e flexíveis que respeitassem o desenvolvimento integral e estimulassem a curiosidade Infantil.

2.3.4 Johann Heinrich Pestalozzi: amor, intuição e experiência

O renomado escritor suíço, Johann Heinrich Pestalozzi³¹, inspirado pela filosofia de Rousseau, foi um dos primeiros educadores a reconhecer a valorização do ambiente familiar e da experiência prática centrada na autonomia, nesse sentido, defendia que a infância, marcada

³¹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), nasceu em Zurique na Suíça, foi filósofo, educador e pedagogo (Incontri, 2020).

por uma natureza potencialmente pura e bondosa, dotada de dimensão divina, deveria ser cultivada para atingir sua plenitude. Um dos pioneiros da Pedagogia Moderna, postulou que o processo de aprendizado deveria promover o desenvolvimento natural e inato das crianças, respeitando suas necessidades individuais (Arce, 2015), além de estimular a autonomia, o resgate e a valorização da dignidade humana, além da transformação de realidades marcadas por desigualdades.

Sob influência iluminista, especialmente dedicado a crianças órfãs, desprovidas e marginalizadas, Pestalozzi teve sua trajetória marcada pelo compromisso humanista em defesa de uma “educação popular”, alinhada aos processos naturais do desenvolvimento infantil, considerando a educação como instrumento de transformação humana e social. Ademais, dedicou-se à criação de métodos educativos significativos, centrados no desenvolvimento da criança, além de fomentar valores por meio do afeto, da razão e da prática (Incontri, 2020).

A pedagogia de Pestalozzi está alicerçada na crença de que o amor, a segurança e o cuidado são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, portanto, acreditava que o ambiente familiar desempenhava papel central na educação, servindo como primeiro e mais importante espaço de aprendizagem (Adorno; Miguel, 2020). Para o filósofo, a educação deveria ser acessível para todos, não apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas um meio de cultivar qualidades morais e emocionais nas crianças, preparando-as para a vida em sociedade, tanto no contexto familiar, quanto no comunitário. Em sua abordagem, buscava integrar esses aspectos, promovendo uma educação holística, em que o desenvolvimento ocorreria gradualmente em todas as dimensões: intelectual, afetiva, moral e prática, formando cidadãos úteis e moralmente íntegros.

Para Pestalozzi, “O amor deflagra o processo de auto-educação” (Incontri, 2020), logo, a visão sobre Educação Infantil, que combinava afeto, razão e prática, influenciou abordagens pedagógicas subsequentes, destacando a importância do desenvolvimento moral como base para a aprendizagem intelectual, física e emocional da criança. O estudioso defendia que a educação deveria ser centrada na criança, respeitando suas necessidades e capacidades individuais, com isso, propunha que as experiências práticas, como atividades manuais e interações com o ambiente natural, eram primordiais para o aprendizado (Lira, 2008), nesse sentido, criticou duramente os métodos de ensino tradicionais, que impunham um ritmo uniforme a todos os alunos, predominantemente baseados em instruções verbais e memorização, sem levar em consideração suas distinções (Arce, 2015). Vislumbrava a educação como processo dinâmico, prático e interativo, em que a criança deveria ser encorajada a explorar e a aprender através da experiência direta. Com isso, propôs a implementação de

métodos pedagógicos que respeitassem o ritmo de aprendizagem individual e das necessidades próprias, considerando que cada criança é única, exigindo uma abordagem educativa personalizada.

Considerado um dos fundadores da Era Moderna, Pestalozzi foi pioneiro da reforma educacional, dedicou seus estudos às crianças, à educação popular e à valorização do ser humano (Incontri, 2020), suas ideias, metodologias e práticas pedagógicas influenciaram a educação europeia. Ele criou inúmeras instituições de ensino na Alemanha, com vistas à erradicar o analfabetismo durante o século XVIII, inaugurou um método da alfabetização, incentivou propostas nada tradicionais, alinou-se a valores de moralidade, liberdade, amor e promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante para o desenvolvimento integral e natural do caráter Infantil, fomentando o surgimento das primeiras instituições modernas destinadas às crianças no âmbito educacional.

O filósofo concebeu a criança como um organismo que se desenvolve em conformidade com leis naturais definidas e ordenadas, essa perspectiva apresenta basicamente três aspectos que os relacionam integral e socialmente com Deus e a sociedade, são eles: o intelectual (cabeça), o manual e físico (mãos), e, por fim, o moral e afetivo (coração), destarte, depreende que toda instrução educativa deve emergir internamente, desse modo, o desenvolvimento infantil poderia ocorrer livremente e de forma harmoniosa (Pestalozzi, 2000).

Partindo desse princípio, a infância é considerada um período decisivo, em que a criança deve ser acolhida com amor, intuição e experiência concreta, reconhecendo que o desenvolvimento integral infantil ocorre quando o panorama educacional considera não somente a razão e o intelecto, mas enfatiza dimensões sensoriais, afetivas e morais, vinculando vivências sensíveis, que estruturam a efetivação do processo do aprender de forma humanizada. Para tanto, o estudioso menciona que o lar é a instituição ideal para oportunizar experiências sociais e alicerçar a vida do indivíduo desde tenra idade, destaca a importância de que se possam tornar autônomos e autossuficientes, fomentando uma educação capaz de promover uma vida virtuosa. Ademais, defendeu que, inicialmente, a educação deveria ser confiada às mães, pois o amor materno é incondicional e acende as emoções da criança, oportunizando um crescimento na proporção adequada (Pestalozzi, 2000).

A ênfase de Pestalozzi na educação prática foi revolucionária, pois acreditava que, para as crianças se desenvolverem plenamente, era necessário equilíbrio entre instrução acadêmica e cultivo de habilidades emocionais e sociais (Kramer; Leite, 2015). Outras contribuições estão relacionadas ao jogo e às experiências nos processos educativos; com destaque para o artesanato e desenho; o desenvolvimento da linguagem; a importância da afetividade; os exercícios

relacionados à corporalidade e ao canto; a espontaneidade; o desenvolvimento integral; e a socialização nas instâncias familiares, todas centradas nas necessidades básicas das crianças (Gadotti, 2001).

Defendeu, ainda, a importância da formação dos professores, pois acreditava que deveriam ser preparados não apenas em termos de conteúdo, mas também em pedagogia, para que pudessem atender às necessidades individuais dos alunos (Adorno; Miguel, 2020), postulando que o profissional ideal não era apenas transmissor de conhecimento, mas um guia e mentor que ajudava os alunos a desenvolverem seu potencial ao máximo.

Uma das inovações metodológicas mais notáveis de Pestalozzi foi o uso de “lições de coisas”, que consistiam em atividades concretas para ensinar conceitos abstratos. Por exemplo, ele usava objetos do cotidiano para ensinar matemática, acreditando que a compreensão conceitual deveria ser precedida pela experiência sensorial (Corrêa *et al.*, 2023), essa metodologia que, mais tarde, seria conhecida como “aprendizagem ativa”, enfatiza a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Pestalozzi também acreditava que a educação deveria ser acessível a todos, independentemente da classe social ou econômica, conquanto, foi um dos primeiros defensores da educação universal e gratuita, propondo que o Estado tivesse a responsabilidade de garantir a todas as crianças uma educação básica de qualidade (Lira, 2008), essa visão inclusiva foi fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais modernas, que buscam garantir a equidade no acesso à educação.

Enquanto Pestalozzi enfatizou a importância do amor e da experiência prática na educação, Froebel destacou o papel do brincar e da criatividade. Juntos, suas ideias deixaram um legado relevante, influenciando profundamente as abordagens pedagógicas posteriores.

2.3.5 Friedrich Froebel: brincar, natureza e jardins de infância

O pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel³² (1782-1852), discípulo e sucessor intelectual de Pestalozzi, pai da Educação Moderna, considerado o formador das crianças, postulou que elas aprendiam de forma criativa e significativa por meio do brincar, dos brinquedos educativos, materiais didáticos e jogos que promovessem a articulação e a interação com o ambiente ao seu redor (Arce, 2002).

³² Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), pensador clássico, educador e pedagogista alemão. Nasceu em Oberweissbach, região da Turíngia, no sudeste da Alemanha. Era filho de pastor protestante e órfão de mãe, com raízes na escola de Pestalozzi (Arce, 2015).

Em razão de sua valorosa contribuição educacional, Froebel foi reconhecido como o reformador educacional com maior expressividade no século XIX (Eby, 1976), dotado de um perfil crítico e investigativo, a abordagem pedagógica proposta foi considerada inovadora, ao defender o papel da atividade lúdica no desenvolvimento infantil e ressaltar a importância da educação nos primeiros anos de vida da criança (Arce, 2015), dessa forma, elevou as ideias de seu mentor a novos patamares, especialmente na idealização dos jardins de infância, considerados a contribuição mais significativa para a educação.

O pensador defendeu a infância como fase essencial ao desenvolvimento humano, sendo que as experiências iniciais teriam impactos relevantes, potencializando aspectos intelectuais, cognitivos, emocionais e sociais. Postulou que a aprendizagem ativa deveria ocorrer de maneira harmoniosa, autônoma e prazerosa, nesse cenário, seu pensamento contribuiu para fomentar uma base sólida para a ascensão da Educação Infantil contemporânea, incentivando a integração do pensamento abstrato, do raciocínio lógico, da percepção sensorial, da coordenação motora e da criatividade da criança (Arce, 2015).

Froebel ressaltou a importância da conexão com o ambiente natural para a educação, sustentando que esse contato era fundamental para o desenvolvimento integral infantil, proporcionando oportunidades para observar, explorar e aprender sobre o mundo (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007), com isso, o jardim de infância, como o próprio nome sugere, era concebido como espaço de contato direto com a natureza, projetado para o cultivo de plantas, o brincar ao ar livre e o respeito profundo pelo ambiente rico de oportunidades.

Sua proposta de compreensão do mundo e construção do conhecimento foi baseada na ideia de que as crianças aprendem melhor num ambiente natural, promotor da autoexpressão por meio de estímulos sensoriais e experiências concretas favoráveis ao crescimento. Essa proposição evidencia uma concepção educativa que valoriza o aprendizado ativo, além de promover a autonomia e as descobertas pessoais. Nesse contexto, as crianças podem explorar, criar e aprender de forma lúdica e criativa, num ambiente que respeite cada ritmo de aprendizagem, podem brincar livremente, de maneira orientada e por meio da promoção de experiências e atividades cuidadosamente planejadas.

Froebel via a infância como fase única e preciosa para o desenvolvimento humano, caracterizada pela criatividade, imaginação e curiosidade, dessa forma, a criação dos jardins de infância não só mudou a visão sobre a educação, mas também estabeleceu bases para a expansão global da educação pré-escolar (Arce, 2015). Sua ênfase no brincar, na autoexpressão e no ambiente natural influenciou a Pedagogia Moderna e continua relevante nas práticas educativas contemporâneas.

O estudioso acreditava que a educação era essencial para o desenvolvimento harmonioso, e que tal objetivo deveria ser centrado no brincar, visto por ele como principal atividade educativa da infância. Diante disso, foi o primeiro a formalizar a educação pré-escolar, reconhecendo que as crianças mais novas têm necessidades e capacidades distintas, e exigem uma abordagem educativa especializada (Santos; Molina, 2019).

Em decorrência, introduziu o uso de materiais educativos lúdicos, que atendessem às necessidades e particularidades infantis, conhecidos como “dons de Froebel”: ofertas divinas projetadas para estimular o aprendizado através do brincar (Santos; Molina, 2019), esses recursos incluíam blocos de construção, cubos, cilindros, argila e outros objetos que permitiam às crianças manipularem, brincarem e jogarem livremente, ampliando os conceitos de forma concreta e tangível.

Arce (2015) menciona que a pedagogia froebeliana se empenhou na promoção da educação da criança, de modo a se manifestar a partir de princípios de pureza, perfeição e espontaneidade, delineados por uma vida santa, ademais, destacou a importância de conhecer e apoiar-se na lei divina, seguindo perspectivas de uma vida com relação harmônica entre natureza, espiritualidade e intimidade com Deus. Em suma, contribuiu para a compreensão do sentimento de infância e a sistematização de práticas centradas na Educação Infantil, especialmente ao postular que ela só está integralmente desenvolvida quando consegue fazer uso de todos os membros de maneira vertical, integrando corpo, sentidos, mente e espírito, seguida de manifestações espontâneas conectadas à consciência moral e religiosa.

Froebel acreditava que a educação nos primeiros anos de vida deveria ser baseada em atividades lúdicas, essenciais ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, com isso, via o brincar como forma de expressão natural e espontânea, através da qual as crianças poderiam explorar o mundo ao seu redor e desenvolver habilidades (Kishimoto, 1996), essa concepção foi revolucionária em sua época, pois desafiava visões tradicionais do aprendizado formalmente estruturado.

Argumentava que o brincar permitia às crianças aprenderem de forma ativa e participativa, em vez de serem receptores passivos de informações (Almeida, 2018), esse enfoque foi uma das principais contribuições de Froebel para a Pedagogia, influenciando não apenas a Educação Infantil, mas também as abordagens pedagógicas em outros níveis de ensino. O estudioso acreditava que essa perspectiva ajudava as crianças a desenvolverem habilidades sociais, pois ao brincar em grupo aprendem a compartilhar, cooperar e resolver conflitos, desenvolvendo competências sociais essenciais para sua vida futura (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

Froebel via o brincar como forma de autoexpressão, assim, as crianças podiam expressar pensamentos, sentimentos e imaginação, desenvolvendo sua criatividade e capacidade de resolução de problemas (Kishimoto, 1996), ou seja, o brincar era, portanto, uma atividade relevante para o desenvolvimento integral da identidade e da personalidade, permitindo o explorar e o afirmar a própria individualidade.

A ênfase de Froebel no brincar como principal atividade educativa teve impacto profundo na pedagogia moderna. Seus estudos influenciaram movimentos educativos subsequentes que convergem em “educação sequencial e progressiva”, ao projetar uma aprendizagem gradual, contínua, harmônica e que considere as leis naturais do desenvolvimento no plano moral, espiritual e cognitivo; e uma “pedagogia construtivista” – sob a perspectiva do “aprender a aprender” (Froebel, 2001; Arce, 2015), sendo essencial valorizar o brincar no desenvolvimento infantil com base na ideia de que as crianças aprendem melhor quando estão ativamente engajadas em propostas significativas.

Diante do exposto, pode-se inferir que a contribuição dos pensadores da filosofia moderna foi fundamental para uma representação mais apurada da infância. Foram pioneiros ao reconhecê-la como fase importante do desenvolvimento humano, merecedora de abordagem educativa específica, adaptada às necessidades, particularidades e singularidades das crianças. Ademais, suas críticas aos métodos educativos da época e suas propostas para a infância lançaram bases para a Pedagogia, cujos desdobramentos continuariam a expandir-se nos séculos seguintes, influenciando as práticas educativas voltadas à Educação Infantil e a discussões contemporâneas que seguem ampliando a problematização em torno da pedagogia da infância e suas nuances históricas, políticas e educacionais.

2.4 A pedagogia da infância: perspectivas contemporâneas

A evolução da representação de infância e sua pedagogia constitui-se um processo complexo e multifacetado, influenciado por correntes filosóficas e educativas ao longo dos séculos, tais abordagens desempenham papel relevante na educação e nas ciências sociais, uma vez que refletem a forma como a infância é percebida, compreendida e tratada no contexto educacional.

De acordo com Rocha (1999, p. 11), o processo de consolidação da pedagogia da infância pode ser considerada um divisor de águas, especialmente ao estabelecer uma distinção entre as etapas da Educação Infantil, concebida como espaço de cuidado e desenvolvimento complementar ao âmbito familiar, e o ensino fundamental, que assume função de promover a

sistematização de conhecimentos básicos. Essa diferenciação reflete sensivelmente na consolidação da função social e o caráter pedagógico que cada etapa assume no cenário educacional, em síntese, essa abordagem lança luz às práticas pedagógicas que devem fomentar a educação, por meio de conquistas legais voltadas à formação integral da criança.

Desse modo, a transição da representação de infância para o reconhecimento de sua importância como central no desenvolvimento humano é marcada por contribuições de teóricos como Montessori, Piaget, Vygotsky, Freinet, Wallon e Rogers, que não apenas redefiniram o papel da infância em âmbito mundial, mas também evidenciaram a centralidade formativa do ser humano e contribuíram com marcos legais e curriculares, além de transformar as práticas pedagógicas que influenciam até hoje a Educação Infantil contemporânea.

2.4.1 Maria Montessori: autonomia, ambiente e protagonismo infantil

A pedagoga Maria Montessori³³ (1870-1952) teve formação diversificada e multidisciplinar, formou-se médica, atuando nas áreas de psiquiatria, psicologia, neuropsiquiatria e antropologia, integrando ciências e educação, nesse cerne, tornou-se uma das educadoras mais influentes do século XX, teve seu legado inspirado nas ideias de Pestalozzi e Froebel, mas com uma abordagem única, pautada na autonomia e na importância de um ambiente educacional cuidadosamente preparado para a promoção do desenvolvimento integral da criança (Kramer, 1976; Lillard, 2005), construiu um legado relevante em torno do protagonismo infantil.

De acordo com Cesário (2007), Montessori elaborou seu método a partir de várias contribuições teóricas e pensamentos educacionais, assim, inspirada pelas ideias naturalistas de Rousseau, fundamentou sua prática educativa, sobretudo sob a perspectiva de valorizar a infância como fase singular do desenvolvimento no que se refere às possibilidades educacionais alinhadas ao respeito, à potencialidade de aprendizagem e ao desenvolvimento integral e espontâneo da criança, livre de imposições arbitrárias.

Por meio da proposição de um método, avançou numa construção científica e concreta e aplicável quanto ao desenvolvimento total da personalidade da criança, não somente suas capacidades intelectuais, preocupando-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação, de escolhas independentes e componentes emocionais. Desenvolveu uma

³³ Maria Montessori (1870-1952) nasceu em Chiaravalle, Itália. Uma das primeiras mulheres a se formar em medicina no país, além de uma formação diversificada em outras áreas como Antropologia, Psicologia e Pedagogia (Cesário, 2007, p. 13-14).

abordagem inovadora para a Educação Infantil, sendo seu método pedagógico baseado na construção de um ambiente preparado para promover o desenvolvimento, o autoaprendizado, a autonomia, a liberdade com responsabilidade da criança na infância (Russo, 2004), dessa forma revolucionou a prática educativa, contribuindo de forma significativa com o movimento da Escola Nova³⁴.

O Método Montessori, como ficou conhecido, revolucionou a história da Educação Infantil ao propor práticas que respeitam o ritmo de aprendizagem individual, promovendo a independência desde a infância. Seu método constitui uma abordagem centrada na criança, que se baseia em princípios de autonomia, liberdade com responsabilidade e respeito pelo desenvolvimento integral, pois defende que as crianças são naturalmente curiosas e motivadas para aprender, e que o papel do educador é facilitar esse processo, proporcionando um ambiente que encoraje a exploração e o aprendizado independente (Paschoal; Machado, 2019).

Uma das características distintivas do Método Montessori é o foco na autodisciplina, pois acreditava que, quando as crianças são colocadas em um ambiente que respeita sua autonomia e lhes oferece escolhas elas desenvolvem naturalmente autodisciplina e autocontrole (Montessori, 2024), em vez de impor regras externas e punições, o método incentiva as crianças a regularem seu próprio comportamento, aprendendo a tomar decisões responsáveis e lidar com as consequências de suas escolhas.

Montessori destacou a importância de respeitar o ritmo individual de cada criança, criticando métodos educativos tradicionais que forçavam as crianças a seguir o mesmo currículo e ritmo de aprendizagem, independentemente de suas particularidades, habilidades e interesses individuais (Maia, 2023). Em sua proposta, cada criança deve ser encorajada a aprender de forma autônoma e no próprio tempo, explorando materiais e atividades que lhes despertem interesse, sem a pressão de competir ou se comparar com os outros.

Outro aspecto central do Método Montessori é a ênfase no aprendizado sensorial e concreto, pois crê que as crianças aprendem melhor quando têm a oportunidade de manipular objetos e materiais que representam conceitos abstratos (Rubio-Gaviria; Heredia-Duarte, 2023), partindo desse princípio, ela desenvolveu uma série de materiais educativos específicos, projetados para ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais de forma integrada e significativa.

³⁴ Proposta de renovação pedagógica que surgiu ao final do século XIX e início do século XX, que buscou romper com as práticas tradicionais de ensino, defendendo uma educação centrada no aluno, numa participação ativa que valoriza a experiência, a liberdade, a criatividade e o desenvolvimento integral do aprendiz (Aranha, 1991; Teixeira, 1998; Dewey, 1938).

No Método Montessori, o ambiente desempenha papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, conquanto acreditasse que o espaço deveria ser cuidadosamente preparado para atender às necessidades das crianças e facilitar seu desenvolvimento independente (Paschoal; Machado, 2019), com isso, via o ambiente como um “professor silencioso”, capaz de orientar às crianças sem necessidade de intervenção constante.

Nesse contexto, o espaço deve ser caracterizado por sua ordem, beleza e acessibilidade, organizado de forma harmônica, esteticamente agradável, favorável à autonomia e ao desenvolvimento infantil. Ademais, os materiais e mobiliários devem ser proporcionais ao tamanho das crianças, permitindo-lhes acessar e usar tudo de forma independente (Montessori, 2024), com isso, os materiais educativos precisam estar dispostos de forma lógica e atraente, incentivando-as a explorar e a aprender por si mesmas; deve ser projetado a fim de promover calma, pois um espaço tranquilo e ordenado ajuda na concentração das atividades, desenvolvendo sensação de segurança e bem-estar (Maia, 2023), nesse enfoque, as crianças são aprendizes naturais, que vislumbram um ambiente adequado para florescer.

O papel do educador no ambiente Montessori é de facilitador, ao invés de impor instruções ou dirigir o processo, deve observar as crianças para entender suas necessidades e interesses, oferecendo orientação e suporte quando for preciso (Paschoal; Machado, 2019), essa abordagem respeitosa e não intrusiva permite que desenvolvam autoconfiança e independência, aprendendo a acreditar em suas próprias capacidades.

Montessori transformou a forma como entendemos a infância, oferecendo uma visão de educação que valoriza a criança como ser completo e competente, capaz de delinear seu próprio aprendizado. O método teve impacto profundo na Educação Infantil, influenciando práticas pedagógicas em todo o mundo. Sua ênfase na autonomia, o respeito pelo ritmo individual de ensino-aprendizagem e a importância de um ambiente preparado continua a ser relevante e inspirador para educadores e pesquisadores. A estudiosa trouxe uma nova compreensão sobre a autonomia e ambiente, com isso, cada um a seu modo, contribuiu para a construção de uma pedagogia que reconhece a infância como fase essencial ao desenvolvimento humano, merecedora de uma abordagem educativa específica e respeitosa (Aranha, 1991), estabelecendo bases da história da pedagogia moderna, que continua a evoluir e a se adaptar às necessidades das crianças, em um mundo em constante mudança.

As abordagens pedagógicas de Pestalozzi, Froebel e Montessori são mais do que métodos educativos, representam uma filosofia de vida que valoriza essa fase preciosa do desenvolvimento humano (Aranha, 1991), refletindo uma transformação profunda na maneira como a sociedade entende e valoriza a infância e seu protagonismo, especialmente ao

reconhecer e respeitar as necessidades e capacidades das crianças, oferecendo uma visão de educação que é, ao mesmo tempo, humanista e progressiva, além de potencializar indivíduos completos, capazes e autônomos.

Essas contribuições têm ressoado e continuam a influenciar práticas educativas contemporâneas, com isso, o reconhecimento da infância, o respeito pelo ritmo individual de ensino-aprendizagem, a criação de ambientes que promovem a autonomia e o desenvolvimento integral da criança são princípios centrais na atualidade da Educação Infantil.

2.4.2 Jean Piaget: do egocentrismo infantil à construção do pensamento lógico

O legado construtivista de Piaget³⁵ contribuiu para ampliar a visão sobre desenvolvimento cognitivo na infância entre 0 e 11 anos, a fim de explicar como o indivíduo pensa e compreende o mundo que o rodeia. De acordo com o estudioso, o desenvolvimento natural perpassa quatro estágios, que auxiliam o docente a compreender a capacidade das crianças, adaptar práticas pedagógicas e métodos de ensino com base no desenvolvimento humano, considerando as trocas entre o organismo e o meio, que se relacionam pela exploração e experimentação e, ao longo da infância, sucedem-se respectivamente entre o “Sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto” (Goulart, 2005), formulando a teoria da epistemologia genética que analisa a construção do desenvolvimento desde a infância até a adolescência.

De acordo com Piaget (1975), no estágio *sensório motor*, entre 0 e 2 anos de idade, a criança começa a explorar o corpo e o ambiente externo por meio da coordenação motora e dos sentidos, da capacidade de manipular objetos, da percepção sensorial, do reconhecimento do espaço, do tempo, da causalidade, dos estímulos, dos esquemas de ações e o desenvolvimento de suas bases para estruturas cognitivas futuras.

No estágio *pré-operacional*, entre 2 e 7 anos de idade, a criança está naturalmente centrada num egocentrismo cognitivo que dificulta o reconhecimento de diferentes pontos de vista, sob a predominância da intuição sobre a lógica formal. No limiar desse período, evidencia-se o desenvolvimento da linguagem, o uso das imagens e a capacidade de simbolização, fomentando a socialização, a imaginação, a criatividade e a intuição (Kamii, 1989), elementos essenciais para a construção do pensamento e do desenvolvimento

³⁵ Jean William Fritz Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo, professor, epistemólogo e filósofo suíço, que nasceu em Neuchâtel. Foi um dos maiores pensadores do século XX no campo da psicologia do desenvolvimento, em seus estudos abordou a gênese do conhecimento, teoria da epistemologia genética e evolução do indivíduo desde a infância até a adolescência, passando pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, social e linguístico, enfatizando de que modo as crianças constroem sua compreensão sobre o mundo a partir da interação entre os fatores psicológicos, biológicos e as experiências com o meio em que vivem (Ramozzi; Chiarottino, 1994).

socioafetivo. Outrossim, nos dois primeiros estágios é possível perceber avanço considerável na relação entre desenvolvimento cognitivo, interação social e compreensão do mundo, além de ampliar suas habilidades cognitivas e o pensamento logo na primeira infância (Piaget, 1975; Goulart, 2005).

Já no período *operacional concreto*, que ocorre de 7 a 11 anos de idade, estruturam-se a razão e a lógica, ampliando habilidades cognitivas mais avançadas e a capacidade de pensar mentalmente para resolver situações concretas, desse modo, aprendem a coordenar e a relacionar pensamento, raciocínio e realidade. Além disso, são capazes de regular a ação, a aprimorar as noções de substância, peso, volume, seriação, classificação e relação de causa e efeito (Piaget, 1975). Nesse período, a criança adquire fundamentos de conservação de quantidade, massa e volume, além de internalizar e aprimorar a lógica da reversibilidade do pensamento, dessa forma, tornam-se propícias a resolver problemas concretos de maneira organizada e estruturada (Goulart, 2005).

A partir da abordagem piagetiana, compreende-se que os três estágios iniciais se relacionam ao desenvolvimento das estruturas cognitivas concretas, próprias da infância. Por outro lado, o quarto estágio, o *operatório formal*, não integra esse escopo, uma vez que está relacionado ao desenvolvimento cognitivo, iniciado, geralmente, a partir dos 12 anos (Kamii, 1989; Goulart, 2005), período que marca o início da adolescência.

A proposição teórica de Piaget revolucionou a Psicologia, a Educação e as Ciências Humanas, ao oferecer base teórica consistente para compreender o desenvolvimento intelectual na infância e suas perspectivas no âmbito da Educação Infantil. Sua teoria enfatiza a importância do alinhamento de práticas pedagógicas docentes em consonância com estruturas cognitivas próprias de cada estágio do desenvolvimento, valorizando o aprendizado ativo, a exploração e a adaptação de atividades, considerando as limitações e possibilidades da criança (Piaget, 1975; Kamii, 1989).

Cunha (2002) menciona que a construção do conhecimento, em conformidade com pressupostos piagetianos, inicia-se com o desequilíbrio cognitivo entre sujeito e objeto, esse contexto envolve dois processos complementares e, muitas vezes, simultâneos entre assimilação e acomodação. Dessa forma, por meio do processo de assimilação, o indivíduo interpreta e incorpora novas informações através de esquemas mentais já existentes. Em seguida, ocorre a acomodação, que implica a modificação e consolidação de um novo estado de equilíbrio, diante desse processo de reorganização mental, o sujeito adapta estruturas cognitivas a outras circunstâncias.

Portanto, torna-se importante oportunizar à criança um ambiente de aprendizagem capaz de promover progressivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, esse contexto pressupõe a reconhecer como sujeito ativo, detentor de direitos, capaz de pensar, criar e transformar o meio em que vive, a partir de suas próprias experiências (Goulart, 2005; Kramer, 2006).

À luz do exposto, a teoria piagetiana apresenta contribuições teóricas, epistemológicas e pedagógicas consistentes, que elucidam o processo de ensino-aprendizagem infantil, conduzindo a criança do egocentrismo à construção do pensamento lógico. Tal processo constitui-se dinâmico, progressivo e vinculado à interação entre o sujeito e o meio, decorrente da reorganização sucessiva de esquemas de ação (Piaget, 1975; Kamii, 1989). Nesse sentido, perpassa estágios do desenvolvimento cognitivo que se constituem estruturantes para a emergência de operações mentais mais complexas, subsidiando práticas educativas que evidenciam a criança como sujeito ativo, respeitando o tempo, o ritmo e o avanço das estruturas cognitivas próprias de cada período.

2.4.3 Lev Vygotsky: construção social da infância

Ao longo dos tempos, a infância, como categoria social, tem sido interpretada de diferentes maneiras, conforme contextos históricos, culturais e filosóficos de cada período. A abordagem *histórico-cultural do desenvolvimento*, defendida por Lev S. Vygotsky³⁶, no início do século XX, é uma inflexão teórica do pensamento pedagógico moderno, que propõe ruptura com as perspectivas naturalistas e essencialistas da infância, ao compreendê-la como construção social complexa e dialética, cuja constituição se dá por meio da interação do sujeito com o outro e com elementos culturais produzidos socialmente (Souza, 2007).

Vygotsky é um dos mais influentes estudiosos no campo da Educação e do desenvolvimento infantil, suas ideias se tornaram relevantes na compreensão do crescimento e desenvolvimento das crianças, sob uma concepção sociocultural. Defende que são moldadas pelas interações sociais e culturais em que estão inseridas, nesse cerne, enfatiza que “O

³⁶ Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), de origem judaica, nasceu em Orsham na antiga União Soviética. Formado em direito, pensador e psicólogo bielorrusso, autor da *Psicologia Cultural-Histórica*, pioneiro nos estudos sobre desenvolvimento intelectual da aprendizagem das crianças, revolucionou a Educação, a Pedagogia e a Psicologia nos séculos XX e XXI, enfatizando o papel das relações sociais na formação humana, destacando questões como cultura, linguagem, mediação e interação social. Seus estudos estão relacionados à literatura, filosofia, linguística e psicologia, na construção de práticas educativas inclusivas, dialógicas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança (Souza, 2007). Contemporâneo de Piaget, pioneiro na perspectiva sociointeracionista, defendeu a teoria sociocultural do desenvolvimento da inteligência e cognição das crianças (La Taille *et al.*, 1993).

desenvolvimento da criança é resultado de um processo dialético entre o biológico e o social” (Vygotsky, 2007, p. 34), esse contexto não se limita ao pensamento biológico e natural, mas historicamente mediada por relações sociais e culturais.

Vygotsky concebe a criança como sujeito social e ativo na construção do conhecimento. Essa interação é um processo dinâmico e contínuo, oportunizado, sobretudo, pela convivência com adultos ou pares mais experientes, desempenhando papel de “mediadores”, essenciais ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, por meio das experiências sociais, a criança internaliza conceitos e práticas, apropriam-se de novos conhecimentos, valores, significados e formas de agir, historicamente constituídas pela humanidade.

A mediação simbólica, especialmente por meio da linguagem, constitui-se meio de comunicação que oportuniza internalizar significados, organizar cognitivamente o mundo, desenvolver pensamento crítico, solidificar a consciência humana e acessar a diferentes saberes culturais. Dessa forma, consegue dialogar, refletir, planejar, resolver problemas, regular seu próprio comportamento, promovendo a formação das funções mentais superiores, tais como memória voluntária, atenção dirigida e transição da cognição concreta para formas mais complexas do raciocínio e do pensamento abstrato (Vygotsky, 2007).

A partir dessa abordagem, o estudioso ressalta a ideia da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, reforçando o entendimento de que há uma distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma independente (*desenvolvimento real*) e o que consegue realizar com mediação de pessoas mais experientes (*desenvolvimento potencial*), ou seja, “O que a criança é capaz de fazer hoje com auxílio, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2007, p. 101). Enfatiza uma aprendizagem cooperativa, em que as crianças são capazes de realizar tarefas com apoio de indivíduos “considerados mais capazes”, desse modo, argumenta que a linguagem desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, constituindo-se ferramenta que correlaciona a aprendizagem, a construção e a internalização do conhecimento integralmente. Defende que:

Todas as funções psíquicas superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento verbal e abstrato, linguagem oral e escrita, emoções, entre outras) acontecem em dois momentos, determinados em princípio pelas relações reais entre os homens. Nessa concepção, as funções interiorizadas já estiveram presentes antes no nível coletivo, externo, cuja mediação realiza-se pelas gerações adultas ou pessoas mais experientes (Vygotsky *et al.*, 1998).

Assim, numa perspectiva histórico-cultural, as transformações internas, tais como a assimilação, o simbolismo e a capacidade de representar e abstrair conceitos, tornam-se processos imprescindíveis, especialmente durante a infância, período em que as habilidades cognitivas são

construídas e reorganizadas a partir de experiências externas fomentadas por interações sociais e culturais, alcançando níveis mais complexos do pensamento e da linguagem, tornando-se alicerce do desenvolvimento humano.

Quanto ao desenvolvimento infantil, Pino (2005) menciona que as funções naturais da criança são regidas por mecanismos biológicos, já as funções culturais estão associadas a questões históricas, de que se fundam entre si, constituindo um sistema intrinsecamente complexo. A partir daí, nesse espaço relacional e intersubjetivo ocorre a promoção da aprendizagem significativa e do processo formativo, potencializando a construção do conhecimento na infância, marcada pelo processo de mediação e possibilidades de interação com o meio social e cultural.

Vygotsky (2007) defende que, com base na análise histórico-cultural, a criança configura sujeito social, histórico e cultural, logo, a infância é um tempo pleno de formação, compreendido como fase da vida em que deixa a passividade e participa ativamente do mundo social, dotada de especificidades que não podem se limitar a uma mera etapa de preparação para a vida adulta. O estudioso acredita que a criança não nasce pronta, é um ser em construção, mediado pelas relações sociais, cuja infância é potencializada pelo desenvolvimento humano, em que as capacidades cognitivas afetivas são consolidadas nas práticas culturais e nas relações com o outro e com o mundo.

Essa noção de infância requer repensar a função da escola, as práticas pedagógicas e as políticas sociais, direcionando a ação docente para possibilidades que valorizem o acolhimento, o diálogo e a participação nos processos educacionais. Assim, torna-se essencial valorizar a escuta sensível e a participação ativa da criança, reconhecendo sua capacidade de transformar o mundo social do qual faz parte. Conforme destaca Oliveira (2010), essa perspectiva integra dimensões cognitivas, afetivas e culturais, reforçando a educação centrada na criança.

Em síntese, a abordagem vygotskyana à luz do pensamento histórico-cultural, permanece atual e fundamenta na psicologia do desenvolvimento, sob a interpretação humanista e transformadora da infância no século XXI, trazendo contribuição educacional ao romper com visões deterministas e estritamente individualistas, propondo uma compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança.

Nesse cenário, a teoria de Vygotsky supera a dicotomia entre social e individual, valoriza a totalidade do ser humano, as múltiplas potencialidades da criança, enfatiza o papel da linguagem, das brincadeiras, da coletividade, da historicidade e as interações mediadas socialmente, numa constante relação com o outro, a cultura e os diferentes contextos. Tal perspectiva, de valor sociológico e antropológico, permite conhecer a pluralidade das infâncias e desafia as atuais práticas pedagógicas que desconsideram a realidade sociocultural do aprendiz.

2.4.4 Célestin Freinet: trabalho, cooperação e liberdade na primeira infância

O educador francês Célestin Freinet³⁷, pioneiro na educação, no início do século XX, elaborou uma proposta pedagógica que enfatiza a valorização da criança como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, que se concretiza por meio da responsabilidade do aprendiz em se inserir numa prática educativa autônoma e democrática. Sua abordagem defende a promoção da livre expressão, comunicação, interação social e participação ativa através da defesa do trabalho cooperativo e da experiência como centrais na construção do conhecimento e do desenvolvimento integral da criança (Freinet, 1996; Nunes, Silveira, 2015).

Para Freinet (1996), a criança, enquanto protagonista do seu processo de desenvolvimento, é dotada de curiosidade inata e capacidade de interagir criticamente com o meio social e natural. Diante do exposto, é importante que seja capaz de expressar pensamentos, sentimentos e compreensões sobre o mundo. De acordo com essa proposição freinetiana, a infância não pode ser considerada etapa passiva ou de simples preparação para a vida adulta, mas reconhecida e respeitada em sua totalidade, valorizada como tempo legítimo e fundamental para a vivência de experiências, aprendizagens e descobertas significativas (Freinet, 1996; Libâneo, 2013; Nunes, Silveira, 2015).

O estudioso defende que não se deve preparar a criança para a vida sem antes lhes oferecer uma escola que seja, ela própria, um ambiente de vida (Freinet, 1996), essa abordagem reforça a infância como uma etapa rica e autônoma, em que o aprender e o fazer são indissociáveis, oportunizando à criança experimentar e interagir com o mundo, favorecendo a construção de conhecimentos colaborativos e contextualizados (Libâneo, 2013).

O docente assume papel de facilitador e mediador do trabalho pedagógico, fomentando ambientes onde a criança possa errar, refletir, experimentar e reconstruir saberes, num movimento contínuo de autonomia, cooperação e atividades lúdicas baseadas na experimentação. Dessa forma, o ambiente escolar, enquanto espaço de construção do conhecimento, deve ser articulado à vida, à comunidade e às experiências cotidianas, para que a criança seja reconhecida por sua singularidade, respeito às suas necessidades, interesses, ritmos e formas de expressão desde a primeira infância. Tal abordagem rompe com modelos

³⁷ Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo, nascido em Gars, na região da Provença na França. Foi um dos fundadores da Escola Moderna ao promover um movimento de renovação da educação nas primeiras décadas do século XX. Advoga por uma educação construída a partir das experiências, interlocuções, observações, anotações e experimentações vivenciadas pelo aprendiz (Elias, 1997). Defende a participação ativa em atividades práticas, promovendo experiências concretas no processo de ensino-aprendizagem, além de situações que possam entrelaçar autonomia, expressão criativa e colaboração no ambiente escolar. Nesse contexto, o docente, desempenha “Papel de animador, de apoio, respeito e segurança, levando sempre o aluno, a partir das experiências na família e em classe” (Ferreira, 1992, p. 13).

tradicionais centrados exclusivamente na transmissão mecânica do conhecimento, e defende uma prática educativa pautada em princípios como cooperação, trabalho coletivo, autonomia e construção de saberes (Freinet, 1996; Libâneo, 2003; Nunes, Silveira, 2015).

Conforme os pressupostos de Freinet (1996), a organização do trabalho pedagógico deve superar práticas autoritárias centradas exclusivamente no docente, desse modo, é importante tencionar o trabalho como princípio educativo que valoriza o diálogo, a escuta ativa, a participação, o respeito às particularidades e especificidades do desenvolvimento infantil (Freinet, 1996; Libâneo, 2013), incorporando técnicas variadas que favoreçam à expressão livre e a construção coletiva do conhecimento.

Para tanto, Freinet apresentou propostas de aprendizagens construídas por experiências diretamente vivenciadas pela criança, além da valorização do trabalho manual, ou seja, ancorada em atividades tais como a publicação de textos livres, jornais e revistas, o cultivo de jardins, os projetos comunitários, o artesanato, os jogos cooperativos, a organização da aula em formato de debate, a imprensa escolar, a aula-passeio, as correspondências interescolares, os desenhos livres, o livro da vida, os dicionários, as cartas, os relatórios de experiências, os cadernos circulares, dentre outras práticas que favorecem à apropriação do processo infantil (Nunes, Silveira, 2015).

Outrora, o estudioso introduzira inovações na prática pedagógica, instituídas pelo respeito ao ritmo de ensino-aprendizagem, além de conectar experiências cotidianas ao desenvolvimento da autonomia, à criticidade e à responsabilidade desde a primeira infância (Freinet, 1996; Nunes, Silveira, 2015). Essa perspectiva defende que o aprendizado deve ocorrer de forma significativa, partindo da vivência concreta dos sujeitos, em diálogo constante com a realidade cultural, social e comunitária.

A pedagogia de Freinet constitui-se abordagem humanista, democrática e emancipadora, que compreende o processo educacional como atividade produtiva, criativa e socialmente significativa, em que a criança é concebida como sujeito de direitos, protagonista do próprio desenvolvimento e agente ativo na construção do conhecimento. Nesse contexto, sua proposta se faz atual e relevante, especialmente ao defender uma pedagogia livre de contradições sociais e práticas excludentes, evidenciada pela defesa de uma educação participativa e centrada no desenvolvimento integral da criança, respeitando seus interesses, ritmos de aprendizagem e formas de expressão (Freinet, 1996; Nunes, Silveira, 2015).

Embora a pedagogia de Freinet se destaque por sua perspectiva, sua fundamentação epistemológica ancora-se prioritariamente em um caráter sociopolítico e experiencial, voltado à organização do trabalho educativo e à participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

Ao avançar na análise das teorias do desenvolvimento infantil, torna-se necessário dialogar com outras perspectivas epistemológicas que, embora compartilhem a preocupação com a formação integral da criança, partem de pressupostos distintos. É nesse movimento que se insere a contribuição de Henri Wallon, cuja teoria psicogenética propõe uma compreensão do desenvolvimento humano a partir da indissociabilidade entre emoção, cognição, motricidade e socialização. Assim, a transição de Freinet para Wallon permite deslocar o foco da organização pedagógica e da prática educativa para uma análise mais aprofundada dos fundamentos psicológicos do desenvolvimento infantil, ampliando a compreensão de criança como sujeito histórico, afetivo e socialmente constituído, conforme veremos na próxima seção.

2.4.5 Wallon: afetividade e desenvolvimento infantil

De acordo com Mahoney (2004), Wallon³⁸ trouxe importante contribuição para a psicologia do desenvolvimento infantil, expressando princípios, conceitos e orientações que podem auxiliar na compreensão sobre o processo de construção do sujeito ao passo em que cresce e é inserido culturalmente, assim sendo, é importante que a sociedade crie condições para o desenvolvimento em sua plenitude.

A teoria walloniana tem como princípio o materialismo dialético, nesse sentido, defende a realidade em suas diferentes mutações e transformações, considerando o desenvolvimento humano nas condições biológicas e sociais, indissociavelmente complementares (Faria, 2015).

De acordo com Wallon, as experiências sociais, emocionais e afetivas são essenciais ao desenvolvimento cognitivo, em relações multifacetadas, contribuindo para potencializar e consolidar o processo educacional da criança de forma integral, seja por meio da motricidade, da inteligência, dos vínculos, do entendimento dos conflitos e crises, da constante interação ou da formação do Eu (Galvão, 1995).

Desse modo, em sua obra, defende a importância de compreender o indivíduo em sua integridade, oportunizando um desenvolvimento equilibrado em todos os estágios do processo evolutivo infantil, além de promover um crescimento harmonioso em suas múltiplas dimensões, dentre as quais, a afetividade é eixo central no desenvolvimento e constituição da personalidade,

³⁸ Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), filósofo, médico e educador francês, nasceu em Paris, teve grande contribuição na compreensão do desenvolvimento infantil e da psicologia da criança, de formação interdisciplinar, o estudioso marxista foi psicólogo, médico, filósofo, professor e político; exerceu influência nos estudos relacionados ao desenvolvimento infantil e à psicologia da educação. Foi reconhecido por sua teoria psicogenética, fundamentando-a na corrente epistemológica materialista histórico-dialética, abordando a importância da interação entre o sujeito e meio social no desenvolvimento humano, integrando aspectos cognitivos, afetivos e motores, especialmente na infância (Galvão, 1995).

institui a criança como ser completo que integra dimensões biológicas, afetivas, sociais, cognitivas e motoras, em constante interação com o meio social.

Segundo Wallon (2008), o desenvolvimento não ocorre de forma isolada ou linear, mas potencializado por fases que se alternam entre emoções, inteligência e motricidade, gerando crises que fomentam rupturas, reviravoltas e novos patamares de organização psíquica. Dessa forma, defende que o desenvolvimento infantil é oportunizado por estágios alternantes entre avanços e retrocessos e, quando vivenciados adequadamente, podem contribuir com o estágio posterior.

Nos estudos sobre a abordagem de Wallon, os autores Mahoney e Almeida (2010) mencionam cinco estágios de desenvolvimento infantil, cada um com características próprias: no *estágio impulsivo-emocional* (0 a 1 ano de idade) há predominância do aspecto afetivo, em que a criança se expressa pelo movimento desordenado do corpo, contato e toque, acompanhado de mudanças físicas. No processo de ensino-aprendizagem há uma fusão e troca corporal intensa, que passa pelo tato e pela segurança no embalo (Duarte; Gulassa, 2010).

Em seguida, no *estágio sensório motor e projetivo* (1 a 3 anos de idade), a coordenação motora está em ascensão, a criança estabelece relação intensa com objetos, inicia a indagação persistente sobre si e o mundo que a cerca. A aprendizagem é processual, ocorre por meio de situações e espaços diversificados, seja por contato ou vivências em consonância com atividades simbólicas e linguagem, promovendo proposições lúdicas e projetos interdisciplinares (Faria, 2015). Logo, é importante considerar as necessidades e os interesses individuais, adaptando estratégias e diferentes recursos didático-pedagógicos.

No *estágio personalista* (3 a 6 anos de idade), a criança começa a se descobrir e se distinguir dos outros, nesse percurso prevalece a consciência de si e sua personalidade, aprende a respeitar e a valorizar tais diferenças. A afetividade apresenta fases distintas, a oposição, a sedução e a imitação, sendo assim, o estudioso defende a perspectiva afetiva como motor do desenvolvimento, capaz de influenciar a construção do sujeito e do conhecimento, sendo as emoções essenciais para a interação social e o aprendizado. Dessa forma, faz-se imprescindível oportunizar um ambiente escolar acolhedor, com vínculos afetivos entre sujeito e docente, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem (Bastos; Der, 2012).

No *estágio categorial* (6 a 11 anos de idade) ocorre nítida diferenciação entre o Eu e o Outro, a criança já consegue realizar propostas que envolvam agrupamento e classificação em diferentes níveis, em que se exploram as semelhanças e diferenças entre os objetos, as imagens, os conceitos e as ideias (Galvão, 1995).

Por fim, no *estágio da puberdade e adolescência* (11 anos em diante), é possível delimitar clara e precisamente o reconhecimento da singularidade e autonomia do sujeito, seus valores e sentimentos próprios, mediante ações de confronto, questionamento, autoafirmação, além do apoio aos seus pares e contraposição ao mundo adulto (Galvão, 1995).

Diante desse contexto, a teoria walloniana oferece relevante contribuição para a prática pedagógica em defesa do respeito ao ritmo e à complexidade do desenvolvimento infantil, tornando-se referência nas discussões contemporâneas sobre infância, educação e ambiente social, incluindo a família, a escola e outros grupos que influenciam o progresso integral, a construção da identidade e individualidade da criança, especialmente na Educação Infantil.

2.4.6 Carl Rogers: infância na perspectiva humanista

Carl Rogers³⁹, precursor da psicologia humanista, deixou um legado no âmbito educacional ao desenvolver uma abordagem relacional centrada na pessoa. O filósofo ofereceu relevante contribuição na compreensão da infância e da construção de práticas educacionais pautadas na valorização do afeto e respeito à criança, considerada sujeito pleno de direitos, potencialidades e dignidade humana (Hipólito, 1999).

Rogers (1986) propõe a *Abordagem Centrada na Pessoa*, rompendo com práticas autoritárias, diretivas e desumanizantes, além de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento social. No contexto infantil, considera a criança não como ser incompleto, mas como sujeito potencialmente em desenvolvimento, dotado de valor intrínseco, capaz de crescer e autorregular-se.

A abordagem humanista proposta por Rogers (1986) está fundamentada na confiança, inata ao ser humano, e sua tendência atualizante, o desenvolvimento ocorre de forma plena quando o indivíduo exhibe atitudes indissociáveis de aceitação incondicional positiva, empatia e congruência, princípios essenciais à promoção da aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do ser humano. Essa perspectiva orienta práticas educativas e pedagógicas que respeitam a subjetividade da criança, reconhecendo-a como ser ativo, criativo

³⁹ Carl Ranson Rogers (1902-1987), psicoterapeuta, professor e um dos mais influentes psicólogos do séc. XX. Nasceu em Oak Park, Illinois (EUA). Inicialmente influenciado por crenças religiosas, dedicou-se ao estudo da psicologia humanista e ao desenvolvimento de uma abordagem centrada no cliente, enfatizando a importância de promover empatia, aceitação incondicional e congruência na relação terapêutica, criando um ambiente acolhedor e seguro para explorar sentimentos e traçar um caminho para a autoatualização, tendo como princípio o crescimento pessoal e o desenvolvimento do potencial humano (Hipólito, 1999).

e participativo, o qual se institui por meio das interações sociais e das experiências coletivamente vividas.

Na teoria rogeriana, a infância não se limita-se à fase da vida, constitui-se momento especial de formação e desenvolvimento emocional, cognitivo e relacional, intrinsicamente ligado à qualidade das relações estabelecidas, aos vínculos e afetos que validam sua existência e favorecem a empatia e a construção de uma identidade autêntica, com isso, a criança deve seguir motivada na dinâmica de “aprendendo a aprender” (Rogers, 1986), com autonomia e capacidade para promover seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, o papel do educador, ou responsável, compara-se ao do terapeuta, e o papel do aluno, ao do cliente. Segundo Rogers, a tarefa do professor é assumir uma postura de facilitador do conhecimento, demonstrar acolhimento incondicional, acompanhando, orientando e oportunizando condições para a criança se expressar livremente quanto aos seus sentimentos e pensamentos, propiciando aprendizagens, promovendo a valorização das experiências subjetivas, além do crescimento saudável e sua plena transformação ao longo da vida (Mizukami, 2003).

Considerando essa abordagem não diretiva defendida por Rogers (1986), pode-se dizer que se trata de um método não estruturante do processo de ensino-aprendizagem, em que o indivíduo apresenta, dentro de si, recursos para autocompreensão, com flexibilidade para alterar seus conceitos, atitudes e comportamentos de forma autodirigida. Desse modo, o educador deve oportunizar condições pedagógicas para que o aprendiz elabore o conhecimento por meio de suas próprias ações, com isso, não deve imprimir uma direção, determinar valores, normas ou regras, tampouco interferir diretamente nos campos cognitivo e afetivo, mas estar presente, oferecendo experiências diversas e uma aprendizagem potencialmente significativa.

Burak defende que, na abordagem humanista, os motivos para aprender devem ser inerentes ao indivíduo, dessa forma, cabe ao docente dar suporte para que o discente alcance seus objetivos, sendo assim, “A criação de condições que facilitam a aprendizagem, favorecendo tanto o crescimento intelectual como emocional, de modo que os estudantes se tornem pessoas de iniciativa, responsabilidade e autodeterminação” (Burak, 2017, p. 5), nesse sentido, a abordagem humanista defendida por Rogers está focada na valorização do sujeito e na escuta empática, seus estudos encontram ressonância em outros pensadores da educação e do desenvolvimento infantil, tais como Feuerstein (1994) e Pikler (2011) que, embora sejam provenientes de outras áreas, compartilham de uma compreensão comum quanto ao processo educativo e às práticas que edificam a historicidade, singularidade e potencialidade do desenvolvimento humano.

O educador e psicólogo israelense Reuven Feuerstein (1994) enfatiza a importância da mediação afetiva e do potencial de modificação cognitiva, reforçando uma visão em que o ser humano é passível de desenvolvimento, desde que esteja inserido em contextos relacionais significativos. Além disso, a pediatra e médica húngara, Emmi Pikler (2011) também contribui com esse debate ao defender uma abordagem respeitosa da Infância, centrada na autonomia, na construção de vínculos afetivos e no reconhecimento do ritmo de desenvolvimento.

Dessa forma, pensar a infância à luz da *Abordagem Centrada na Pessoa* (Rogers, 1986) constitui-se compromisso ético e pedagógico, fundamentado numa base humanizadora, que reconhece a criança em suas incertezas, como sujeito sensível, potente, e em constante processo de vir a ser. Nesse contexto, o olhar sobre a infância se torna um cuidado com a humanidade em sua totalidade. Em cenário nacional, essa trajetória é marcada por contrastes e desafios, percorrendo uma complexa teia de transformações, desde o período colonial até o século XXI, refletindo aspectos sociais, culturais e políticas, contribuindo com a construção da representação de infância ao longo dos séculos e reverberando no cenário educacional contemporâneo, conforme veremos a seguir ao tecer os fios da infância no Brasil.

3 TECENDO OS FIOS DA INFÂNCIA NO BRASIL

Compreender a trajetória da infância no Brasil implica uma análise que transcende às interpretações convencionais que moldaram o lugar da criança em contextos de formação social. Sarmiento (2005b, p. 365) defende que a “Infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”, isto posto, a infância não se constitui fase universal ou limitada a cuidados, mas uma categoria cultural, histórica, política, econômica e social, construída por relações de poder e dinâmicas relacionais, situadas em tempos e espaços diversos.

No decorrer histórico-filosófico, a representação de infância revela um processo complexo e multifacetado, marcado por transformações, em que as crianças foram compreendidas, tratadas, marginalizadas ou educadas, refletindo valores, interesses e contradições consolidados naqueles embutidos em cada conjuntura histórica (Sarmiento, 2005b).

Nesse panorama, a transição do Brasil Colônia (1500 a 1822) ao Brasil Império (1822 a 1889) perpassou a Primeira República (1889 a 1930), seguida de outros momentos sócio-históricos, culminando na promulgação de diretrizes e leis que ascenderam uma perspectiva de conquistas e reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 12) aponta que será possível “Dar conta das discontinuidades na continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado”, considerando as mudanças nas condições sociais, políticas, culturais, tecnológicas e econômicas que afetaram diretamente a representação de infância no país, conforme mencionam Priore (1995) e Romanelli (2014). Pode-se dizer que, desde o período colonial até a contemporaneidade, a imagem de infância no Brasil foi concebida de acordo com interesses hegemônicos de ordem religiosa, econômica e estatal, seja como lugar de invisibilidade social, ou em contextos de doutrinação, submissão, disciplina e controle, configurando-se objeto de tutela e campo de lutas ou resistência.

Ao longo desse percurso, observa-se um processo transitório que passou de um modelo de infância majoritariamente vinculado a ambientes rurais para um contexto urbano, o que favoreceu o surgimento das primeiras iniciativas normativas, jurídicas e institucionais, voltadas para a proteção das crianças e a promoção da educação pública, marcando um novo capítulo na história da infância no país (Freitas; Kuhlmann Jr., 2014), tais transformações contribuíram para incorporar perspectivas de lutas sociais e marcos legais centrados pela noção de cidadania, participação e proteção integral, fomentando espaços de valorização, em prol da efetivação dos direitos fundamentais voltados ao reconhecimento e proteção da criança.

Assim, sob o ponto de vista filosófico, ao tecer os fios da infância no Brasil, torna-se essencial entender como os diferentes períodos influenciaram essa fase, bem como se deu a valorização da Educação Infantil e a consolidação de Políticas Públicas voltadas à proteção integral e ao desenvolvimento pleno das crianças (Rosemberg, 2002; Campos, 2010), reconfigurando gradativamente a centralidade da infância e sua relevância na agenda política e educacional no país.

A abordagem adotada nessa seção é de caráter cronológico, considerando que “A construção histórica tem suas especificidades, que envolvem tensões, contradições, dilemas, conflitos e desafios” (Gonçalves, 2012, p. 50). Nesse contexto, devido à amplitude do tema, foram realizadas escolhas no sentido de privilegiar questões relevantes para o debate, a fim de entender como as principais fases da história brasileira influenciaram a representação da infância, a organização da Educação Infantil e a formulação de Políticas Públicas voltadas para valorização, proteção e desenvolvimento das crianças ao longo dos tempos.

3.1 Período Colonial: infância silenciada e inviabilizada

Durante o período colonial, delimitado entre 1500, com a chegada dos Jesuítas, e 1882 com a independência do país, a infância brasileira foi caracterizada pela influência da colonização e catequização promovidas pelos missionários, que chegaram ao país em meados de 1549, liderados pelo Padre Manoel de Nóbrega (Saviani, 2011). Esse projeto educacional, visava a orientar diretrizes de evangelização e expansão da fé católica, foi inicialmente regulamentado pela Constituição da Companhia de Jesus (1552), elaborada pelo nobre Inácio de Loyola, a fim de direcionar o funcionamento missionário, as regras, a disciplina, as virtudes e as questões relacionadas à espiritualidade.

A posteriori, tais princípios religiosos fomentaram a estruturação normativa do *Ratio Studiorum*, manual “pedagógico e curricular” formalizado em 1599, padronizando métodos de ensino e práticas educativas voltadas à metodologia, disciplina, formação da identidade e moral cristã, alinhados aos interesses coloniais (Ribeiro, 2003; Romanelli, 2014; Boto, 2017).

Esse plano de estudos, de abordagem tradicional, consolidou-se internacionalmente como referência pedagógica em diversos países do mundo, orientando a missão evangelizadora e a organização das escolas jesuíticas. Nesse contexto, a visão europeia condicionou a forma como as crianças, tanto indígenas quanto africanas, eram idealizadas e tratadas, numa abordagem centrada na obediência e no controle dos comportamentos, conforme defendem

Heywood (2004) e Ariès (1978), sob a justificativa de desprender de pecados e hábitos inadequados, considerados rudes, selvagens e bárbaros.

Por conseguinte, as crianças brasileiras eram vistas como seres em formação, cuja salvação dependia exclusivamente da educação religiosa e da submissão às normas cristãs (Freitas, 1997), esse modelo disciplinador buscava moldar os indivíduos, seguindo rigidamente a medidas civilizatórias centradas na fé católica, priorizando a catequização, o disciplinamento e a conformação social e moral aos princípios europeus e aos padrões da religiosidade cristã.

Priore (1995); Saviani (2011) e Romanelli (2014) mencionam que os jesuítas exerceram papel decisivo no Período Colonial brasileiro, pois é nesse período que se dão os primeiros passos para a constituição da educação formal e para a circulação de ideias pedagógicas no país, configurando a infância como etapa formativa ideal para silenciar identidades originárias e implementar valores eurocêntricos, mediante práticas de educação religiosa, repressão cultural e trabalho forçado.

Nesse sentido, a formação da sociedade colonial foi alicerçada por um processo de construção que envolveu imposição de valores, modos de vida e estruturas de poder, de maneira que a infância sofreu impactos de práticas de doutrinação. Nesse princípio, as crianças eram concebidas como seres em formação, cuja salvação estava vinculada à educação religiosa e às normas cristãs, frequentemente submetidas à exploração e aos processos de invisibilidade cultural, por vezes subordinadas à violência e à escravização, de modo que a formulação de suas identidades era moldada conforme os interesses coloniais e os princípios da Igreja Católica (Freitas, 1997).

Ferreira Júnior e Bittar (2007) mencionam que os jesuítas, sob orientação do padre Manuel de Nóbrega, organizaram duas instituições educacionais; as “casas de bê-á-bá” destinadas às crianças indígenas e mamelucas⁴⁰; e os colégios com alunos internos (futuros padres) ou externos (filhos de colonizadores portugueses), contemplando práticas que não eram consideradas estáticas e nem livres de conflitos. De acordo com os autores, tais instituições passaram por três fases, sendo elas: 1559-1570, focadas na catequização especialmente de crianças indígenas; 1556-1570, quando os jesuítas tinham acesso aos preceitos educativos da Companhia de Jesus e ao *Ratio Studiorum*; e, finalmente, 1570-1599, em que os nativos, majoritariamente, foram dizimados, com isso, foram reduzidas as casas de bê-á-bá, culminando no aumento dos colégios.

⁴⁰ Mulheres mestiças descendentes de indígenas com portugueses.

Nesse cenário, com vistas a converter os nativos brasileiros, a educação jesuítica foi um dos principais mecanismos utilizados pelos colonizadores para incutir valores, para tanto, a ordem religiosa promoveu missões e construiu escolas, espaços nos quais as crianças eram instruídas de acordo com princípios religiosos, aprendendo a ler, a escrever e a praticar a fé católica cristã. No entanto, tinha, também, o objetivo de erradicar tradições culturais indígenas, a fim de as substituir por costumes europeus (Freitas; Kuhlmann Jr., 2014). Complementando essa análise, Bicalho (2006) destaca que a atuação das ordens religiosas se estendeu à fundação de escolas e orfanatos, que funcionavam como dispositivos de vigilância e tutela, disciplinando crianças consideradas “perigosas” ou socialmente marginalizadas.

Capelato (1998) aponta que o ensino formal, quando acessado, era restrito, voltado para a aprendizagem do latim, da teologia, dos princípios jurídicos e administrativos, preparando as crianças para ocupar posições de poder e liderança. Paralelamente, as primeiras experiências de controle social sobre a infância pobre começaram a se consolidar, eram frequentemente vistas como ameaça à ordem pública e sujeitas a práticas punitivas, tutelares e disciplinadoras, visando não apenas à correção moral, mas também ao controle social.

Ao estudar a infância no Brasil desse período, Priore (1995) evidencia que o tratamento dispensando às crianças variou de acordo com a lógica de dominação vigente, a realidade social não era homogênea, reverberando um contexto de castigos, tragédias, violências, abusos, exploração, escravidão e lutas. A infância das crianças de camadas dominantes recebia educação formal, que visava ao preparo para funções de poder e liderança; a outra parcela, no entanto, apesar de fazer parte desse núcleo, recebiam educação informal centrada em proposições domésticas, geralmente instruídas por tutores ou familiares, focando na formação de habilidades sociais, morais e religiosas necessárias ao disciplinamento de condutas e perpetuação do *status* de hierarquização daquele período.

Contrastando com o cenário elitista, as crianças nativas, indígenas, mestiças, africanas ou menos afortunadas, eram institucionalizadas sob a lógica da caridade ou correção moral, expostas precocemente a trabalhos árduos e a práticas repressivas, por vezes incentivadas pelo Estado e pela Igreja; eram frequentemente sujeitas a trabalhos forçados e a uma educação que visava à subordinação e à exploração (Gomes; Costa Filho, 2013), essa divisão revela como a raça e classe definiam o lugar da criança na ordem social. Estas eram silenciadas, invisibilizadas, consideradas indignas de educação formal, grande parte estava concentrada em áreas rurais, eram vistas como objeto de servidão e força de trabalho, participando de atividades domésticas e comerciais para ajudar nas demandas familiares, tais como agricultura e pecuária (Freitas, 1997).

Os autores Bezerra (2018) e Meneses (2010) apontam que, durante a colonização portuguesa, as crianças brasileiras foram alvo de práticas de desumanização, apagamento e controle, que visavam não apenas à dominação física de corpos e alma, mas a transformação de suas cosmovisões e práticas culturais por meio da catequização forçada, sobretudo por considerar a infância espaço de regulação, ou seja, um estágio propício à imposição de novos padrões de identidade e inserção social.

A catequese, promovida pelos jesuítas da Companhia de Jesus, tinha como objetivo a conversão dos indígenas, nesse sentido, práticas culturais foram reprimidas, as crianças foram forçadas a adotar os costumes e a religião dos colonizadores europeus. Nesse cenário de pregações, rituais de batismos, comunhão e procissões, a ação educativa não dissociou o aprendizado das letras, além disso, havia “A música, o canto, a dança e a arte dramática” Veiga (2007, p. 61), a fim de cativar os nativos. Priore (1995) descreve que, através das práticas de catequização dos povos originários e africanos, da imposição cultural, moral, religiosa e da proposição do ensino colonial e controle social, a infância tornou-se campo de reprodução do “projeto colonizador”, articulando estratégias de dominação e resistência que fomentaram experiências profundamente desiguais, conforme a raça, a classe e a posição social.

O processo de dominação não foi passivo, tornou-se palco de tensões, lutas e conflitos. Apesar da resistência de comunidades indígenas ao processo civilizador, a educação jesuítica teve impacto duradouro na infância brasileira, pois muitas crianças foram privadas do convívio familiar e de suas comunidades, forçadas a viver em internatos, inseridas em rígida disciplina e uma educação que negava suas raízes culturais. Essa imposição gerou impacto na identidade e organização social das comunidades indígenas, cujas consequências ainda são sentidas (Nunes, 2003).

A Igreja Católica, representada por jesuítas, missionários, franciscanos e beneditinos, além de entidades voltadas à caridade, teve papel central no disciplinamento das crianças. Conforme aponta Priore (1995), essas organizações atuaram como agentes de socialização e controle, implementando a catequese como instrumento para converter as crianças aos valores cristãos, incluindo práticas educativas de submissão que buscavam moldar subjetividades, tais como a obediência e a moralidade, fomentando comportamentos que garantissem a legitimação e a manutenção do projeto colonial.

Da Paixão e Borges (2024) exploram o papel dos jesuítas durante o período colonial brasileiro, destacando a catequese como proposição central para a assimilação cultural e religiosa das crianças indígenas. Os jesuítas viam a infância não apenas como fase da vida, mas como etapa estratégica, em que o controle da mente e do corpo era essencial para garantir a

submissão ao regime colonial, que tinha por objetivo não apenas a conversão espiritual, mas também a imposição de valores morais e sociais. Nesse sentido, a formação religiosa era acompanhada por rígida estrutura pedagógica que visava a moldar emoções, comportamentos e conhecimentos, cujas culturas e tradições eram sistematicamente apagadas para garantir a hegemonia cultural portuguesa.

Da Paixão e Borges (2024) destacam, ainda, o papel das missões jesuíticas como espaços de controle social, em que as crianças eram inseridas num sistema de ensino disciplinar que misturava ensino formal, práticas religiosas e atividades laborais. Esse processo implicava uma dupla função de “catequizar para converter e educar para dominar”, o que reforçava a dinâmica colonial de exploração, evangelização e subjugação.

Gontijo e Medeiros (2009) mencionam que as autoridades coloniais e religiosas implementaram políticas de disciplinamento por meio de casas de correção e instituições de caridade, em que crianças carentes eram recolhidas sob regimes severos, que combinavam trabalho forçado, catequese, submissão e repressão, tais medidas refletiam esforço consciente para conter o que se considerava uma ameaça social representada pela infância marginalizada, reforçando desigualdades inerentes ao sistema colonial.

Mediante essa abordagem de segregação, a infância revelou-se como espaço de disputas e práticas sociais que expressavam e reproduziam as desigualdades estruturais da sociedade. Nesse contexto, Kuhn, Arenhart e Salva (2024), para pensar uma pedagogia da infância, propõem uma reflexão à luz do paradigma da decolonialidade, buscando desnaturalizar modelos eurocêntricos que, historicamente, têm orientado as práticas pedagógicas. Os autores defendem que a educação da infância deve romper epistemologias hegemônicas, responsáveis pela marginalização sistemática dos saberes e culturas originárias e periféricas, reforçando estruturas de poder colonial. Nesse sentido, a pedagogia decolonial não trata exclusivamente de incluir conteúdos culturais, mas de repensar fundamentos, questionando normas, currículos e metodologias que perpetuam a lógica colonial de dominação, silenciamento e exclusão.

Kuhn, Arenhart e Salva (2024) apontam para a necessidade de uma pedagogia que valorize a criança e suas múltiplas infâncias, experiências e formas de conhecimento, oferecendo-lhes uma escuta ativa e respeitosa quanto a sua qualidade de sujeitos sociais e culturais. Além disso, defendem que a educação dedicada às crianças, ao desafiar práticas coloniais, pode se tornar espaço de resistência e emancipação, construindo um saber plural, democrático e inclusivo, conquanto, é necessário que os profissionais da área desenvolvam postura crítica e reflexiva, comprometida com a desconstrução de preconceitos, estereótipos e hierarquias simbólicas que atravessam o cotidiano escolar.

Mascarenhas e Trad (2024) analisam as interseções entre os legados históricos do colonialismo e as práticas contemporâneas de patologização das infâncias, evidenciando como esses mecanismos contribuem para a exclusão e inviabilização de crianças em contextos de vulnerabilidade social. As autoras argumentam que a colonialidade não se limita a um fenômeno passado, mas permanece de forma estrutural nas instituições contemporâneas, especialmente nos sistemas de saúde e cuidado, influenciando a forma como a infância é vislumbrada. Sobre a patologização, fundamentada em referenciais médicos e morais, Gondra (2000) defende que a infância passou a ser interpretada de maneira a enquadrar singularidades, diferenças e comportamentos como sinais de desordens, desvios ou anomalias.

Historicamente, essa lógica, instituída por práticas higienistas e disciplinadoras, reforçam a marginalização e as desigualdades, afetando desproporcionalmente as crianças negras, indígenas e oriundas de camadas populares, cuja existência foi considerada à luz de parâmetros homogeneizadores e disciplinadores, perfazendo uma lógica excludente de controle e subalternização, haja vista, foram desconsideradas suas especificidades culturais e sociais. Frequentemente relacionadas à possibilidade de inexistência, por vezes entregues à própria sorte na casa dos expostos – “entidades públicas” onde crianças carentes e enjeitadas eram abandonadas por seus genitores em rodas –, para receber assistência e cuidados de criadeiras até serem encaminhadas a internatos (Priori, 1995; Flores, 1985), essa situação revelava as dificuldades vivenciadas pelas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos.

Mascarenhas e Trad (2004) indicam que esse processo contribuiu para a invisibilidade das demandas reais dessa população, desviando o foco das condições sociais, econômicas e culturais que impactaram seu desenvolvimento. Nesse sentido, apontam para a necessidade de práticas de cuidado e saúde que reconheçam a diversidade das infâncias e combatam a patologização excessiva, buscando uma abordagem integral, inclusiva e sensível às realidades socioculturais das crianças. Conquanto, a superação dessa abordagem exige olhar crítico sobre as relações de poder que atravessam o cuidado infantil, assim como a implementação de Políticas Públicas e práticas profissionais que promovam justiça social, equidade e reconhecimento das múltiplas formas de existência das crianças, especialmente àquelas vulnerabilizadas pela colonialidade persistente.

A educação assumiu caráter essencialmente moralizador, voltada à doutrinação religiosa, nesse sentido, o processo de colonização portuguesa no Brasil trouxe uma visão inspirada na moral cristã e nos valores da igreja católica, que orientou a organização social e os processos educativos. Ademais, os jesuítas partiam da premissa de que a educação das crianças poderia garantir a conversão ao cristianismo e, por conseguinte, promover a incorporação dos

povos à lógica da sociedade colonial, essa prática refletia a visão eurocêntrica de que as culturas indígenas eram inferiores e precisavam ser civilizadas (Cruz; Sarat, 2015).

Nesse cenário de imposição, a infância no Brasil era considerada como período para a formação de identidades alinhadas aos interesses coloniais (Tassinari, 2007), além disso, refletia hierarquias sociais da época, evidenciando desigualdades raciais desde a tenra idade; foi considerada período propício para fomentar ações civilizatórias e, embora tenham recebido acesso à alfabetização e ao conhecimento, os nativos também foram instrumento de repressão cultural, rigidez, disciplina e assimilação forçada (Cruz; Sarat, 2015), assim, pode-se inferir que a projeção de infância silenciada e inviabilizada, durante o período colonial, estivera intimamente subordinada aos objetivos morais e cristãos, de controle e dominação dos colonizadores, nesse sentido, a dinâmica entre educação e poder continuaria a influenciar a forma como a infância seria compreendida nas fases subsequentes da história brasileira.

3.2 Do Império à República: infância e iniciativas de consolidação legal

O poder e a influência dos jesuítas se expandiram, constituindo praticamente o único esforço sistematizado de promover a escolarização no período colonial, conquanto, esse cenário de hegemonia sofreu impactos pelas reformas geradas pela intervenção do Estado e orientações pombalinas (Gonçalves, 2012), cujos interesses foram idealizados por perspectivas iluministas, promovendo uma reorientação educacional.

Para Saviani (2011), a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em meados de 1759, representou transformação relevante na função social da educação no Brasil Colônia, desfocando o eixo moralizador e a vertente religiosa para uma abordagem estatal e utilitarista. Essa reconfiguração impulsionou a formação cidadã e funcional das crianças, refletindo a lógica estatal de poder, eficiência e dominação social, perfazendo uma trajetória de infância para fins culturais e políticos do período imperial, “Inspirado no laicismo que caracterizou uma visão iluminista” (Saviani, 2011, p. 15), evitando que políticas ou currículos fossem influenciados por abordagens religiosas, valorizando princípios racionais da ciência, da liberdade e do progresso.

O império brasileiro tornou-se independente de Portugal, esse período estendeu-se de 1822 a 1889, o país encontrava-se em regime monárquico, constituído sob governança de Dom Pedro I e, posteriormente, Dom Pedro II, essa estrutura social e política foi marcada por desigualdades, agravadas pela manutenção da escravidão, de poderes concentrados na sociedade elitista e traços patriarcais que fomentaram a organização social e as relações de

poder (Fausto, 1995). Nesse cenário, Priori (1995) menciona que a infância foi influenciada por desigualdades sociais, moldada conforme classe, cor e origem social, em que crianças oriundas de classes populares eram propensas à vulnerabilidade, à marginalização e ao desamparo, intensificados pelo trabalho precoce e pela exclusão de acesso a espaços informais de educação.

Essa realidade, seletiva e excludente, contrastava fortemente com a vivência de crianças de classes mais abastadas, destinatárias de cuidado, instrução e proteção familiar, que, no geral, recebiam educação religiosa e moral influenciada por valores cristãos da Igreja Católica, além da instrução formal ministrada por preceptores ou professores particulares. Nesse cenário, as crianças brancas ou do sexo masculino, majoritariamente, tinham privilégios e uma educação diferenciada; enquanto as meninas eram preparadas restritamente para o casamento e afazeres domésticos, os meninos eram encaminhados para a vida pública e estudos superiores (Priori, 1995), essa perspectiva, ancorada em parâmetros elitistas, contribuiu para ampliar a lógica patriarcal e classista que estruturava a sociedade vigente, consolidando a marginalização e desigualdades sociais e de gênero.

Rizzini (2008a) e Pinsky (2009) defendem que a transição do Brasil Colônia para o Brasil Império foi permeada por mudanças na representação social de infância, outrossim, a emergência da urbanização culminou com a industrialização, contribuindo com a crescente visibilidade das crianças nos espaços urbanos, processo que resultou na efervescência de discursos higienistas, proposições médicas, além de práticas assistencialistas centradas em medidas de correção e contenção dos comportamentos infantis, prioritariamente das classes populares.

Ao longo do século XIX, durante o Brasil Império, o país iniciou um processo de urbanização, que alterou as condições de vida da população, especialmente crianças negras, indígenas e pobres (Cunha, 2005; Kramer, 1994), cujas experiências foram tidas inicialmente pela marginalização, exploração do trabalho e ausência de políticas protetivas. Paralelamente ao processo de urbanização, as crianças começaram a migrar para as cidades, onde as condições de vida eram diferentes (Santana, 2011), essa transição trouxe desafios e promoveu novas perspectivas sociais e educacionais.

Dentre as proposições legais centradas na infância no Brasil Império, cita-se a Lei do Ventre Livre⁴¹, marco jurídico promulgado em 1871, constituindo-se uma das primeiras

⁴¹ Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. Considerada um importante marco legal do período do império, determinou a abolição da escravidão por meio da liberdade parcial de filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de sua promulgação. As crianças negras permaneciam sob tutela dos senhores até os 21 anos de idade, nesse período poderiam atender à mão de obra gratuita, limitando sua liberdade.

iniciativas formais sob a perspectiva de proteger as crianças nascidas de mães escravas a partir daquela data. A referida lei estabeleceu libertação gradual do regime escravocrata e contribuiu para a posterior abolição da escravatura no país (Mattos, 2013; Albuquerque, 2009).

No entanto, tal medida foi considerada ineficaz na prática, uma vez que as condições de vida dessas crianças continuavam a ser precárias e com limitadas oportunidades (Gomes; Costa Filho, 2013), permaneciam dependentes, submissas, sujeitas a práticas de exploração e tutela de seus senhores, reforçando mecanismos dominantes e perpetuando a exclusão social que estruturava a ordem vigente.

Ao fim do Brasil Império, mediante o crescente processo de industrialização nas áreas urbanas, muitas crianças eram frequentemente forçadas a trabalhar em condições degradantes e precárias, perfazendo jornadas exaustivas em fábricas e oficinas ou realizando vendas ambulantes, conquanto, a ausência de regulamentação legal em torno da infância intensificou a exploração do trabalho infantil, tornando-se um problema crescente e exacerbado pela pobreza que afetava grande parte da população da urbana (Freitas, 1997).

O aumento da população urbana também gerou crescente demanda por educação formal, no entanto, a oferta de vagas em escolas públicas era escassa e limitada, muitas crianças, especialmente de famílias pobres, não tinham acesso. Essa exclusão e desigualdade contribuiu para perpetuação das disparidades sociais, consolidando um sistema de ensino que era privilégio de poucos, favorecendo elites urbanas e marginalizando classes populares (Freitas; Kuhlmann Jr., 2002).

Entre o fim do império e a Proclamação da República sugeriram iniciativas de progresso voltadas ao ensino e inspiradas em bases civilizatórias, a fim de promover proteção e educação pública, centradas em ideias republicanas, positivistas e higienistas. Nesse contexto, a crescente proposição de leis visava a regulamentar e promover o acesso à educação, um passo importante na construção de um sistema de proteção à infância no Brasil (Miranda; Carmo, 2020).

Pode-se inferir que, no início da Primeira República Brasileira, surgiram iniciativas institucionais de consolidação legal voltadas à proteção da infância e promoção da educação pública formal. Ademais, as bases trabalhistas emergiram, embora de forma tímida, incluindo limitações relacionadas ao trabalho infantil, mas ainda eram frequentemente ignoradas. Com a proclamação, esperava-se um ambiente democrático para promoção de garantias, fomentando abordagens nacionalistas, contudo, teve início um século em que parte das crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis:

[...] crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridade no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e de orfanatos para elevá-las às dimensões de problemas de Estado com políticas sociais e legislações específicas que ultrapassou o nível da filantropia privada e de orfanatos para elevá-la às dimensões de problemas de Estado com políticas sociais e legislações específicas (Priore, 2016, p. 347).

É nesse contexto que se consolidaram os primeiros esforços destinados ao cuidado e à proteção da infância, ainda que de forma precária, especialmente por meio da criação de orfanatos, reformatórios, casas de correção e instituições de viés filantrópico, influenciadas por perspectivas disciplinadoras, repressivas, autoritárias e moldes europeus (Rizzini, 2008a).

No período da Primeira República, a temática educacional ganhou centralidade política e social, uma vez que o Governo investiu na construção de escolas públicas, especialmente em centros urbanos, a educação passou a ser concebida como ferramenta para formação de cidadãos e consolidação do projeto republicano (Schueler; Magaldi, 2009). Ademais, a infância começou a ser vislumbrada como etapa de desenvolvimento e formação humana que demandava não apenas atenção e cuidado diferenciados, mas a incorporação de valores como disciplina, obediência, asseio, moralidade, normas sociais e respeito à pátria. Contudo, apesar desse olhar protetor, ainda persistiam lacunas consideráveis na implementação de Políticas Públicas voltadas à infância, de maneira que direitos e necessidades da criança permaneciam negligenciados.

A proposição da literatura cívico-pedagógica também desempenhou papel relevante na construção de um ideal de infância durante a Primeira República. Lentamente, as crianças passaram a ser vistas como futuro da nação, e a educação cívica tornou-se elemento central no currículo escolar, com objetivo de formar cidadãos moralmente leais e patrióticos (Hansen, 2007). No entanto, esse ideal era restrito às elites urbanas de classes privilegiadas, enquanto as crianças das classes populares continuavam a enfrentar desafios para acessar a educação e os direitos básicos (Kramer, 2006). Esse período foi marcado por práticas seletivas de exclusão e profundas desigualdades sociais, raciais e econômicas (Sarmiento; Pinto, 1997), sendo possível observar que muitas crianças não tiveram direito à infância, esse processo de invisibilidade deixou parte delas às margens (Priore, 1995).

No século XX, a partir da década de 1920, o Brasil passou por um movimento operário que ascendeu o desafio de (re)pensar a infância e suas nuances educacionais, contudo essa questão não era prioridade e não incutia aspirações significativas por parte dos governantes, especialmente porque grande parte das crianças – negras, filhos de ex-escravizados e/ou em situação de vulnerabilidade social e econômica – mesmo sem preparo físico, desde cedo eram inseridas em árduas atividades laborais, a fim de compor a renda familiar (Oliveira-Formosinho, 2007).

Rizzini (2008a) e Assis (1999) mencionam que a Primeira República no Brasil foi marcada entre a ambiguidade do discurso de proteção à infância e a realidade concreta da exclusão social. Frequentemente, crianças menos favorecidas eram imbuídas de responsabilidades, que lhes negavam o desenvolvimento pleno, precocemente inseridas em contextos de trabalho e negligência, dessa forma não dispunham de tempo para brincar, acometidas por um processo excludente, pois cresciam e viviam limitadas, carentes de amor, cuidado, atenção e privadas de direitos.

Com a intensificação do processo de industrialização, filhos de operários, em situação de negligência, eram geralmente deixados em ambientes insalubres e perigosos, embaixo das máquinas, em situações extremas de precariedade sem expectativa de cuidado, refletindo uma desproteção estrutural (Ariès, 1978; Kohan, 2007). Nesse contexto, de forma lenta e incipiente, a educação escolar começou a ser idealizada em espaços voltado à escolarização das camadas populares, considerando expectativas sociais e demandas dos filhos de trabalhadores, a fim de responder demandas urbanas, econômicas e sociais do período (Rizzini, 2008b).

As bases históricas desse processo influenciaram práticas contemporâneas, reforçando a importância de políticas que articulassem assistência, proteção e educação, sem perder de vista a autonomia e a dignidade das infâncias. Do período da Primeira República até a Era Vargas, a infância representou uma fase de consolidação das primeiras práticas assistencialistas que visavam a intervir socialmente em relação às crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade. Diante do exposto, compreender a institucionalização da infância nesse período é fundamental neste estudo, a fim de entender os desafios atuais da proteção social, da educação e da garantia dos direitos das crianças no Brasil.

3.3 Da Era Vargas ao Regime Cívico-Militar: a infância entre assistencialismo, controle e repressão

O momento histórico iniciado na década de 1930 foi marcado pelo declínio do ciclo cafeeiro no Brasil, nesse percurso ocorreram modificações sociais, políticas e econômicas determinantes para impulsionar iniciativas centradas na atenção e na assistência à infância. Nesse contexto, houve conflito de interesses burgueses, entre o Estado e a classe trabalhadora, inferindo a necessidade de ações mais efetivas para fomentar assistência às crianças. Segundo Kramer (1995), esse período foi potencializado pelo crescimento da participação estatal na área da assistência familiar, materializando-se por meio de lactários, jardins de infância, consultórios, policlínicas infantis e escolas maternais.

Com a ascensão nacionalista e a centralização do poder atribuído ao Estado, Ferreira (1990) aponta que a chamada Era Vargas foi marcada por profundas transformações no contexto social, político e econômico na história da república, conquanto, contradições foram enfrentadas pelos trabalhadores, uma vez que, apesar de oportunizar avanços trabalhistas e institucionais, severas dificuldades foram constatadas, tais como o mercado de trabalho restrito, a falta de oportunidades, a insegurança laboral e os salários reduzidos em relação aos custos de vida do período.

A década de 1930 foi marcada pelo poder republicano do presidente Getúlio Vargas, que permaneceu como chefe do Governo por muito tempo, autoritário e centralizador (Gonçalves, 2012), nesse panorama, foi considerado um dos mais longos governos da história brasileira. Ademais, os ideais higienistas e eugenistas persistiam e as orientações civilizatórias das instituições escolares eram fortemente propagadas.

No Governo Vargas havia carência de prédios escolares e falta de profissionais habilitados, as políticas educacionais eram baseadas em perspectivas predominantemente assistencialistas, centradas em ações sociais em detrimento de abordagens pedagógicas estruturadas. Nesse contexto, Vieira (2015, p. 68) aponta que “O panorama da educação revelava-se sombrio, e então se utilizava o desgastado rótulo de crise do ensino”, em que a escolaridade das crianças era considerada uma “das mais baixas do mundo”, diante do exposto, pode-se inferir que a Educação Infantil brasileira ainda era incipiente.

Ao longo de seu mandato, Vargas empreendeu esforços na reorganização do país, o que demandou rupturas significativas no âmbito social, econômico e político (Castro, 2004). As ações de caráter paternalista de construção de uma imagem simbólica do presidente, considerado o “pai dos pobres”, consolidaram uma proposição de políticas de amparo, concessões e benefícios trabalhistas, além disso, o Governo Vargas assumiu a responsabilidade de diminuir as dificuldades, reconhecendo os trabalhadores como parceiros na política através da criação de uma legislação que proporcionasse ganhos efetivos (Ferreira, 1990).

A partir de 1930, Vargas deu início à estruturação do Estado Novo, com nomeação de interventores estaduais e a implementação de vasta legislação, ademais, nomeou ministros e aprovou políticas econômicas e sociais que, indiscutivelmente, marcaram o processo de industrialização, urbanização e organização da sociedade brasileira. Neves (2001) destaca que as interpretações históricas desse período revelam uma efervescente dualidade estrutural: um período de repressão estatal e manipulação do movimento operário como forma de coerção e controle social.

Nesse período, o Governo Vargas inspirou-se no ideário e na força unificadora expressa no “Manifesto dos Pioneiros decorrente da atuação de intelectuais brasileiros da Escola Nova”, que trazia, em seu bojo, propostas de renovação pedagógica para a época, tais como “Laicidade do ensino, a educação de ambos os sexos, a ampliação da escola pública para todos e a revolução pedagógica centrada no ensino no aluno e não mais nos programas e/ou no professor, como na Escola Tradicional” (Santos, 1999, p. 47).

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) teve grande repercussão e marcou a história da educação, o documento regido por Fernando de Azevedo teve como representante um grupo de intelectuais da elite⁴² com diferentes ideologias, visando a uma educação universal e plena, sob uma perspectiva “Pública, laica, gratuita” (Gonçalves, 2012, p. 132) e comum a toda população, sem discriminação de classe ou gênero, promovendo igualdade de oportunidades e contrária aos movimentos conservadores.

A proposta, baseada nos ideais liberais escolanovistas de “educar para a vida”, foi elaborada a fim de superar velhos paradigmas, promover reformas educacionais e propor novas práticas pedagógicas, com isso, tornaram-se grandes defensores da municipalização do ensino primário, além de contribuir com o desenvolvimento social do país. Apesar desse movimento político e intelectual, a educação no país viveu uma fase contraditória, tendo em vista que “As escolas primárias funcionavam em condições precárias em grande parte do Brasil” (Gonçalves, 2012, p. 111).

Nesse contexto reformista, Gonçalves (2012) destaca que foram postuladas medidas de impacto no âmbito educacional, dentre elas a criação do Ministério da Educação (MEC), a reorganização do ensino secundário e superior, a elaboração de políticas nacionais voltadas ao ensino, dentre outras, resultando na Constituição de 1934, responsável por traçar bases e diretrizes gerais da educação nacional.

Com o crescimento acelerado do processo de urbanização, industrialização e alinhamento do projeto educacional brasileiro, emergiu uma nova configuração social, marcada por profundas desigualdades. A infância passou a ser percebida como questão social premente, principalmente diante do aumento da população infantil marginalizada (Funari, 2003; Fausto, 1995), essas transformações colocaram a necessidade do desenvolvimento de Políticas Públicas específicas que conseguissem controlar os efeitos da pobreza, do abandono e da exploração do trabalho infantil.

⁴² Intelectuais brasileiros: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Heitor Lira, Cecília Meireles, Carneiro Leão, Noemi da Silveira, Delgado de Carvalho, Arminda Álvaro Alberto, Edgard Sussekind Mendonça, Roquete Pinto, Venâncio Filho, Hermes Lima, Antônio Ferreira de Almeida Jr, Júlio de Mesquita Filho, dentre outros, somando o total de 26 signatários (Aranha, 2006; Azevedo, 1932).

Em seus estudos, Kuhlmann Jr. (2011) destaca que o surgimento gradual de espaços como creches filantrópicas, orfanatos e asilos infantis, nas primeiras décadas do século XX, refletiram o esforço do Estado e da sociedade, para intervir no que eram consideradas “questões sociais da Infância”. Segundo Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005), essas instituições tinham a função de acolher crianças em situação de risco e, simultaneamente, discipliná-las para que se adequassem às normas sociais vigentes. Tais práticas paliativas eram permeadas por discursos médicos, sanitaristas, higienistas e psicológicos, que entendiam a infância como um período sensível em que era possível intervir para tornar os cidadãos saudáveis e produtivos. Esse controle sanitário e moral das crianças tornou-se uma forma de garantir o progresso da nação, justificando intervenções que, muitas vezes, desconsideravam os direitos e singularidades das infâncias populares.

Conforme Gonçalves (2012, p. 107), foi “Somente no século XX é que de fato ocorreu – gradativamente – a implantação de um sistema de ensino no Brasil, ou uma rede articulada nos níveis federal, estadual e municipal”, esse período marcou o início do processo de escolarização, embora as discussões, os interesses e as influências ainda permanecessem diversificados e fragmentados.

A educação foi marcada por uma nítida dualidade. Enquanto elites brasileiras tinham acesso ao ensino, estruturado e voltado para a formação intelectual e cidadã, as crianças menos favorecidas eram submetidas à educação restrita, moralizante e assistencial, que nitidamente distinguia o *status* social dos sujeitos. Nesse panorama, a escolarização popular, quando existente, priorizava a disciplina, a obediência e a preparação para o trabalho manual, em contraste com a educação elitista, que promovia o acesso ao saber formal e a participação política (Fausto, 2002; Vasconcelos, De Cerqueira Araújo, Oliveira, 2020), essa diferenciação fortaleceu a reprodução de desigualdades sociais, configurando a educação como instrumento seletivo de segregação e controle social.

Priori (2016, p. 360) menciona que “Foi apenas com a Constituição de 1934 que pela primeira vez a instrução pública apareceu como direito de todos, independente de condição socioeconômica”, perfazendo um marco histórico que trouxe mudanças no âmbito educacional e no processo de democratização, numa perspectiva de amplitude da cidadania, em que o Estado adquiriu responsabilidades mediante a família e a sociedade.

Ao longo da Era Vargas, o Estado promoveu práticas centralizadoras na regulação da infância, tornando-se objeto de intervenção, especialmente por meio da criação de instituições assistenciais e sociais. A criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1936, consolidou-se num modelo institucional que articulava assistência, proteção e educação. Tal

iniciativa carregava tensões internas, evidenciando o esforço governamental em profissionalizar práticas de controle social e ampliar a rede de proteção às crianças em situação de risco, prioritariamente entrelaçadas a abordagens disciplinadoras e assistencialistas, sob a ótica de princípios sanitários, higienistas e moralizantes (Carvalho, 2010), consequentemente, a educação tornou-se mero pano de fundo, o cuidado, a filantropia e a disciplina moral se sobrepuseram às dimensões didático-pedagógicas.

Na década de 1940, nota-se uma centralidade no ensino técnico e profissionalizante em função do processo de industrialização em todo país, concomitantemente, observa-se maior investimento na implementação de creches para as crianças, conquanto foram tencionadas a fim de evitar pandemias, compreendidas como um “mal necessário”, idealizadas à luz do atendimento à saúde, com rotinas de triagens, lactários, auxiliares de enfermagem, perspectivas higienistas e preocupação em regular os atos de vida das crianças que compunham as camadas populares (Oliveira, 2010). Pode-se inferir que, dentre as décadas de 1930 e 1945, inicia-se a consolidação estatal e a efetivação de políticas assistencialistas, nesse período, com a ascensão do Governo Vargas, o Estado Brasileiro assumiu papel ativo por meio de projetos que visavam à modernização social.

De acordo com Saviani (2011, p. 15), em função da Constituição Brasileira promulgada em 1946, por volta de 1947 o Congresso Nacional, sob influência da pedagogia nova, coordenou a elaboração de um anteprojeto voltado à primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, aprovada posteriormente em 1961, em que a criança foi vislumbrada de forma indireta e limitada.

Paradoxalmente, com a deposição de Vargas em decorrência de iniciativas cívico-militares, sobretudo a partir da década de 1950, as creches, majoritariamente de caráter filantrópico, focavam nos cuidados físicos, na alimentação e higiene das crianças, vislumbradas sob uma perspectiva corretiva e protetora, dessa forma, pretendiam suprir carências materiais, miséria e marginalidade das classes populares, atuando por meio de tutela e controle, a fim de combater o abandono (Kuhlmann Jr., 2000; Rosemberg, 1987). Nesse contexto, Oliveira (1992a) menciona que o trabalho educativo era secundarizado, o desenvolvimento intelectual e afetivo pouco valorizado, com isso, percebia-se um antagonismo entre o ensino a crianças carentes e àquelas oriundas das elites.

O governo de Café Filho (1954-1955) apontou carências da população brasileira e propôs decisões governamentais (Vieira, 2015, 134), no entanto, não houve deliberações e avanços significativos, com pouca inovação em relação a investimento em infraestrutura e recursos destinados ao ensino, inclusive no primário.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com o crescimento do país e a expansão urbana, houve investimentos e impulsos na construção de escolas, em especial aquelas voltadas a perspectivas técnico-profissionais. Quanto ao ensino primário, defendia-se o ideário de educar para o trabalho e “Tornar acessíveis as escolas públicas a toda a população e melhorar as condições do ensino nelas ministradas” (Vieira, 2015, p. 139), conquanto, a educação destinada às crianças ainda era limitada e negligenciada.

O período presidencial de Jânio Quadros (1961) foi breve e, em função de sua renúncia, teve pouco tempo para implementar Políticas Públicas significativas, priorizando o ramo técnico e científico; marcou o início das discussões sobre a importância da educação pública, especialmente por ascender o plano de “diretrizes e bases”, considerado o início da marcha para o melhoramento das condições educacionais brasileiras (Vieira, 2015, p. 234), sob perspectiva de combater os rumos do analfabetismo desde os primeiros anos de vida.

No período do Governo João Goulart (1961-1964) houve progressivo crescimento nas despesas públicas educacionais, deu-se início a debates sobre a democratização, as propostas de reformas e a ampliação do acesso educacional “Com o fortalecimento cada vez maior da escola pública, que representa nos termos constitucionais dever inalienável do governo” (Vieira, 2015, p. 235), a fim de abrir escolas, ampliar matrículas, instruir o corpo docente e incentivar a educação popular.

Na década de 1960, com a ascensão dos processos de industrialização e urbanização, a atenção à infância é direcionada às classes populares, como estratégia para qualificar a futura força de trabalho e, com isso, intensificar a produtividade. Nesse cenário, as funções educacionais e as instituições foram estruturadas com objetivos formativos mais nítidos, ainda que reforçando a lógica assistencialista da época (Oliveira, 1992b; Kuhlmann Jr., 2001; Rosemberg, 2003).

Nesse período, entre avanços e desafios, foi promulgada a primeira LDB, de 1961, contemplando debates liberais e conservadores, percebe-se uma congruência de práticas e ações educacionais orientadas sob a égide da pedagogia tecnicista (Gonçalves, 2012; Saviani, 2011), instituídas por princípios que valorizam metas, eficiência, padrões mensuráveis e instrumentalistas de produtividade de sujeitos estritamente funcionais.

Com a instauração da ditadura no Brasil, em 1964, marcada pela repressão operacionalizada pelas forças armadas, as políticas e reformas educacionais foram se materializando, instrumentalizadas pelo Estado Brasileiro em consonância com interesses burgueses, a fim de impedir o avanço de lutas sociais, garantir o controle político e o disciplinamento da classe trabalhadora, refletindo a prioridade no interesse capital em moldar cidadãos adequados ao mercado de trabalho e ordem sociopolítica vigente (Gomes *et al.*, 2020),

esse panorama impactou a infância das camadas populares, seja por meio de creches, pré-escolas ou propostas assistencialistas.

No governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985) ainda não havia uma política nacional estruturada para a primeira infância. Ademais, as escolas públicas de caráter segregacionista ainda “Não estavam aptas a promover o convívio social” (Vieira, 2015, p. 375), a Educação Infantil ainda era negligenciada, apesar de haver iniciativas isoladas.

Esse período, iniciado após o golpe civil-militar, estendeu-se de 1964 a 1985, instaurado por um regime autoritário de centralização do poder e disputa ideológica, Pinha (2020) menciona que as elites militares tomaram decisões unilaterais, especialmente por desconsiderarem os anseios populares, restringindo a liberdade democrática e política do povo, além de censura à imprensa, repressão de manifestações, perseguições a opositores, prisões arbitrárias, tortura e desaparecimento de ativistas e opositores. Nesse contexto, a manutenção do regime contou com a participação de diferentes setores, sem obscurecer a atuação civil, militar e política.

Entre 1964 e 1985, várias foram as lideranças e sucessões, dentre as quais Castelo Branco se destacou por pensar a educação brasileira de forma mais intensa. As diretrizes e políticas educacionais priorizaram o ensino nacional técnico e profissionalizante, ademais, nesse período foram sancionadas leis e decretos educacionais, o que “Preconizou a universalização do ensino primário, obrigatório, gratuito e criticou o analfabetismo” (Vieira, 2015, p. 303) e, apesar dos avanços, ainda predominava uma vertente assistencialista. Nesse contexto, Oliveira (2010) menciona que:

[...] as políticas adotadas em nível federal continuaram a acentuar a ideia de creche, e mesmo pré-escola, como equipamentos de assistência à criança carente. A política de ajuda governamental às entidades filantrópicas ou assistenciais continuou a prevalecer. Iniciativas comunitárias foram incentivadas, por meio da organização de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário. Por outro lado, as mudanças na CLT, ocorridas em 1967, entenderam o atendimento ao filho das trabalhadoras apenas como a organização de berçários pelas empresas (Oliveira, 2010, p. 107).

Ao longo da década de 1970, as creches, em sua maioria, eram destinadas a filhos de trabalhadores e suas atividades centradas na visão sanitária de assistência à saúde, ademais não havia proposta coesa de educação e escolarização, em contrapartida, o período pré-escolar destinava-se aos mais abastados, sendo prioridade os preparar para a transição das séries iniciais do ensino fundamental, reforçando a lógica da seletividade e desigualdade social que, historicamente, perpassou a Educação Infantil brasileira (Kuhlmann Jr., 2001; Rosemberg, 2003). Nesse cenário, a pré-escola, voltada sobretudo às crianças da classe média, conquistou maior reconhecimento

educacional como espaço de escolarização, já a creche, direcionada prioritariamente à população carente, reforçou a desigualdade estrutural da sociedade brasileira.

Apesar das lutas, dentre as décadas de 1950 e 1980, as conquistas não foram acompanhadas de investimentos em recursos financeiros, humanos, materiais e pedagógicos essenciais para enfrentar problemas (Gonçalves, 2012), assim, o cuidado para com as crianças permaneceu atrelado a práticas assistencialistas, nesse contexto, os movimentos sociais, sindicatos e intelectuais fomentaram a necessidade de investir em Políticas Públicas que superassem a proposta educacional meramente filantrópica.

Entre as décadas de 1970 e 1980, emergiram movimentos sociais e educacionais que reivindicavam a ampliação dos direitos da criança e a universalização da Educação Infantil, inserida como parte essencial das Políticas Públicas (Veiga, 2007), essas proposições incluíram atores ligados à educação, à saúde e à assistência social. Essa realidade, centrada no controle, na tutela e na repressão, passou por uma transição, pautando a necessidade de superação do caráter assistencialista, além de defender a criança como sujeito dotado de direito políticos, sociais e culturais, exigindo garantias de o Estado implementar Políticas Públicas integradas e emancipatórias, rumo a uma perspectiva de redemocratização, valorização e consolidação da Educação Infantil.

3.4 Do período pós-ditadura à redemocratização: valorização da infância e consolidação da Educação Infantil no Brasil

No período pós-ditadura cívico-militar, a tentativa de superar o paradigma assistencialista na infância enfrentou obstáculos estruturais, tais como a persistência de desigualdades sociais, a insuficiência de profissionais qualificados, a escassez de recursos financeiros, a ausência de políticas articuladas entre os setores da educação, saúde e assistência social, restringindo a expansão e a garantia de integralidade. Além disso, houve resistências de ordem cultural e institucional que dificultaram a valorização da infância enquanto etapa fundamental do desenvolvimento humano e da aprendizagem (Marques; Pegoraro; Silva, 2019), comprometendo abordagens equitativas e eficazes no âmbito educacional.

A proposição que eleva a perspectiva de formação escolar só ganha dimensão e validade a partir da segunda metade da década de 1980, na qual a legislação, em esfera nacional, estadual e municipal, incitada pelas lutas em defesa da infância, foi se consolidando de forma mais efetiva e sistematizada em todo o país (Kuhlmann Jr., 2001), em consonância com os compromissos e diretrizes de âmbito internacional.

Nesse contexto de transição pós-ditadura, a Nova República, iniciada a partir de 1985 com a eleição de Tancredo Neves⁴³, resultou na posse do presidente José Sarney (1985-1990), intensificando o movimento de setores da sociedade civil e das políticas de educação, em prol da retomada democrática, da ampliação das Políticas Públicas do país, da efetivação dos direitos sociais e das lutas contra as desigualdades. Nesse cenário, foram retomadas as discussões em torno das funções da creche e da pré-escola como espaços exclusivamente assistencialistas e/ou compensatórios.

As discussões sobre a importância da Educação Infantil se intensificaram, especialmente com a promulgação da Constituição Federativa de 1988, Lei n. 1, de 5 de outubro de 1988, (Gonçalves, 2012), efetivada sob pressão de movimentos feministas, avanço das lutas sociais e fortalecimento de marcos legais que influenciaram proposições inclusivas de construção de um Estado Democrático de Direito (Priori, 2016; Oliveira, 2012), culminando em atos de cidadania e redemocratização, ao afirmar a “educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira” (Brasil, 1988).

A transição do modelo assistencialista para a Educação Infantil como direito representou um marco na história das Políticas Públicas voltadas à infância, que durante décadas, esteve predominantemente ancorada numa lógica assistencialista, caracterizada pela oferta de cuidados básicos e caridade, principalmente por meio de instituições filantrópicas e entidades religiosas, que não garantiam o acesso universal nem a qualidade educacional (Marques; Pegoraro; Silva, 2019), esse modelo limitava a infância a um objeto de proteção e dependência, sem reconhecer a criança como sujeito de direitos com necessidades educacionais específicas.

Nesse cenário, Saviani (2011) defende que a infância, a partir do século XX, é fomentada por uma pedagogia histórico-crítica, atrelada a lutas de classes, que consolidam a criança como sujeito histórico, político e social dotado de direitos, especialmente a partir da década de 1980, com a promulgação de leis que propiciaram uma educação pública democrática e comprometida com transformações sociais, com vistas à superação de perspectivas assistencialistas e tecnicistas.

Esse período não apenas amplia direitos legais dos “filhos de trabalhadores”, mas também abriu espaço para a construção de um paradigma que valoriza a infância como etapa de desenvolvimento integral, e a Educação Infantil um direito inalienável, exigindo do Estado a formulação e implementação de Políticas Públicas eficazes, inclusivas e de qualidade (Moreira; Lara, 2012) ao reconhecer a educação em creches e pré-escolas como direito da criança, fomentada por um sistema de ensino integrado.

⁴³ Tancredo Neves, presidente eleito no Brasil em 1985, porém adoeceu e faleceu antes de sua posse (Gonçalves, 2012).

A infância, no contexto contemporâneo, passa a ser valorizada, especialmente ao reconhecer a Educação Infantil como etapa fundamental da educação básica, valorizando a criança como sujeito social, histórico e protagonista na construção de sua própria aprendizagem, além de incorporar princípios de cidadania e proteção integral previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990.

O ECA⁴⁴ (Brasil, 1990), outro marco na história da infância no Brasil, concretizado à luz da CF (Brasil, 1988), consolidou os direitos das crianças e adolescentes, garantindo-lhes proteção integral e reconhecendo a infância como período de direitos específicos, que devem ser assegurados pelo Estado, pela família e pela sociedade (Momo; Costa, 2010), valorizando a dignidade e o bem-estar das crianças, colocando-as no centro das Políticas Públicas. No entanto, essa implementação enfrentou desafios significativos, especialmente em contextos de vulnerabilidade, pois a desigualdade social e econômica continuou a afetar profundamente a vida das crianças brasileiras, com muitas delas enfrentando dificuldades no acesso à educação e a outros direitos básicos.

Na década de 1990 ocorreu aumento significativo de ações voltadas à educação da criança, especialmente para atender às demandas de mães trabalhadoras, numa perspectiva compensatória. Investimentos financeiros resultantes de políticas neoliberais, oportunizados pelo Banco Mundial⁴⁵ (BM) e órgãos internacionais, contribuíram para as adequações consideradas essenciais e necessárias à educação (Rosemberg, 2003). Nesse contexto, a pré-escola recebeu reconhecimento no âmbito político e social, bem como diretrizes, objetivos e programas, constituindo-se um marco histórico para a Educação Infantil.

No governo de Fernando Collor (1990-1992), as reformas políticas e econômicas de controle da inflação impulsionaram o agravamento das crises sociais, afetando negativamente o financiamento educacional. A educação sofre ajustes, cortes orçamentários e falta de investimento, há um desprestígio docente e greves subsequentes, provocando alto índice de evasão e repetência escolar, nesse contexto, ainda prevalecia uma abordagem assistencial, com falta de recursos humanos e materiais.

⁴⁴ Destacou a responsabilidade dos municípios no âmbito da educação das crianças, adolescentes e jovens.

⁴⁵ Um dos principais financiadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esteve no Brasil durante a década de 1990, orientando e atuando como agente de desenvolvimento e apoio educacional, promovendo ações em prol da expansão do acesso e da melhoria do ensino, desenvolvimento de Políticas Públicas educacionais, apoio à implementação de infraestrutura adequada, elaboração de currículos, incentivo à capacitação docente, promoção de ações inclusivas, fortalecimento institucional do sistema de ensino, pesquisa de dados, assistência e consultoria técnica, além de investimento em projetos e intervenções voltados à primeira infância (Soares, 2007).

Já no Governo Itamar Franco (1992-1994) houve incentivo de programas sociais e tentativas de estabilizar a economia, mas a Educação Infantil continuou a receber pouca atenção, além de discussões e ações concretas ainda escassas (Gonçalves, 2012).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), buscaram-se reformas do Estado e da educação, incentivando políticas sociais, fundamentadas “No economicismo e o gerencialismo sob a égide do curso/benefício” (Vieira, 2015, p. 669). Nos dois primeiros anos, a Educação Infantil recebeu mais atenção, sobretudo com a promulgação da LDB de 1996, que empreendeu esforços no sentido da consolidação institucional e valorização da infância sob perspectivas democráticas, sociais e educacionais, reconhecendo-a como a “primeira etapa da educação básica” (Brasil, 1996), elevando seu valor pedagógico e as nuances do desenvolvimento integral da criança, pela socialização e concepções de aprendizagem em contextos apropriados, conquanto demonstra de forma ampla a ação reguladora do Estado na economia educacional (Gonçalves, 2012), no qual foram implementadas proposições para expandir o acesso ao ensino, com ênfase na construção de creches e pré-escolas.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), eleito por dois mandatos consecutivos, a Educação Infantil ampliou-se nacionalmente, foram criadas Políticas Públicas para garantir o acesso a creches e pré-escolas, além da promoção de programas de formação docente. Nesse cenário, Fuly (2015) destaca o processo de transição de uma concepção predominantemente centrada no cuidado, na proteção e na guarda das crianças para uma abordagem educativa e formativa.

A autora evidencia que, por décadas, as instituições voltadas à primeira infância estiveram sob domínio das políticas de assistência social, marcadas por práticas de caráter tutelar, filantrópico e, por vezes, disciplinador, destinadas prioritariamente às populações estigmatizadas, o que consolidou um modelo excludente e desigual. Nesse contexto, Fuly (2015) defende que a efetivação da Educação Infantil requer não apenas o reconhecimento legal, mas investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e valorização do educar e cuidar como práticas indissociáveis.

Quanto à consolidação histórica da Educação Infantil no Brasil, Araújo e Santos (2025) entrelaçam os campos político, jurídico e social, argumentando que estão diretamente ligados às transformações nas concepções e disputas em torno do papel do Estado na garantia dos direitos sociais em relação à criança. Defendem que a Educação Infantil, historicamente marginalizada, foi influenciada por perspectivas que desconsideravam seu caráter pedagógico e limitavam seu acesso como um direito universal.

Nessa vertente, Marques, Pegoraro e Silva (2019) realizam uma análise dos percursos históricos, políticos e legais que marcaram essa trajetória, com ênfase na transição do modelo assistencialista para um modelo educacional baseado em direitos e orientações curriculares. Defendem que esse processo é marcado por disputas e avanços graduais, além disso, mencionam que a promulgação de leis reafirmou conquistas, tornando-as decisivas para o reconhecimento e a valorização da Educação Infantil, o que exigiu Políticas Públicas voltadas à universalização do acesso e permanência escolar, além de fomentar uma responsabilidade legal e compartilhada entre família, sociedade e Estado. No entanto, observam que a superação definitiva desse paradigma depende da implementação de projetos curriculares e pedagógicos que valorizem a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura.

Jesus (2022) contribui para o debate sobre a historicidade da infância e os desafios da consolidação da Educação Infantil como direito no Brasil. A autora realiza uma análise da trajetória da infância, com ênfase na sua consolidação como um direito social garantido por lei. Ademais, menciona que foi uma fase concebida sob diferentes entendimentos sociais, sendo, por muito tempo, invisibilizada, tratada como objeto de tutela e caridade. Nesse sentido, ressalta que as instituições como creches, orfanatos e asilos, eram centradas no cuidado, na guarda e na moralização, reproduzindo práticas excludentes e de controle social.

Para Jesus (2022) o cenário educacional começou a mudar efetivamente a partir da segunda metade do século XX, com a emergência de movimentos sociais, de educadores e pesquisadores que passaram a reivindicar a Educação Infantil como direito de todas as crianças, não apenas como alternativa de apoio às famílias de baixa renda. Esse processo exigiu e ainda exige mudanças nas Políticas Públicas, na formação dos profissionais da educação e na concepção social de criança como sujeito de direitos, além da implementação de propostas pedagógicas democráticas, que as respeitem em suas singularidades diversidade sociocultural.

Nesse viés, Chagas *et al.* (2023) evidenciam que, historicamente, o processo de transição do modelo assistencialista foi marcado pela filantropia e pela caridade. Entre o final do século XIX e meados do século XX, a Educação Infantil era custodial, voltada à vigilância e aos cuidados básicos de crianças pobres, em especial filhas de trabalhadoras. Os autores destacam que o avanço da Educação Infantil como direito passou a se consolidar a partir de marcos normativos e políticos, que atribuíram ao Estado a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência. Apontam, no entanto, que esse progresso não se deu de forma homogênea, resultante de confrontos entre distintos projetos de sociedade, sofrendo influência de discursos oriundos de áreas médicas, higienistas e moralizantes que, por décadas, moldaram o perfil educacional ofertado à infância de crianças de camadas populares.

Silva *et al.* (2022) destacam tensionamentos entre avanços legais e práticas assistenciais, nesse sentido, consideram que, apesar das conquistas legais normativas, como o reconhecimento da Educação Infantil enquanto etapa da educação básica, ainda persistem desafios na garantia educacional integral e equitativa. Além disso, muitas instituições operam sob a lógica do cuidado, centradas na guarda e na proteção das crianças, especialmente em regiões mais vulneráveis do país, onde há escassez de investimento, infraestrutura inadequada e *déficit* de profissionais qualificados.

A historicidade da Educação Infantil no Brasil revela um caminho ambíguo: por um lado, avanços legais que garantiram o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, por outro, práticas e concepções herdadas dos modelos que invisibilizam as necessidades e os potenciais das infâncias marginalizadas (Silva *et al.*, 2022). Nesse cenário, pode-se inferir que a efetivação do direito à Educação Infantil envolve uma articulação complexa entre Políticas Públicas que considerem não apenas o acesso físico às instituições, mas também a formação dos profissionais, a valorização da diversidade cultural e social, bem como o compromisso com a equidade e a justiça social.

Esse percurso aponta que o processo histórico e legal de redemocratização no Brasil exige superação de desigualdades estruturais enraizadas na sociedade, tais como o racismo, o classismo e o patriarcalismo, que ainda moldam as oportunidades destinadas às crianças, especialmente às que vivem em contextos de vulnerabilidade (Kuhlmann Jr., Kramer, 2011). Isso implica não apenas a restauração de instituições democráticas, mas a necessidade de confrontar desigualdades estruturais profundamente enraizadas na sociedade (Saviani, 2007). Essas hierarquias continuam a influenciar de maneira determinante e desigual as oportunidades oferecidas às crianças, revelando que a efetivação de direitos infantis depende da articulação entre Políticas Públicas, conscientização social e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a inclusão.

Araújo e Santos (2025) defendem que compreender esse processo é fundamental para a construção de práticas educativas que respeitem a dignidade das crianças, valorizem sua singularidade e promovam uma educação emancipadora, que não apenas prepare para o futuro, mas que reconheça e atue sobre as condições de vida infantil. Nesse contexto, enfatizam a necessidade de uma pedagogia comprometida com direitos humanos e com a transformação social, que se articule com lutas por justiça social e direitos das famílias a que pertencem às crianças.

Diante do exposto, o processo de reconhecimento da Educação Infantil como direito fundamental reflete uma mudança na percepção social e política sobre a infância no Brasil, no

fortalecimento do papel do Estado como garantidor dos direitos da criança, com foco na promoção de uma cidadania plena desde os primeiros anos de vida. Conquanto, é essencial consolidar uma atuação em justiça social e formação integral de sujeitos críticos, conscientes e participativos desde a infância.

Pode-se inferir que, do período do século XX ao XXI, a infância passou por transformações significativas, moldadas por fatores sociais, econômicos e educacionais. Nesse sentido, sua história social reflete complexa interação entre influências culturais, religiosas, econômicas e políticas, construídas e transformadas ao longo dos séculos (Ariès, 1978; Kuhlmann Jr., 2011). Essa perspectiva representou uma transformação na construção da representação da infância no Brasil, que passou a ser vista não apenas como fase transitória da vida, mas como central na agenda pública, constituindo-se objeto de Políticas Públicas voltadas para a educação, a proteção e o bem-estar das crianças dotadas de direitos (Kramer, 2006; Didonet, 2001).

Nesse cenário, Freire⁴⁶ (1996) emerge como um dos mais influentes no campo educacional, seu legado é amplo e continua a subsidiar práticas pedagógicas nacional e mundialmente. Apesar de sua obra centrar-se no ensino popular da alfabetização de adultos, a aproximação neste estudo justifica-se pela relação crítica no que se refere a promover tarefas docentes e perspectivas educativas que podem ser pensadas desde a infância, oportunizando a capacidade de desvelar o mundo, construir conhecimentos e esperar a vida cotidianamente, com isso, vê-se a possibilidade de abordar seu referencial na teorização da Educação Infantil.

Suas obras⁴⁷ tornaram-se referência para docentes que trabalham com populações marginalizadas, buscando promover uma educação crítica que seja relevante e significativa, além de romper limitações impostas socialmente. A abordagem freiriana permitiu o desenvolvimento do senso crítico, ético e estético, contribuindo para tornar o aprendiz um possível agente de mudança de sua comunidade, enfatizando a importância da curiosidade, do rigor epistemológico, da problematização, da construção de saberes, da amorosidade, da

⁴⁶ Paulo Freire (1921-1997), o filósofo é um dos mais notáveis educadores da história da Pedagogia brasileira e mundial, patrono e construtor de um legado educacional inestimável, desempenhou papel fundamental ao desenvolver uma pedagogia em que o sujeito é ser ativo no processo educacional, voltado para a liberdade, a emancipação e o diálogo (Freire, 2014). Promovendo uma pedagogia centrada na formação de cidadãos críticos. Suas obras oferecem uma perspectiva sobre educação como prática da liberdade, período de potencialização do indivíduo, não apenas uma fase preparatória para a vida adulta. Ademais, suas ideias foram influentes em programas educativos voltados para cidadãos carentes social e economicamente, neste sentido, a pedagogia da liberdade foi utilizada para empoderar os sujeitos e promover uma educação inclusiva e equitativa (De Jesus Camacho *et al.*, 2021).

⁴⁷ Algumas obras freirianas: *Educação como Prática de Liberdade* (1967); *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Ação Cultural para a Liberdade* (1976); *Pedagogia da Esperança* (1992); *Pedagogia da Autonomia* (1996); dentre outras, amplamente reconhecidas.

autonomia, da colaboração, da leitura de mundo e da liberdade nos processos educativos (Freire, 1996), princípios que podem ser empreendidos em espaços onde as crianças, muitas vezes, são expostas a múltiplas formas de exclusão e violência.

De acordo com Gadotti (2001), os estudos de Freire permanecem contemporâneos, inspirando educadores que buscam construir ambientes de aprendizagens pautados no acolhimento, respeito e comprometimento com a justiça social. Nessa direção, o pensamento freiriano pode ser empreendido em intervenções pedagógicas inerentes à Educação Infantil, ávida por mudança e esperança em uma educação transformadora. Aqui, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem pode existir desde a infância, favorecendo o pensamento crítico, a autonomia e a leitura de mundo, ao mesmo tempo em que promove a valorização da criança em sua singularidade e complexidade.

No século XX, a infância começou a ser reconhecida como fase importante ao desenvolvimento humano em âmbito nacional, exigindo uma abordagem educativa e de proteção respeitosa quanto às necessidades e aos direitos das crianças. As Políticas Públicas começaram a se consolidar, com foco na universalização da educação básica e na proteção contra o trabalho infantil e outras formas de exploração (Rizzini, 2008a).

Importa destacar que, apesar dos avanços na representação de infância, ainda existem desafios a serem superados. A desigualdade social continua um dos principais obstáculos para a garantia dos direitos educacionais das crianças, com muitas delas vivendo em condições de pobreza, violência e exclusão (Momo; Costa, 2010), conquanto, a infância em situação de vulnerabilidade é uma realidade persistente, exigindo políticas de inclusão e proteção eficazes e abrangentes.

Bogatschov e Moreira (2006) discutem a transição do modelo tradicional para uma perspectiva integrada que valoriza a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Destacam que, historicamente, as ações dirigidas às crianças desconsideraram, por muitas vezes, a dimensão educativa, essencial ao desenvolvimento integral da criança. Com o avanço das discussões sobre direitos infantis e ampliação das Políticas Públicas, observa-se um movimento que busca articular cuidados e processos educativos, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas promotoras do bem-estar físico, emocional e cognitivo das crianças, no mais, defendem que essa mudança é indispensável para consolidar uma abordagem humana e efetiva, que atenda às múltiplas necessidades das infâncias brasileiras, rompendo com fragmentações históricas entre educação e assistência.

Sousa *et al.* (2024) destacam que os desafios históricos e estruturais enfrentados na consolidação da infância como direito inalienável perfazem um resgate histórico demonstrando

que, por muito tempo, a Educação Infantil esteve atrelada a práticas voltadas prioritariamente ao amparo social às famílias pobres do que ao desenvolvimento integral das crianças. Essa herança excludente resultou em profundas desigualdades no acesso e permanência das crianças nos espaços educativos e, apesar dos avanços legais conquistados no último século, persistem desigualdades regionais e sociais.

Diante do exposto, revelam-se as raízes das Políticas Públicas no Brasil, evidenciando a persistência de um olhar que, embora tenha ampliado a proteção formal às crianças, também serviu para disciplinar e controlar populações marginalizadas. A infância, longe de ser uma fase de cuidado e desenvolvimento, tornou-se um campo de disputa social e política, expressando contradições da modernização e desigualdades estruturais ainda presentes na sociedade brasileira.

Nesse contexto, as Políticas Públicas precisam ser constantemente avaliadas e aprimoradas, para garantir à todas as crianças o acesso à educação, à proteção contra trabalho infantil e outras formas de exploração (Rizzini, 2008b), promovendo oportunidades para um desenvolvimento saudável e integral. Entretanto, a implementação das políticas ainda enfrenta obstáculos. A desigualdade social e econômica continua a afetar a vida das crianças, muitas delas ainda enfrentando dificuldades no acesso à educação e outros direitos básicos. Conquanto, a universalização continua um impasse, especialmente nas creches, onde a demanda reprimida é mais evidente, além disso, a permanência nas instituições está relacionada à infraestrutura física, à formação e à valorização dos profissionais e ao financiamento adequado por parte do Estado.

Romanelli (2014) menciona que, no percurso de consolidação e evolução educacional no Brasil, entre os séculos XX e XXI, perspectivas jurídicas e legais de universalização do ensino culminaram, posteriormente, na expectativa de valorização da Educação Infantil, embora de forma desigual. Nesse contexto, Priore (1995) defende que a infância, determinada cultural e historicamente, perpassa uma progressiva mudança na percepção social, que avança da invisibilidade, a vertentes passivas e submissas, a um sujeito ativo, criativo e digno de direito, proteção e cidadania, enfatizando a importância de bases legais instituídas por Políticas Públicas e sentidos educacionais e inclusivos.

Silva *et al.* (2022) reconhecem a relevância de políticas intersetoriais, que articulem educação, saúde, assistência social e cultura, garantindo uma infância digna e cidadã. Nesse contexto, sua construção verdadeiramente inclusiva e equitativa continua um desafio no Brasil (Aguilar, 2022; Sarmiento, 2011), com isso, torna-se essencial promover condições dignas que assegurem o reconhecimento e o respeito aos direitos das crianças, independentemente da raça,

cor, etnia, classe social, gênero, deficiência, desigualdades ou condição regional. Assim, as diferentes representações de infância emergem como:

Construções históricas, em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar. Para entender esse processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais da educação [...] (Oliveira, 2014, p. 34).

Essa abordagem precisa centrar-se além do acesso aos direitos e à promoção de processos de ensino-aprendizagem, mas no papel de espaço de resistência e transformação social, inserida legalmente em abordagens curriculares capazes de promover e fortalecer a infância. Esse contexto fomentou um processo complexo de debates e perspectivas políticas e institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e superação de fragmentações históricas. Assim, é importante que toda criança tenha assegurados os seus direitos desde o nascimento, e possa usufruir de oportunidades de desenvolvimento integral (Campos, 2010), esse será foco da próxima seção, que pretende abordar o panorama das Políticas Públicas voltadas à criança na pluralidade característica da infância nos cenários internacional, nacional e estadual.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEFESA DA CRIANÇA NA INFÂNCIA

Não há revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma com que ela trata suas crianças
Nelson Mandela (1995).

Os apontamentos descortinados evocam a inquietude de consolidar o compromisso social em salvaguardar os direitos das crianças e promover o desenvolvimento de futuras gerações (Mandela, 1995). Consoante a esse pensamento, acredita-se na importância do investimento em Políticas Públicas voltadas à valorização e potencialização da Educação Infantil, bem como na construção da sociedade brasileira que, efetivamente, inicia-se na infância e estende-se ao contexto escolar.

Nesse cenário, a primeira infância⁴⁸ revela-se período essencial ao desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, sociais e emocionais, que formam base para o crescimento e o aprendizado (Brasil, 2010). Portanto, a proteção dos direitos e a garantia da educação são temas de relevância nos acordos, documentos e políticas internacionais, nacionais e estaduais, abordando condições favoráveis para que as crianças possam crescer de forma saudável e com igualdade de oportunidades desde o nascimento. Assim, reconhecendo a importância desse período, diversas nações e organizações internacionais têm implementado leis e políticas que assegurem às crianças o apoio necessário para um desenvolvimento saudável e integral (Jesus, 2022), o que reflete nas diretrizes constitucionais inerentes ao contexto nacional brasileiro.

Sobre o procedimento de análise das Políticas Públicas educacionais no âmbito infantil, Vieira (2001) defende que, para a investigar, é preciso um esforço de síntese, ordenação e análise, pautado num debate de ampla complexidade, não se limitando à identificação de continuidades entre as agendas governamentais, mas ao exame destas no momento histórico em foco, a fim de evidenciar divergências, controvérsias e contradições.

Nessa conjuntura, essa seção pretende examinar os principais marcos legais e a perspectiva histórica das Políticas Públicas que reverberam no contexto educacional e defendem a infância, dividindo-se em três âmbitos: o internacional, o nacional e as específicas do estado de Minas Gerais (MG) que, conjuntamente, formam um arcabouço legal e regem a Educação Infantil, proporcionando avanços e desafios do ensino da criança, conforme demonstra a Figura 1:

⁴⁸ Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016: marco legal da política pública para a primeira infância, abrange o período de inicial da vida que vai do nascimento até os 6 anos de idade, fase do ciclo em que a atividade cerebral apresenta maior plasticidade e capacidade de adaptação, considerada uma janela de oportunidades para o desenvolvimento integral, em aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais (Brasil, 2016).

FIGURA 1 - Políticas Públicas em defesa da infância

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com Oliveira (2010), as Políticas Públicas voltadas para a infância vêm sendo orientadas por compromissos assumidos mundialmente, desse modo, a análise dessa “engrenagem” será conduzida de forma a destacar como os marcos legais interagem e se encaixam, tornando possível impulsionar a força motriz de um para o outro, além de direcionar contextos históricos, providenciando a execução de práticas para a garantia dos direitos das crianças, além de contribuir para um funcionamento harmonioso do todo.

Faz-se necessário compreender a influência exercida pelos documentos e acordos internacionais, bem como os princípios norteadores das propostas, orientações e programas voltados aos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. Desse modo, a próxima seção dedicar-se-á à análise de acordos e documentos normativos internacionais adotados por diversas

nações, reafirmando o direito à proteção da criança na infância, além de subsidiar normas e diretrizes voltadas para a promoção de Políticas Públicas e dispositivos que regulamentam a Educação Infantil no contexto brasileiro.

4.1 Acordos e documentos internacionais

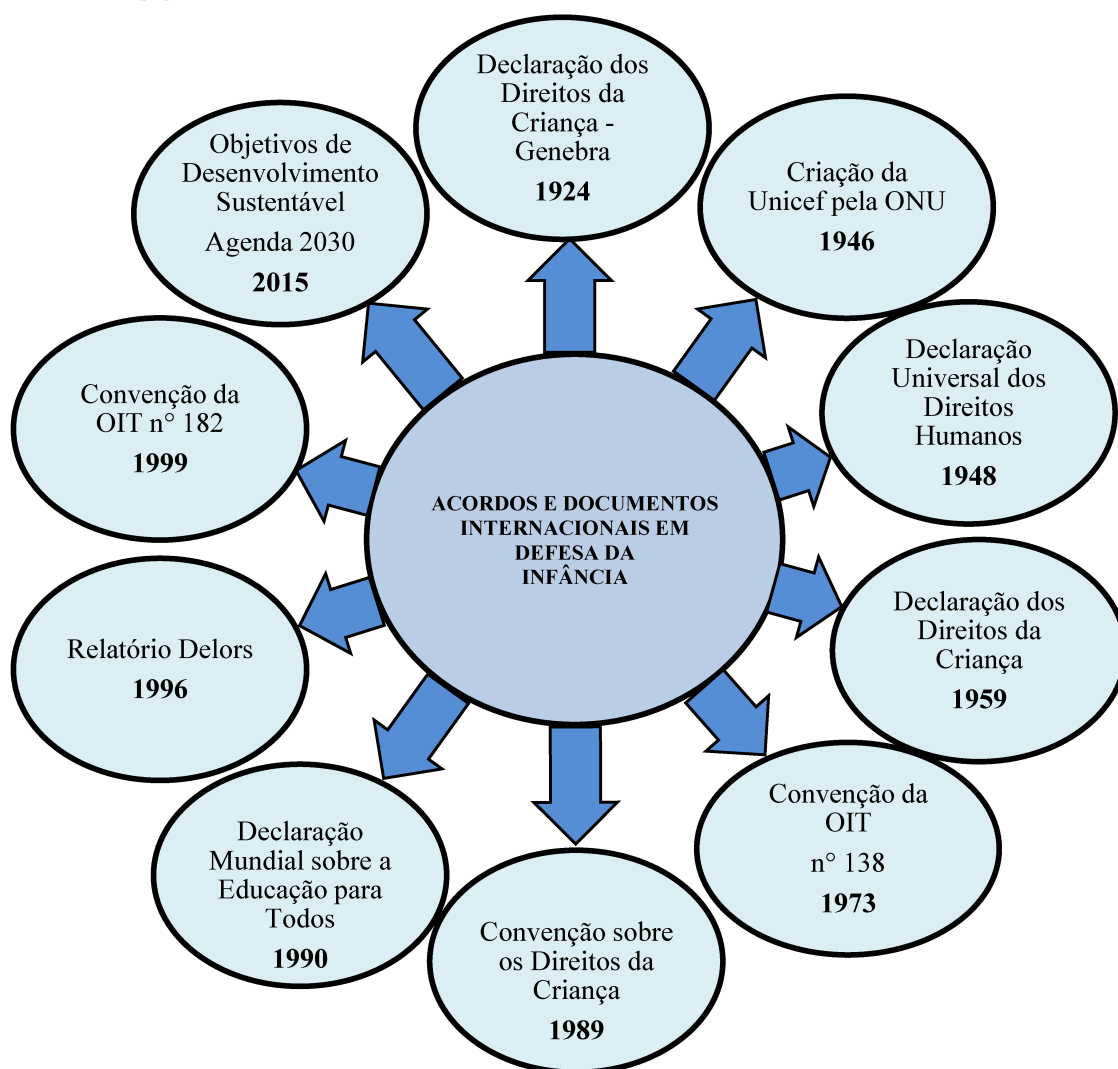
Ao longo das últimas décadas, o direito à educação no âmbito internacional apresentou alguns marcos que merecem atenção, especialmente por sua contribuição no reconhecimento mundial em torno da trajetória da Educação Infantil e da infância. Tal perspectiva contribuiu para fomentar os direitos das crianças, além de orientar Políticas Públicas entre países signatários.

Diante desse percurso de avanços, cabe salientar que, após o período ditatorial (1964-1985), a nação brasileira deparou-se com a herança do endividamento externo e a vulnerabilidade econômica (Belluzo; Almeida, 2002), o que impactou em Políticas Públicas no setor educacional, ao mesmo tempo em que atrelou políticas governamentais, impulsionou empréstimos e a crise fiscal, além disso, potencializou relações financeiras que suscitaram influências internacionais ao longo dos anos seguintes.

Candau (2002) defende que acordos e documentos de alcance internacional têm contribuído para consagrar perspectivas educacionais às crianças, instituído como princípio fundamental e universal, a fim de orientar as nações, fortalecendo projetos que possam garantir a educação integralmente gratuita, igualitária, inclusiva e laica, assegurando seu pleno desenvolvimento, incluindo o respeito à diversidade, a promoção de justiça social e o exercício da cidadania desde o nascimento.

De acordo com Piovesan (2018), a agenda internacional está orientada por valores tais como: prevenir a guerra, preservar paz, promover a segurança, garantir direitos humanos e estimular novas formas de cooperação econômica e social entre nações. Logo, defende que a adoção de tratados, declarações e pactos promoveram um processo de internacionalização de proteção de direitos, inclusive educacionais.

As últimas décadas perfazem uma trajetória legal de orientações internacionais, que subsidiaram um panorama de proteção e promoção dos direitos humanos, contribuindo para a solidez dos direitos e a proteção da infância, conforme consta na Figura 2:

FIGURA 2 - Acordos e documentos internacionais em defesa da infância

Fonte: elaborada pela autora, com base em acordos e documentos internacionais (1924 a 2015).

Em 1924, a Declaração dos Direitos da Criança, ou Declaração de Genebra⁴⁹, elaborada pela Sociedade das Nações, representou uma conquista em torno dos direitos das crianças, explicitando a necessidade de garantir proteção e cuidados especiais, além de estabelecer cinco princípios fundamentais, o desenvolvimento físico, mental, moral e espiritual; a ajuda em momentos de necessidade, tais como doença, pobreza e abandono; prioridade de socorro e assistência em situações de cuidados médicos, alimentação e educação; liberdade econômica e proteção contra todas as formas de exploração, além de educação para a solidariedade e seu bem-estar social (ONU, 1924).

⁴⁹ Declaração dos Direitos da Criança (1924) defende que homens e mulheres, de todas as nações, reconheçam que a humanidade deve à criança o melhor que tem, afirmando, assim, seus direitos, independentemente de raça, nacionalidade ou credo (ONU, 2024).

No entanto, apesar do avanço e pioneirismo da Declaração de Genebra, Fernandes e Costa (2021) apontam limitações significativas, especialmente por considerarem que o documento não apresenta a criança como “sujeito de direito”, e sim como “objeto de proteção”, reduzindo seu protagonismo e autonomia e, embora aborde direitos fundamentais, não foi instituído juridicamente vinculativo, com isso, os Estados Signatários não tinham obrigação legal de a implementar. Ademais, apontam sua origem reativa e não reflexiva, pois sua elaboração, num contexto histórico, foi considerada resposta humanitária em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sem fomentar debates profundos. Ainda assim, a declaração se tornou ponto de partida para o avanço de proposições posteriores, antecedendo e influenciando outras iniciativas para o desenvolvimento de documentos mais consistentes em relação à garantia e à proteção dos direitos da criança na infância.

No campo da infância, em 1946, houve a criação da Unicef⁵⁰ (Fundo das Nações Unidas para a Infância), aprovada pela ONU⁵¹, inicialmente concebida com o objetivo de fornecer assistência emergencial e humanitária, bem como campanhas voltadas às crianças em situação de vulnerabilidade, afetadas pelo cenário da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em diversos países, incluindo atenção às necessidades básicas (ONU, 1946). Posteriormente, dada sua relevância social, política e global, passou por um processo de institucionalização, manteve-se permanentemente direcionada a combater desigualdades, ajudar crianças das camadas mais baixas em países em desenvolvimento, especialmente na promoção dos cuidados e combate à mortalidade infantil, ampliando sua atuação em campos como nutrição, educação, saúde, proteção, garantia de direitos e bem-estar de crianças e adolescentes.

A Unicef “Marcou pretensões supranacionais mais incisivas”, instalando-se por diversas nações e orientando ações assistenciais no âmbito jurídico (Ferreri, 2011, p. 43), desse modo, sua presença em múltiplos locais – incluindo países, estados, comunidades, territórios e movimentos sociais –, permitiu maior eficácia sobre a proteção integral e em rede. A Unicef instalou-se no Brasil em 1950, atuando em parceria com governos e organizações da sociedade civil, contribuindo para fortalecer Políticas Públicas que visam a garantir melhores condições de vida para as crianças, especialmente em regiões marcadas pela desigualdade social e econômica, em todo território nacional.

⁵⁰ Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) criado pela ONU em 1947, instituído no Brasil desde 1950, a fim de promover direitos e o bem-estar das crianças e adolescentes em mais de 190 países pelo mundo.

⁵¹ Organização das Nações Unidas (ONU) tem representação fixa no Brasil desde 1950, no período, a Educação Infantil, ainda incipiente, não estava regulamentada por um documento específico. A ONU, por meio de agências especializadas, fundos e programas, desenvolveu atividades direcionadas, desse modo, apoiou o governo brasileiro e a sociedade civil na implementação de ações relacionadas ao desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, dentre outros temas (ONU, 2025).

Contudo, Saviani (2011) alerta que sua atuação, em contexto global, pode impactar numa agenda mais ampla e de ideário neoliberal, o que implica na redução do papel estatal, perpetuando ações centradas em intervenções privadas e/ou mercadológicas, transferindo responsabilidades que deveriam estar direcionadas ao poder público. Frigotto (2003) e Gentili (1996) defendem que a intervenção internacional pode não se efetivar em transformações sociais duradouras, fomentando resoluções temporárias, que não priorizam nuances de causas mais profundas, tais como políticas educacionais e sociais, com isso, essa “possível” falta de articulação pode convergir em mecanismos de exclusão. Tais críticas acendem um alerta quanto às causas estruturais da pobreza, desigualdades, necessidades reais e locais da sociedade, especialmente em prol da garantia dos direitos das infâncias e adolescências.

Em seguida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) foi ponto histórico no âmbito das Políticas Públicas em defesa dos direitos humanos, instituída em 10 de dezembro de 1948 e aprovada na assembleia geral das Nações Unidas, tendo como principal objetivo estabelecer normas e direitos humanos básicos, sem distinção entre povos e nações. A declaração (ONU, 1948) inclui 30 artigos, que estabelecem direitos civis, políticos, culturais, sociais e econômicos, relacionados à igualdade, proteção, liberdade, fraternidade e dignidade para todos, além do direito à educação. Sua implementação influenciou a criação, a trajetória e a expansão de outros documentos e tratados universais, além de pavimentar bases significativas em relação à criança e à infância.

O artigo 1º reconhece a dignidade humana, entende-se que o indivíduo nasce livre e com igualdade de direitos, sendo esse princípio inalienável e tangível a todos os seres humanos. Já o artigo 2º, em sua complementariedade, defende a “não discriminação”, garantindo que todos, independentemente de cor, raça, sexo, língua, religião, opinião política, origem social ou nacional, ou quaisquer outras condições, tenham os mesmos direitos, liberdades e oportunidades. E, embora os artigos não tratem de forma extensiva sobre a infância, seu aspecto geral estabelece bases relevantes e inclui a criança em suas necessidades e potencialidades humanas (ONU, 1948).

Já os artigos 25 e 26 detalham sobre direitos relacionados ao padrão de vida e universalização da educação básica, essenciais à dignidade humana e ao desenvolvimento social da criança. O artigo 25 (ONU, 1948) menciona a proteção à infância desde a maternidade, destacando que “A maternidade e a Infância têm direitos a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social”. Desse modo, reconhece que mãe e criança precisam de atenção, proteção e assistência, uma vez que atravessam uma fase marcada de vulnerabilidade. Ademais, garante que crianças,

independentemente das circunstâncias de nascimento, devem ser assistidas quanto à proteção incondicional e plenitude de direitos sociais inalienáveis à infância.

O artigo 26 (ONU, 1948), por sua vez, sublinha o direito à instrução⁵² e enfatiza fundamentos para promover o desenvolvimento integral da criança e sua personalidade, defendendo o acesso à educação básica gratuita e obrigatória. De acordo com o documento, toda pessoa tem direito a instrução, que deverá ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, também deverá orientar os princípios engajados na formação e desenvolvimento pleno da personalidade, intensificando ações que priorizem o respeito aos direitos humanos e suas liberdades, promovendo princípios de compreensão, tolerância e amizade entre as nações, os grupos raciais e religiosos, além de fomentar atividades direcionadas à manutenção da paz mundial.

Mediante essas observâncias, ambos os artigos expressam preocupação com a proteção e o desenvolvimento integral das crianças, desde o nascimento, contribuindo para consolidar o advento de uma humanidade socialmente justa e igualitária, capaz de proclamar medidas progressivas de caráter internacional e nacional em favor de todos os povos e nações. A esse respeito, Azambuja (2019) menciona que, em 1948,

[...] as Nações Unidas proclamaram o direito a cuidados e à assistência especial à Infância, através da Declaração dos Direitos Humanos, considerada a maior prova histórica do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores. Os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, indiscutivelmente, proporcionaram a mudança de paradigmas experimentada no final da década de oitenta e início dos anos noventa na área da proteção da infância (Azambuja, 2019, p. 1).

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) inspirou alicerces para a proteção dos direitos das crianças nas décadas seguintes, contribuindo para a efetivação de um quadro legal, ético e sólido, a fim de promover e valorizar o bem-estar de todos. Diante disso, Kennedy (2004) acende um alerta quanto à efetividade prática da declaração e normas internacionais de direitos humanos, que se pode servir de uma retórica de dominação política, ao invés de se consolidar como mecanismo de transformação social e emancipatória, tal problematização requer considerar contextos culturais, econômicos, sociais e históricos ensejados mundialmente.

Na sequência, a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, constituiu-se continuação e aprofundamento dos princípios enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, porém, com um olhar direcionado às crianças. O documento afirma que a educação deve promover o

⁵² Aqui, compreende-se que a “instrução” faz menção direta à educação num âmbito formal.

desenvolvimento pleno da personalidade, aptidões, capacidades físicas e mentais da criança, proporcionando-lhe igualdade de oportunidades (Persicheto; Perez, 2020). Nesse contexto, reafirma a promoção dos direitos das crianças, sublinhando princípios que incluam proteção e cuidados necessários à infância, reconhecendo o direito à educação como essencial ao desenvolvimento integral.

A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) consolidou dez princípios que fundamentam tais direitos, bem como deveres dos adultos e governos em garantir que sejam respeitados, cada princípio reforça a importância de um ambiente seguro, saudável e estimulante para as crianças, reconhecendo que são vulneráveis e precisam de proteção especial (Persicheto; Perez, 2020).

O princípio que trata da “igualdade” é um alicerce fundamental, afirmando que as crianças devem ter acesso a todos os direitos e liberdades proclamados, sem qualquer tipo de distinção, busca combater a discriminação e promover a igualdade de oportunidades desde a infância, assegurando que nenhuma criança seja excluída ou desfavorecida por razões de raça, religião, nacionalidade ou qualquer outra condição (Lima *et al.*, 2021). Assim, ao afirmar que todas as crianças têm os mesmos direitos e liberdades, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, o primeiro princípio combate à discriminação (Lima *et al.*, 2021), pois esta, em qualquer forma, pode ter efeitos devastadores no desenvolvimento infantil, perpetuando ciclos de pobreza, exclusão social e marginalização. Portanto, a orientação legal na igualdade de direitos é uma forma de romper esses ciclos e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

Os demais princípios asseguram proteção especial para o desenvolvimento físico, mental e social; direito à identidade e à nacionalidade; direito ao bem-estar e segurança, incluindo alimentação, moradia e assistência médica; direito à educação e aos cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; direito ao amor e à compreensão familiar; direito à educação gratuita e oportunidade ao lazer infantil; direito a ser socorrido em primeiro lugar em caso de catástrofes; proteção contra a negligência, a crueldade, o abandono e a exploração no trabalho infantil; direito a crescer em espírito de solidariedade, compreensão, amizade, tolerância, fraternidade, paz e justiça entre os povos (ONU, 1959).

A declaração foi um passo para o reconhecimento dos direitos das crianças, constituindo-se base para desenvolvimento de legislações e acordos nacionais e internacionais. Além disso, sensibilizou a comunidade global para necessidades específicas das crianças, promovendo a implementação de Políticas Públicas voltadas ao bem-estar infantil e reforçando

a importância de uma abordagem integrada que considera os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das crianças, buscando garantir que todas elas vivam num ambiente seguro, saudável e estimulante (Fim, 2022), considerada um avanço em termos morais e éticos, especialmente por orientar a adoção de medidas que estabeleçam princípios relacionados aos direitos e à proteção das crianças em contextos de vulnerabilidade, além de fomentar a criação de Políticas Públicas.

Conquanto, apesar de sua relevância internacional, recebeu críticas por constituir-se documento limitado e “sem força de lei”, considerado “apenas” uma recomendação moral, sem caráter jurídico, centrado numa visão adultocêntrica e assistencialista, que se institui pela falta do reconhecimento da criança como ser político e social, carente de “mecanismos de fiscalização e sanção” (Rizzini, 2009). Sarmento (2004) e Kramer (2003) apontam o enfoque do documento, baseado numa infância carente, sob perspectiva tutelar, passiva, dependente do reconhecimento e benevolência de adultos. Desse modo, percebe-se a falta de altivez nas decisões em torno da infância, ignorando causas estruturais, diferenças culturais, sociais e econômicas que permeiam sua história, a exemplo dos contextos de crianças quilombolas, indígenas ou refugiadas (Santos, 2000).

Adotada em 1973, a Convenção n. 138⁵³, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), fez-se conquista na luta contra o trabalho infantil. Sua proposição buscou incentivar as nações na promoção de Políticas Públicas nacionais, a fim de abolir práticas trabalhistas incompatíveis com a idade mínima estabelecida, além de combater ações que prejudiquem a saúde, a segurança, a moralidade e o desenvolvimento físico e mental das crianças e jovens adolescentes. Com isso tratou de limitar idade para a admissão trabalhista, “Desde que não seja inferior a 15 anos” (OIT, 1973), buscando garantir uma infância protegida, com acesso à educação e à frequência escolar, desse modo, sua inserção no mercado de trabalho não pode ser inferior à conclusão da escolaridade exigida em seu país. Embora sua abordagem seja centrada na “Proteção da infância e promoção da escolarização plena” (João, 2012, p. 87), importa destacar que a eliminação progressiva e a efetivação de metas dependem do envolvimento governamental e de constantes políticas de fiscalização, especialmente nos países signatários.

Ao longo dos anos, esses empreendimentos culminaram na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)⁵⁴, adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989 (ONU, 1989), e em vigor desde 2 de setembro de 1990. O documento reitera a importância do

⁵³ Convenção n. 138, de 1973, foi complementada pela Convenção n. 182, de 1999, que aponta outras formas de trabalho infantil, incluindo o “Tráfico, escravidão, exploração sexual e trabalho forçado”.

⁵⁴ Aprovada pela ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil em setembro de 1990, por meio do Decreto n. 99.710/1990, passando a ter força de lei no ordenamento jurídico brasileiro.

reconhecimento da dignidade e dos direitos iguais e inalienáveis dos membros da família, além disso destaca a necessidade de proteção especial para a infância, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros instrumentos internacionais (Didonet, 2001). É um tratado válido juridicamente, reconhecido como um dos principais instrumentos internacionais de garantia do bem-estar infantil, detalhando direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da criança, incluindo a educação.

Historicamente, a CDC (ONU, 1989) constitui-se o documento de direitos humanos mais aceito, ratificado por 196 países signatários, com exceção notável dos Estados Unidos. Já o Brasil, acatou à convenção em 24 de setembro de 1990, demonstrando aprofundamento e compromisso com a proteção e promoção dos direitos das crianças (Tonela, 2021), assim as nações signatárias comprometem-se a respeitar, proteger e cumprir tais objetivos, implementando ações e políticas em consonância legal. Ademais, essa abordagem se desdobra em alguns requisitos, a fim de garantir que suas perspectivas sejam prioritariamente alcançadas e implementadas por todas as nações envolvidas, tais como monitoração, fiscalização, e integração de tais princípios a legislações e políticas nacionais, traduzidos em ações concretas e eficientes em relação à criança, à infância e a seus direitos.

Para Sequeira (2023), os direitos da criança são um compromisso global significativo e comprometido com o bem-estar das crianças. Sua adoção e ampla ratificação representou um passo relevante para garantir que todos os aspectos da vida infantil, desde a proteção e a educação até a participação e a liberdade, sejam respeitados e promovidos. O documento é composto por um preâmbulo de 54 artigos, que estabelecem direitos e responsabilidades fundamentais, guiados por princípios tais como a não discriminação, o interesse da criança, o direito à vida, a sobrevivência e o desenvolvimento, além do direito a ser ouvida, considerando suas necessidades e particularidades.

O documento foi criado com finalidade de assegurar que os direitos sejam respeitados, promovidos e protegidos em todo o mundo, baseando-se nos princípios da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e nas declarações anteriores sobre o assunto, como a Declaração de Genebra de 1924 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Além disso, destaca-se por sua abrangência e detalhamento, cobrindo aspectos essenciais de desenvolvimento, proteção infantil, crescimento e dignidade de todas as crianças (Didonet, 2001).

Apesar dos desafios enfrentados na aplicação desses direitos, a CDC (1989) continua a servir como guia, com vistas à construir um mundo onde os direitos infantis sejam plenamente reconhecidos e assegurados. Conquanto, nota-se que, embora sua importância seja reconhecida,

ainda é preciso avançar em realidades práticas e ações concretas, considerar perspectivas sociais, econômicas e culturais, investir em infraestrutura, promover mecanismos de fiscalização e responsabilização, equidade na implementação e diminuir a limitação de recursos (Lusk, 2015).

Por conseguinte, ao longo da década de 1990, um fato relevante é a influência social e política do Banco Mundial⁵⁵ em diversos setores, especialmente em relação à educação, em seus distintos níveis, que apresentou propostas a fim de investir em melhorias mensuráveis nos indicadores educacionais, além de diminuir encargos financeiros, com foco na eficiência e políticas de ajustes estruturais (Carneiro, 2011). Esse cenário contribuiu para a promoção da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), adotada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990. O evento foi um compromisso global e internacional, ascendendo calorosos debates em relação ao progresso e fortalecimento da educação, a partir de um regime de cooperação entre nações e organizações.

Dentre os objetivos expressos na Declaração Mundial de Educação para Todos, destaca-se o compromisso das nações com a elaboração de Políticas Públicas educacionais e ações concretas para assegurar o direito de acesso e permanência na educação básica, sendo necessário adotar medidas para combater desigualdades, promover esforço contínuo, expandir e transformá-la numa potência capaz de promover igualdade de oportunidades educacionais, independentemente de gênero, classe social ou localização geográfica (UNESCO, 1990).

Esse compromisso em favor da educação visa a intensificar ações centradas num mundo mais seguro e próspero, dentre os quais: satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem; expandir o enfoque do progresso humano; universalizar a educação e promover equidade de acesso; concentrar a atenção na aprendizagem humana; ampliar meios para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem; oportunizar ambientes adequados; promover política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e, por fim, fortalecer alianças e laços de solidariedade no âmbito internacional (UNESCO, 1990).

⁵⁵ Banco Mundial foi um dos principais financiadores da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Conquanto, esteve presente no Brasil durante a década de 1990, orientando e atuando como agente de desenvolvimento e apoio educacional no país, especialmente em fomentar ações em prol da expansão do acesso e melhoria da qualidade da educação, desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais, apoio à implementação de infraestrutura adequada, desenvolvimento de currículos, incentivo à capacitação docente, promoção de ações inclusivas, fortalecimento institucional do ensino Sistema de Ensino, pesquisa de dados, assistência e consultoria técnica, além de investimento em projetos e intervenções voltadas à primeira Infância (Soares, 2007).

Mediante essas proposições, aqui, elenca-se, de forma intencional, apenas a projeção firmada com a infância, por ser o foco central desta análise. Fato é que, tal ênfase recebe olhar atencioso ao ser anunciada na Meta 5, na qual o enfoque é a necessidade de ampliar os meios e o raio de abrangência da educação básica (UNESCO, 1990, p. 4). Neste contexto, a diversidade, a complexidade e o caráter mutável do processo de ensino-aprendizagem são preponderantes, isso inclui ênfase na infância e nas necessidades básicas das crianças desde o nascimento, promovendo estratégias que envolvam família, comunidade e programas institucionais, que devem atuar de forma complementar e alternativa, assegurando o direito universal à educação, o desenvolvimento integral, fomentando um ambiente seguro, estimulante e colaborativo, especialmente na igualdade de oportunidades para aqueles em situações de vulnerabilidade.

Nos últimos anos, a prioridade universal direcionada a essa etapa constituiu-se essencial e ganhou maior notoriedade. Conquanto, percebe-se que tal proposição não ocorre “Desvinculada do processo produtivo, nem tão pouco são orientações isoladas”, ademais, as condicionantes que se destacam em relação a esse nível de ensino se refletem “Como estratégia para aliviar a alarmante pobreza, sobretudo dos ajustes econômicos” (Campos, 2008, p. 191). Desvela-se que o “pano de fundo” das reais intenções dessa proposta é reintegrar uma perspectiva compensatória que centraliza a educação como produtora de capacidades e habilidades, fortalecendo o caráter assistencialista, diluindo sua eminência educacional.

Dessa forma, buscou-se energizar a Educação Infantil sob uma visão de construção democrática, passível de beneficiar-se com mão de obra voluntária, para favorecer a população carente e a compensar da situação de pobreza, além de incentivar propostas educacionais com poucos recursos financeiros. Nesse contexto, evidenciou-se um legado de cunho neoliberal, conseqüentemente, a educação recebeu menos investimentos públicos por vislumbrar a redução de gastos em propostas de baixo custo. Moreira e Lara (2012, p. 109) mencionam que o BM não pode ser considerado uma agência educacional, mas um “mito”, ou seja, uma instituição financeira que se consolidou como “Principal sujeito de uma nova ordem internacional”, marcada por perspectivas globalizantes, aumentando a dívida externa e gerando maior dependência econômica entre países prestatários e credores.

No tocante à infância, Torres (2000) defende que a racionalização de custos se constitui um retrocesso, uma negação da teoria e das experiências mais avançadas quanto ao desenvolvimento e à promoção da Educação Infantil. Diante dessa realidade, influenciada por organismos internacionais, ao priorizar a descentralização da responsabilidade educacional e promover a lógica da eficiência econômica sem devido suporte financeiro e técnico, em detrimento das funções sociais e pedagógicas, agrava-se a desigualdade regional, a precarização das propostas educativas emancipadoras, desconsiderando as especificidades da criança na infância.

Em meados de 1996, o relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado “Educação um Tesouro a Descobrir”, presidido por Jacques Delors, parte do princípio de que a educação é um dever essencial à dignidade humana, ou seja, “Um grito de amor à Infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação” (Delors, 1996).

Nesse contexto, a comissão apresenta “Quatro Pilares da Educação”, de modo que o aprendiz possa se organizar em torno de conhecimentos essenciais, essas vias do saber são “Aprender a Viver Juntos”; “Aprender a Conhecer”; “Aprender a Ser”; “Aprender a Aprender” e que numa perspectiva contínua e cumulativa busca-se “Aprender por Toda a Vida”, consideradas esforços sociais compartilhados, têm como pretensão promover o bem comum, a fim de incentivar a transformação global rumo a um futuro justo, equitativo, inclusivo e sustentável (UNESCO, 1996).

Nesse cerne, o relatório ressalta a importância de que o indivíduo, da infância até o fim da vida, possa articular tais aprendizagens. Outrossim, expressa uma abordagem educacional pautada na qualificação, para tanto, é preciso adaptar-se “Às exigências do mundo do trabalho” (UNESCO, 1996, p. 104). Evidencia-se a importância tecnicista dada à educação por competências e habilidades práticas, cuja vertente retoma características comportamentalistas que dão ênfase à destreza, à eficiência, à performance e à conformação de padrões estabelecidos socialmente, buscando produzir sujeitos funcionais, propícios ao mercado de trabalho e a contribuir com a economia.

Essa abordagem converge com a agenda global neoliberal, que pretende fomentar as competências do trabalhador do século XXI, intrinsecamente relacionadas à qualificação profissional, entendidas como “Uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa” (Delors, 1996, p. 94), conseqüentemente, as instituições escolares precisam adaptar-se a tais demandas.

No fim da década de 1990, a Convenção n. 182, de 1999, OIT constituiu-se decreto legislativo internacional em que Estados signatários adotaram medidas urgentes para de proibir e eliminar situações que evocam as piores formas de trabalho infantil, erradicando as possibilidades prejudiciais à saúde, à segurança e à moral da criança. Desse modo, é um documento jurídico contrário às práticas análogas à escravidão, à exploração sexual e comercial, às atividades ilícitas, bem como ao recrutamento forçado ou compulsório a conflitos armados, por meio de ações imediatas e eficazes. Diante do compromisso global em orientar

Políticas Públicas, a convenção representa um marco na proteção dos direitos das crianças e adolescentes, enfatizando a importância de prever, reabilitar e reintegrar socialmente esses indivíduos, buscando erradicar a pobreza, promover a dignidade e o desenvolvimento integral, além de fortalecer a cooperação entre nações e garantir o acesso à educação básica e gratuita.

Notoriamente, a Convenção n. 182 (OIT, 1999) enfatiza a expressão “piores formas” de trabalho infantil, dando margem para outras formas de exploração “menos evidentes”⁵⁶, que podem prejudicar a infância. Outra questão que requer atenção é a promoção de políticas em consonância com a garantia de renda e educação familiar, além de proposições que possibilitem a fiscalização de tais situações. Liebel (2024) menciona que a convenção adota abordagens protecionistas e universalizantes e que, de acordo com o contexto, podem ignorar as realidades sociais, culturais e locais, sem considerar as experiências vividas e o protagonismo das crianças e adolescentes no seio familiar.

Por fim, complementando tais iniciativas internacionais, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram estabelecidos pela ONU em 2015, incorporando princípios que reforcem o compromisso de um plano de ação com objetivos, além de perspectivas sustentáveis e inclusivas, além da garantia dos direitos das crianças, com metas a serem contempladas até 2030.

Os ODS (ONU, 2015) representam um esforço global para promover o desenvolvimento sustentável em suas múltiplas dimensões “sociais, econômicas e ambientais”, nesse contexto, suas proposições apresentam 17 metas interconectadas, a serem atingidas até 2030, com vistas a garantir cidades e comunidades sustentáveis, além erradicar a pobreza; diminuir a fome e a desigualdade por meio de uma agricultura sustentável; promover saúde e bem-estar; educação; igualdade de gênero; proteção do planeta, água potável e saneamento para todos; energia limpa e acessível; proteção em relação a questões climáticas, vidas aquáticas e terrestres; consumo e produção responsáveis; inovação e construção de infraestrutura resiliente, indústrias, trabalho, inovações e crescimento econômico; além de estabelecer e revitalizar parcerias entre instituições, a fim de garantir paz, justiça, inclusão e redução das desigualdades; prosperidade

⁵⁶ A convenção estabelece a erradicação das “piores formas de trabalho infantil” como prioridade absoluta, incluindo a escravidão e práticas análogas à escravidão, o tráfico de crianças, a exploração sexual, atividades ilícitas e o trabalho que, por sua natureza ou condições, seja prejudicial à saúde, à segurança ou à moral da criança. Para além dessas formas explicitamente reconhecidas, a convenção e os debates contemporâneos alertam para outras modalidades menos evidentes de trabalho infantil que, embora socialmente naturalizadas, comprometem o pleno desenvolvimento da infância, como jornadas excessivas, responsabilidades domésticas desproporcionais, trabalho informal e atividades familiares sem proteção adequada, que podem impactar negativamente a escolarização, a saúde física e emocional e o direito de brincar, configurando-se violações dos direitos da criança e exigindo atenção das políticas públicas e da sociedade.

nas diferentes nações, cidades e comunidades, além de fortalecer o desenvolvimento equilibrado e sustentável para todos.

Diante dessa amplitude, a meta 4 é especificamente dedicada à educação, com perspectiva de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). A esse respeito, o documento prioriza a educação como pilar essencial para o progresso sustentável das sociedades. A meta 4.2 ressalta a importância de garantir que, até 2030, todos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário. Esse foco é basilar, pois os primeiros anos de vida são primordiais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Estudos demonstram que crianças que recebem incentivos educacionais na primeira infância têm maiores chances de sucesso acadêmico e profissional, além de saúde e bem-estar. Portanto, investir na Educação Infantil não apenas promove o desenvolvimento individual, mas também das sociedades e sustentabilidade como um todo (Scarpioni, 2021).

Ao enfatizar a educação inclusiva e equitativa, a meta 4 reconhece a necessidade de combater desigualdades e garantir que todas as crianças, independentemente de gênero, origem socioeconômica, etnia ou local de residência tenham acesso e oportunidades educacionais. Nesse sentido, a equidade é essencial para a manutenção de sociedades justas e igualitárias, em que todos os indivíduos possam contribuir para o desenvolvimento econômico e social (Scarpioni, 2021), importa salientar que a inclusão de crianças de grupos marginalizados é especialmente significativa, pois essas populações, frequentemente, enfrentam barreiras adicionais de acesso à educação.

Apesar das nobres intenções, a implementação dessa meta enfrenta desafios significativos. Em muitos países, especialmente em regiões menos desenvolvidas, a infraestrutura educacional é inadequada, faltam recursos básicos como escolas, materiais didáticos e profissionais qualificados. Além disso, fatores socioeconômicos, culturais e políticos podem impedir o acesso à Educação Infantil. Por exemplo, em áreas rurais ou comunidades pobres, a educação pode ser vista como menos prioritária em comparação com a necessidade imediata de trabalho infantil para a sobrevivência da família. Desse modo, a instabilidade política e os conflitos também podem devastar sistemas educacionais, deixando muitas crianças fora da escola (Barros; Trindade; Vasconcelos, 2023).

Outrossim, para que a meta 4.2 seja alcançada, é necessário compromisso com o investimento em Educação Infantil, para tanto, governos, organizações internacionais e o setor privado devem colaborar no financiamento para a construção e manutenção de escolas, bem

como formação de professores e desenvolvimento de currículos que atendam às necessidades de todas as crianças. Ademais, Políticas Públicas consistentes devem ser estabelecidas para garantir que recursos sejam distribuídos de maneira equitativa e que as barreiras ao acesso à educação sejam sistematicamente removidas. Além disso, é preciso promover conscientização sobre a importância da Educação Infantil entre pais e comunidades, incentivando a participação ativa na educação de suas crianças (Barros; Trindade; Vasconcelos, 2023).

A implementação da meta 4.2 também requer mecanismos sólidos de monitoramento e avaliação, com isso, é fundamental coletar dados precisos para identificar lacunas e desigualdades no acesso à Educação Infantil. Esses dados devem informar a elaboração e a revisão de políticas e programas, garantindo que as intervenções sejam baseadas em evidências e direcionadas às áreas de maior necessidade. Assim, a transparência e a responsabilidade na aplicação dos recursos também são primordiais para a maximização do impacto dos investimentos em educação (Corrêa; Hoeller, 2023).

De um modo geral, pode-se afirmar que o objetivo 4 dos ODS (ONU, 2015), especialmente através da meta 4.2, sublinha a importância da Educação Infantil como base para o sucesso educacional e para o desenvolvimento sustentável das sociedades futuras. No entanto, alcançar essa meta exige esforço coordenado e sustentado para superar desafios significativos. A promoção da equidade e inclusão na Educação Infantil requer investimentos substanciais, Políticas Públicas eficazes e abordagem colaborativa entre diversos setores, somente assim será possível garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver pleno potencial e contribuir para um futuro mais justo e sustentável (Sequeira, 2023).

Diante desse compromisso global, o documento afirma que a prosperidade só poderá ser efetivamente alcançada se as necessidades infantis forem atendidas em sua totalidade, garantindo saúde, educação, nutrição, cuidados médicos, bem-estar, desenvolvimento humano inclusivo, proteção contra quaisquer tipos de violência e discriminação, oportunidade de crescimento em um ambiente saudável, justo e seguro.

Nesse contexto, os documentos elencados nessa seção estão historicamente interconectados, conforme demonstra o Quadro 2:

QUADRO 2 - Acordos e documentos internacionais que defendem a criança na infância e suas principais contribuições

Documento	Data	Principais contribuições sobre o tema
<i>Declaração dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra</i>	1924	Reconhecimento da infância enquanto fase de um sujeito que requer auxílio e prioridade, independentemente de raça, nacionalidade ou crença, considerada ser vulnerável com necessidades próprias, tais como cuidado, proteção e atenção, requer ações éticas, sociais e estatais que vislumbram seu bem-estar e desenvolvimento integral.
<i>Criação da Unicef</i>	1946	Reconhecimento da infância, reverberando como etapa da vida que requer proteção especial, atenção política e investimento social, voltada para a promoção dos direitos da criança, contribuindo para sua consolidação como prioridade transversal nas políticas de desenvolvimento humano no âmbito global.
<i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	1948	Essencial na proteção dos direitos humanos, ao estabelecer princípios gerais aplicados a todos os seres humanos, tal perspectiva inclui a criança contribuindo para garantia de direitos na infância desde tenra idade, garantindo um padrão de vida adequado, além de saúde, educação, cuidado e proteção contra qualquer tipo de abuso e/ou exploração.
<i>Declaração dos Direitos da Criança</i>	1959	Princípios fundamentais para a proteção e o bem-estar das crianças, incluindo a igualdade de oportunidades, a proteção especial, o direito à identidade, a alimentação, a moradia, a educação e o lazer, a proteção contra exploração e abuso, e o desenvolvimento de um espírito de solidariedade e justiça.
<i>Convenção n. 138 da OIT</i>	1973	Instrumento para proteção da criança e do adolescente que estabeleceu idade mínima de admissão no mercado de trabalho e o trabalho infantil, fomentando políticas que assegurem o desenvolvimento de seu potencial físico, intelectual e social por meio de educação e lazer.
<i>Convenção sobre os Direitos da Criança</i>	1989	Instrumento abrangente que estabelece um conjunto de direitos e responsabilidades das crianças, incluindo proteção contra a discriminação, direito à identidade, manutenção dos laços familiares, liberdade de expressão e pensamento, proteção contra violência e exploração, direito à educação, saúde e desenvolvimento integral.
<i>Declaração Mundial sobre a Educação para Todos</i>	1990	Assegura que todas as crianças tenham acesso irrestrito à educação básica de forma acessível, inclusiva e equitativa, além de garantir que suas necessidades sejam efetivamente atendidas, promovendo o desenvolvimento integral desde a primeira infância, nos aspectos emocionais, cognitivos, sociais e educacionais, independentemente de suas condições sociais, econômicas e culturais.
<i>Relatório Delors Unesco 1996</i>	1996	Apresentam os quatro pilares da educação “Aprender a conhecer”; “Aprender a ser”; “Aprender a fazer” e “Aprender a conviver”, com vistas ao desenvolvimento integral da infância ao longo de toda a vida, a fim de que o indivíduo possa se preparar para atender às exigências do mundo global.
<i>Convenção da OIT n. 182</i>	1999	Combate às piores formas de trabalho infantil, contribuindo para fomentar ações imediatas e eficazes no âmbito dos direitos e proteção integral da infância e adolescência, ao considerar o desenvolvimento pleno, a dignidade e a proteção em contextos de vulnerabilidade.
<i>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Agenda 2030</i>	2015	Visa a garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos, focando no acesso à Educação Infantil de qualidade até 2030, promovendo equidade e combate às desigualdades, destacando a importância do investimento na primeira infância para o desenvolvimento sustentável das sociedades.

Fonte: elaborado pela autora com base em acordos e documento internacionais (1924 a 2015).

Para Machado (2003), os documentos internacionais representaram avanços históricos para a proteção dos direitos humanos, bem como aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Diante do exposto, é imperioso destacar que, ao longo das últimas décadas, essas pautas suscitaram discussões entre os países signatários, fomentando um arcabouço teórico universal consistente, que instituiu orientações quanto à proteção e promoção dos direitos humanos, especialmente na ampliação do compromisso nacional com a educação, o cuidado e o desenvolvimento, de modo que a infância possa ser vivenciada com liberdade, segurança, dignidade, oportunidades, dentre outros princípios essenciais à consolidação dessa fase, criando bases sólidas para a vivência de experiências significativas ao longo da vida.

Não obstante, essa perspectiva se estende no âmbito das nações, em consonância com as orientações expressas pelas agências internacionais, cujas abordagens refletem em leis nacionais, estrutura e organização e, especialmente, em políticas nacionais brasileiras, bem como adaptação, formulação e implementação de leis e documentos destinados à Educação Infantil, em consonância com os compromissos assumidos mundialmente.

4.2 Leis e documentos nacionais

A infância é uma fase reconhecida como essencial à formação integral da criança, portanto, deve ser valorizada e protegida de forma efetiva por leis consistentes, refletindo a importância do investimento em desenvolvimento pleno de aspectos físicos, emocionais e cognitivos. Além disso, é imprescindível promover Políticas Públicas, a fim de assegurar direitos e compromissos estabelecidos internacionalmente, além de incorporar tais princípios à legislação nacional, em prol de um ordenamento jurídico, fomentando diretrizes de acesso e permanência em espaços educacionais, oportunizando um ambiente acolhedor, estimulante, seguro e propício a aprendizagens desde a tenra idade, constituindo-se responsabilidade do Estado, da sociedade e da família. Diante disso, o histórico das Políticas Públicas em defesa da Educação Infantil no Brasil atravessou transformações que retrataram evolução e avanços significativos ao longo das últimas décadas.

Analisando leis e documentos anteriores à década de 1980, pode-se destacar que há pouca referência sobre proteção da criança no cenário global, incluindo a legislação brasileira. A ênfase na educação na infância era limitada ou quase inexistente, pois, nesse período, ainda não estava plenamente estabelecida, contudo seus direitos aparecem discretamente na

Constituição dos Estados Unidos do Brasil⁵⁷, promulgada em setembro de 1946 (Brasil, 1946) e na Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação⁵⁸ (Brasil, 1961), ambos documentos refletem um contexto histórico ainda incipiente, marcados por abordagens graduais e fragmentadas, em que o país começava a estruturar uma rede de proteção à infância e às perspectivas educacionais.

Diante da conjuntura histórica e política no Brasil, considera-se que “As leis sempre atenderam às estratégias de dominação das elites e isso não foi diferente com a educação” (Amador, 2002) e, embora algumas leis comessem a surgir, a visão predominante ainda era insuficiente para garantir acesso universal à educação, disseminando desigualdades sociais e mantendo a exclusão de parte da população carente e marginalizada.

A Constituição de 1946 inaugurou um período liberal democrático, com princípios econômicos e norteadores das elites nacionais centradas no mercado, contribuindo para regularizar lutas políticas e organizações partidárias a partir de uma determinada “ordem” institucional, constituindo símbolo relevante na história da educação no Brasil (Amador, 2002). Foi pioneira ao estabelecer, pela primeira vez, que compete à União legislar sobre as “Diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5, inciso XV, alínea D), contudo não há aprofundamento ou menção dessa fase enquanto educação formal ou especificação sobre a Educação Infantil; apenas aponta, nos artigos 157, 164, 168 e 171, diretrizes de forma geral relacionadas aos direitos humanos de amparo à infância, maternidade e assistência a famílias de proles numerosas, além do bem-estar e assistência, implicitamente centrada na proteção. Ademais, destaca a função do Estado em garantir saúde, assistência social e oferta da educação primária obrigatória e gratuita para toda população, refletindo nitidamente as concepções e necessidades da época em relação à infância.

Na década de 1960, ocorreu “Uma polarização da opinião pública do país, trazendo definitivamente o princípio ideológico da privatização da educação” (Amador, 2002, p. 5). Nesse contexto, a LDB (Brasil, 1961) foi um progresso na organização e regulamentação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo as “As escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino, isso contudo, não assegurou o fortalecimento de práticas educativas adequadas às características das crianças pequenas” (Oliveira, 2014, p. 25), com

⁵⁷ Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946), elaborada após queda do Estado Novo, marcando o início da República.

⁵⁸ Promulgada quando o termo educação pré-primária é incluído legalmente, reformulada e aprovada em 1971, com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em que se destacam que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de Infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1961).

isso, as disposições legais também não focaram na Educação Infantil, refletindo falta de prioridade atribuída a essa etapa, evidenciando limitações e influências ideológicas. Entretanto, a respectiva lei fixou diretriz e normas para a educação nacional e concentrou sua regulamentação no ensino primário, secundário e superior, confirmando a educação primária enquanto fase central da educação básica.

O documento, com perspectivas ideológicas liberais e privatistas (Amador, 2002), reitera o papel do Estado, menciona dispositivos relacionados à educação de crianças até 7 anos de idade, para tanto, defende a educação pré-primária ofertada aos filhos dos trabalhadores em maternais, jardins de infância ou em instituições equivalentes (Brasil, 1961), reconhecendo a infância como período que merece proteção, contudo a Educação Infantil ainda não estava consolidada, considerando que essa etapa não estava claramente definida como obrigatória e sistematizada, sua formalização e robustez somente se efetivou adiante.

A posteriori, na década de 1970, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 foi outro marco na história da educação brasileira, apresentando um avanço para a organização do sistema de ensino do país, fixando diretrizes e bases para o 1º e 2º graus. Doravante, em seu art. 17 defende que a educação no âmbito do 1º grau está destinado “À formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo a fase de desenvolvimento dos alunos” (Brasil, 1971). Ademais, sob a influência de uma educação compensatória e assistencialista, defendeu que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins de Infância ou instituições equivalentes” (Brasil, 1971), com isso, houve um aumento de discursos que buscassem atender às carências das crianças para além do seio familiar, fomentando um padrão educativo mais amplo.

Apesar disso, mediante a elaboração dessa Lei, Saviani (2007) defende que sua elaboração priorizou a formação técnica alinhada ao interesse do mercado de trabalho, em detrimento de formação crítica, fomentando a dualidade estrutural do contexto educacional brasileiro, perpetuando a exclusão social e, *a posteriori*, a marginalização das classes populares em cursos profissionalizantes de curta duração, negligenciando a função social da escola como fonte de emancipação, inclusão, construção da cidadania e formação integral dos indivíduos.

Partindo desse pressuposto, dentre os objetivos expressos no referido documento, é possível destacar a ênfase na formação de mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, a fim de suprir a alta demanda das indústrias, devido ao momento econômico no Brasil, sendo que outro aspecto importante está relacionado ao caráter de terminalidade do ensino de 2º grau. No que diz respeito à educação da criança, apenas se deteve a mencionar que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos recebam

conveniente educação em escolas maternas, jardins de Infâncias e instituições equivalentes” (Brasil, 1971).

Doravante, analisando o *corpus* normativo dessas leis, ao longo de sua vigência não há abordagens da Educação Infantil, pois ainda não havia a compreensão plena do papel formativo no desenvolvimento integral das crianças, ignorando a realidade educacional que vinha crescendo no país, sem considerar as características próprias e questões relacionadas à obrigatoriedade de frequência escolar na infância, universalização por parte do Estado e abordagens pedagógicas, como viria a ocorrer em legislações mais recentes. Santos (1999) menciona que:

[...] davam-se denominações diferentes para este tipo de educação: educação pré-escolar para a primeira, e educação que precede o ensino de primeiro grau para a segunda. Já foi também, denominada de ensino pré 1º grau pelo Anuário Estatístico do Brasil, de 1980. As denominações “creche” e a estranha “pupileira” já foram usadas no lugar de berçário, mas desprezadas por conotação negativa (Santos, 1999, p. 62).

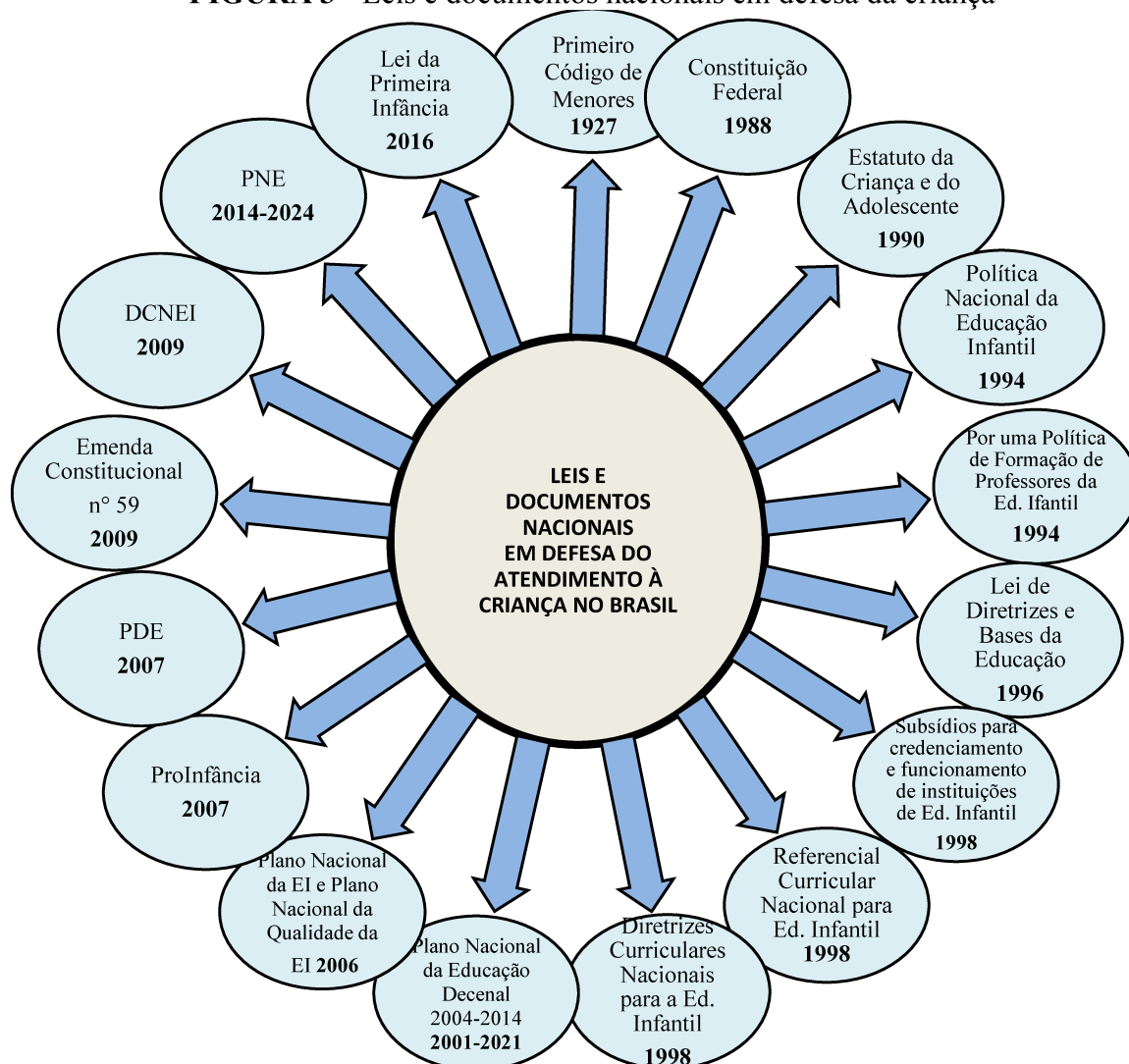
Em síntese, esse período ainda carecia de ações voltadas à formalidade, garantia de direitos, reconhecimento e valorização no processo educacional na infância, algo que somente ocorreria nas legislações posteriores.

Ao longo da segunda metade da década de 1970, Oliveira (2010, p. 22) menciona que se intensificaram “Movimentos sociais em prol da redemocratização do país e contra as desigualdades sociais”, esse processo incentivou o acesso da população carente ao ensino obrigatório e reivindicação por creches e pré-escolas por parte das mães trabalhadoras, todavia, a insuficiência de vagas tornou-se ponto de tensão para o poder público. Nesse contexto, o surgimento de espaços comunitários coordenados por “Mães crecheiras, os lares vicinais, creches domiciliares ou creches-lares, mostraram ser alternativas emergenciais e inadequadas, devido à precariedade com que eram, em geral, realizadas” (Oliveira, 2010, p. 113).

Tais ordenamentos consolidaram-se à medida que houve crescimento demográfico no país e na emergência de espaços adequados de acolhimento às crianças, além do fato de essa pauta ser inserida na agenda pública brasileira, especialmente com o reconhecimento da educação, sobretudo pela assunção da constituição no fim da década de 1980. Apesar desse evidente progresso legal, as regulamentações daquele período não se detiveram à realidade educacional no Brasil, que vinha em crescente ascensão, especialmente no âmbito das Políticas Públicas e principalmente por não a tratar sob o princípio da obrigatoriedade escolar na infância.

A partir desse cenário, outras articulações subsequentes foram desdobrando-se no intento de promover orientações curriculares relacionadas a essa etapa da educação básica, os quais serão mencionados em ordem cronológica com que foram construídos, conforme detalhado na Figura 3:

FIGURA 3 - Leis e documentos nacionais em defesa da criança



Fonte: elaborada pela autora com base nas Leis e Documentos Nacionais (1927 a 2016).

Inicialmente, em 1927, houve a criação do primeiro Código de Menores⁵⁹ brasileiro, promulgado pelo Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, consolidando Leis de Assistência e Proteção ao Menor (Brasil, 1927), a fim de promover concepções tutelares e assistencialistas no Brasil. Representou a primeira legislação no país dedicada à infância e à adolescência, além de proteger e intervir em situações “irregulares” expostos ou abandonados.

⁵⁹ Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, conhecido como Código Mello Mattos. Esse código foi substituído pela Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, estabelecida no Código de Menores, sendo revogado com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Foi considerado um marco na legislação brasileira ao fixar a menoridade penal de 18 anos, estabelecendo que os menores não poderiam ser processados criminalmente, mas submetidos a medidas protetivas, além de enfatizar a responsabilidade da sociedade, incluindo dos pais e responsáveis. O código fomentou medidas protetivas para os indivíduos em situações de vulnerabilidade ou que haviam cometido atos infracionais, tais como a criação da categoria “menor”, a implementação de instituições de assistência, proteção e promoção de trabalhos sociais, refletindo na legislação brasileira e instituindo bases à legislação posterior. Conquanto, Rizzini (2008) menciona que o código apresenta limitações do ponto de vista dos direitos humanos, pois sua abordagem foi baseada em perspectivas tutelares, higienistas e assistencialistas, estigmatizando a criança e o adolescente das classes populares como pobres, marginalizadas ou em situações de abandono, por vezes consideradas delinquentes, menores abandonados e/ou em situação irregular, que precisam estar sob constante vigilância e correção por parte do Estado, à fim de “extirpar o mal pela raiz, livrando a nação de elementos vadios, desordeiros, que em nada contribuíram para o progresso do país” (Rizzini, 2011, p. 139), em direção ao plano de consolidação do desenvolvimento nacional.

Para Bellof (2006), o código não aponta garantias jurídicas efetivas, ademais privilegia a repressão, a institucionalização e a doutrinação moral sob uma ótica arbitrária de controle social, ignorando determinantes sociais de desigualdade e exclusão, além de perpetuar injustiças estruturais e discriminatórias ao aplicar medidas punitivas de forma generalizada, desconsiderando alternativas que priorizem o desenvolvimento integral e o convívio familiar.

Apesar de representar avanços constitucionais no reconhecimento da infância enquanto etapa distinta da vida criança, o documento apresenta viés discriminatório por centrar suas ações em indivíduos em situação irregular, conquanto, Abramovay e Pinto (2002) defendem a importância de implementar Políticas Públicas a favor da inclusão social em respeito às condições dos direitos integrais das crianças e dos adolescentes. Diante disso, considerar-se-á relevante salientar que transcorreram avanços após a promulgação da CF⁶⁰ de 1988, dentre os quais é possível destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

A educação efetivou-se enquanto direito assegurado pela CF (Brasil, 1988), estabelecendo o princípio fundamental desse direito, sendo dever tanto do Estado quanto da família, consolidado por legislações específicas que regulamentam e orientam a oferta educacional em todos os níveis. A partir daí, a educação assume condição necessária ao

⁶⁰ Lei maior do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

exercício da cidadania, nesse contexto, destaca-se a inclusão da Educação Infantil, refletindo na universalização desse direito às crianças de 0 a 5 anos em todo o país, no intento de diminuir disparidades, além de valorizar, ampliar e garantir a oferta e a permanência em creches (1 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), ao reconhecê-la como primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, as bases legais da infância efetivaram-se e estabeleceram metas e diretrizes para garantir educação acessível à todas as crianças. Esse ordenamento incluiu reconhecimento crescente que se materializou por meio da articulação de leis em defesa da Educação Infantil, contribuindo para institucionalizar e expandir esse direito, além de garantir proteção e desenvolvimento integral das crianças dessa faixa etária.

Em sua essência, a CF dedica uma seção que trata dos direitos de ordem social (Brasil, 1988⁶¹), sob a perspectiva de garantir condições dignas de vida ao cidadão, aferindo direito irrestrito à educação. A esse respeito, a Carta Magna do Brasil apresenta, detalhadamente no art. 206, princípios que configuram a educação como direito humano universal inalienável e irrenunciável, legitimada nacionalmente, além de refletir em Políticas Públicas que se efetivem por processos democráticos, oportunizando igualdade de condições para acesso, permanência e garantia de educação e qualidade a todos.

A CF de 1988, no artigo 205, estabelece que a educação é direito universal e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Quanto à Educação Infantil, o documento constitucional ecoa, no art. 208, inciso IV⁶², a obrigatoriedade estatal em garantir oferta educacional gratuita em creches e pré-escolas às crianças de faixa etária até 5 anos de idade (Brasil, 2006)⁶³, com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Esse dispositivo destaca a importância da Educação Infantil como base para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo inclusão social e preparação para as etapas subsequentes da educação básica (Didonet, 2001).

Para tanto, União, estados, Distrito Federal e municípios organizarão, em regime de cooperação, os seus sistemas de ensino (Brasil, 1988), mencionando nos parágrafos § 2 e 3 que

⁶¹ “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição” (Brasil, 1988).

⁶² “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (Brasil, 2006).

⁶³ Emenda Constitucional n. 53 de 2006: altera a idade da Educação Infantil para crianças de até 5 anos de idade. Com promulgação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a educação no ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, desse modo, antecipa o processo de escolarização. Consequentemente, reduz o corte etário no ambiente escolar, pois altera a idade de referência para o provimento da Educação Infantil, que passa a atender até os 5 anos.

Estados e Distrito Federal devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio, ficando a cargo dos municípios atuarem sobretudo no ensino fundamental e Educação Infantil, com isso, trata de normas gerais e orienta formas de atuação dos entes federados, no que se refere à elaboração de políticas, ações e planos educacionais a serem delineados em todo o sistema de ensino brasileiro. Diante do exposto, Saviani (2011) destaca que a relação entre infância e educação foram advindas de lutas e manifestações populares, marcadas por um sistema capitalista, intensificadas por mudanças na relação de trabalho e estrutura familiar, além da necessidade educacional de crianças desafortunadas, excluídas social e economicamente.

Já em seu Art. 22, a CF (Brasil, 1988) estabelece que a União é responsável por legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV), contribuindo para promover normatizações sobre a elaboração e implementação curricular das instituições de ensino. Contudo, apesar de a CF (Brasil, 1988) estabelecer a educação como direito fundamental das crianças, Bujes (2001), em seus estudos sobre o tema, menciona que, ao longo da história e por um longo período, não foi possível identificar compromissos governamentais com a educação de crianças pequenas, especialmente em áreas carentes, pois era, em sua maioria, responsabilidade das famílias e dos grupos sociais, sobremaneira das mulheres.

Nesse período, a infância acaba sendo vista como passagem, desconsiderando a fase da criança, que se relaciona a manifestações de caráter subjetivo (Bujes, 2001), percebe-se uma visão reducionista da infância, na qual é compreendida como passageira e transitória para a vida adulta, negligenciando e desconsiderando experiências internas, ignorando as características da idade, minimizando a importância do seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo, físico, psicológico e cultural, além de desvalorizar suas especificidades, necessidades e potencialidades, tais manifestações são essenciais para a construção da identidade desde a tenra idade.

Nesse contexto, a autora censura a adoção de medidas paliativas ou de curto prazo e contribui para uma visão crítica sobre os rumos da Educação Infantil no país, desaprovando concepções tradicionais da infância, que vislumbram futuros adultos em preparação. Também critica políticas e práticas educativas que não atendem plenamente aos direitos e prioridades da fase enquanto construção social e cultural. Outrossim, percebe-se marcas de relação de poder e ideologias vigentes da época, que se abstêm de valorizar e reconhecer a infância.

Diante dessa lacuna, a CF (Brasil, 1988) inovou ao assegurar à classe trabalhadora “urbana e rural” o direito de assistência gratuita aos seus filhos e dependentes em creches e pré-

escolas (Brasil, 1988)⁶⁴, com isso, a questão educativa foi legitimada como direito da criança e dever do Estado, sendo sua proteção assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público. Pode-se inferir que a trajetória da Educação Infantil no Brasil foi construída gradativamente, amparada por leis que a normatizaram, implementadas pela CF (Brasil, 1988), dentre pontos emblemáticos e marcos históricos voltados à engrenagem das Políticas Públicas educacionais.

Cabe salientar que o direito à educação é relativamente recente e, nas últimas décadas, vem consolidando-se por avanços, retrocessos, lutas e mobilizações, esse direito ganhou legitimidade a partir da CF de 1988. Nesse contexto, apesar dos desafios mencionados, Kramer (2005) afirma que, em termos legais, é possível ressaltar que nunca antes o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere à infância.

Dito isso, importa enfatizar que a promulgação da CF (Brasil, 1988) foi símbolo democrático sem precedentes para as Políticas Públicas educacionais que, em posição de vanguarda, consolidou-se ponto de partida, incorporando pautas relacionadas ao reconhecimento e à promoção da cidadania, com a intenção de atender interesses e demandas da população, garantindo direitos e deveres. Igualmente, reconheceu crianças e adolescentes como indivíduos em especial condição de desenvolvimento, ao garantir direito à vida, à educação, à saúde, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à proteção, à convivência familiar e comunitária, além de os salvaguardar em situações de perigo, assegurando absoluta prioridade em diferentes situações, com vistas à promover proteção integral e bem-estar (Brasil, 1988).

Destarte, Saviani (2008, p. 6) aponta que o legado de um regime autoritário “Consubstanciou-se na institucionalização da visão produtiva de educação”, ao passo que abriu precedentes para a construção de espaços privilegiados, que refletiram na elaboração de abordagens legais, alimentando um movimento emergente de propostas educacionais. Frente ao recorte temporal e à temática deste trabalho, faz-se necessário delimitar, temporalmente, os contextos macro e micro em que se circunscreve o percurso da Educação Infantil e a consequente valorização da infância no Brasil. Nesse sentido, Vieira menciona que:

Os direitos sociais, relacionados na Constituição Federal de 1988, dentre os quais se encontram os direitos à educação, por meio de critérios mercadológicos de interpretação pedagógica, assumiram a condição de mercadorias transferidas aos consumidores, os alunos, que se reduzem a clientes (Vieira, 2015, p. 670).

⁶⁴ “Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988).

Nessa vertente, questiona-se a abordagem mercadológica atribuída à educação, tendo em vista que os direitos universais passaram a ser vislumbrados como serviços oferecidos a consumidores e clientes, prevalecendo critérios relacionados à eficiência, competitividade e produtividade, ao invés de promover cidadania e desenvolvimento integral do sujeito.

Apesar disso, a promulgação da CF em 1988 representou um marco para a educação básica no Brasil, especialmente a Educação Infantil, ao reconhecer sua importância no processo de desenvolvimento humano desde tenra idade. Os art. 205, 208 e 227 estabelecem que a Educação Infantil constitui direito incondicional da criança. Assim, estabelece que essa fase é dever do Estado e da família, com a função de assegurar o desenvolvimento integral, além de garantir sua preparação para o exercício da cidadania e integração social, com caráter universal, obrigatório e gratuito desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto democrático, ressalta-se o compromisso nacional com os princípios educacionais, a fim de promover a formação do cidadão e estabelecer uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa.

No início da década de 1990, mediante a conquista constitucional alguns direitos e garantias foram endossados na Lei Federal nº 8.069, publicada em 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶⁵. Esta legislação brasileira reafirmou o art. 227⁶⁶ da CF (Brasil, 1988), complementando suas disposições normativas ao estabelecer e detalhar orientações específicas sobre a garantia, proteção e promoção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente⁶⁷ no Brasil, especialmente ao afirmar que ambos “têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, p. 15), além de defini-los como sujeitos de direitos, em condições peculiares de desenvolvimento, postulando proteção integral e prioritária por parte de sua família, estado e sociedade.

Dentre alguns pontos, o ECA (Brasil, 1990) preconiza o direito à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, lazer, alimentação, convivência familiar e comunitária, prioridade nas ações e Políticas Públicas, além de outras garantias a fim de atender as especificidades da Infância e adolescência. Para tanto, prevê a criação de Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares encarregados de traçar diretrizes, promover medidas de assistência, zelar pela

⁶⁵ ECA (1990), criado em substituição ao antigo Código dos Menores, de 12 de outubro de 1927. Constitui-se Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990, atualizada em janeiro de 2022.

⁶⁶ “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 e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010).

⁶⁷ “Fixa as faixas etárias, definindo que, para fins legais, criança é o sujeito até os 12 anos completos de idade e adolescente aquele entre os 12 e 18 anos de idade” (ECA, 1990).

fiscalização e execução destas orientações, além de garantir e assegurar a efetivação de tais direitos.

Os Conselhos de Direitos mencionados no art. 88 do ECA (1990), numa perspectiva macro tem como função formular, deliberar, controlar e fiscalizar as Políticas Públicas voltadas à Infância e Adolescência. Já os conselhos tutelares (1990) numa abordagem autônoma, de modo que estejam aptos a funcionar:

[...] em cada município como órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade para zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes, ademais “espera-se uma fiscalização da sociedade sobre o Estado posto 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 (Brasil, 1990).

Isso posto, em âmbito nacional, caso qualquer uma dessas situações sejam negligenciadas ou violadas, serão implementadas punições em conformidade com a lei e o sistema brasileiro de garantia de direitos sociais. Nesse sentido, Teixeira (2002, p. 45) reforça o papel dos conselhos e defende que tais órgãos “buscam promover a articulação entre Estados e sociedade civil na formação, controle e fiscalização das ações”, fomentando a participação social dos gestores das Políticas Públicas numa concepção de responsabilidade compartilhada, atuando conjuntamente com a comunidade, o Estado, a sociedade civil, o ministério público e outros órgãos legais, conforme previsto legalmente na garantia, proteção integral e efetivação dos direitos das crianças e adolescentes no país.

Neste sentido, o ECA (Brasil, 1990) reconhece a vulnerabilidade dessas fases da vida, conquanto, essa perspectiva se amplia em detrimento da proteção contra a violência, a exploração, a crueldade, a opressão, o trabalho infantil e qualquer tipo de negligência, discriminação ou abuso, seja por ação ou omissão, de modo que possam infringir à garantia desses direitos em sua integralidade (Brasil, 1990).

A rigor, o Art. 54 (Brasil, 1990) defende ser dever do Estado assegurar o “Atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”⁶⁸, contribuindo para estabelecer direitos e princípios que consolidam bases para uma Educação Infantil saudável, especialmente em relação à melhoria da qualidade do ensino, além de estimular a participação ativa em prol da formação de cidadãos conscientes e engajados, contribuindo para promover seu desenvolvimento integral desde a infância até a adolescência. Ancorado nesses preceitos, Andrade reforça que:

⁶⁸ Redação dada pela Lei n. 13.306, de 4 de julho de 2016, altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), com a finalidade de fixar em 5 anos a idade máxima para no âmbito da Educação Infantil.

[...] no âmbito legal as lutas foram implementadas por novas legislações em defesa dos direitos das crianças e adolescentes no país, contribuindo para mudanças no quadro das políticas públicas para a infância, enfatizando as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado (Andrade, 2010, p. 93).

Nesse contexto, pode-se dizer que o ECA (Brasil, 1990) reconhece e valoriza a vida das crianças e adolescentes, contribuindo com a promoção de diretrizes para consolidar o acesso e a qualidade do direito incondicional à educação, propondo ações em função do combate à evasão escolar, além de evocar o respeito às peculiaridades de cada faixa etária.

Apesar desses progressos, Marcílio (1998, p. 55) enfatiza que “Embora o país tenha sido capaz de elaborar um dos códigos mais paradigmáticos sobre os direitos da criança – o ECA – na realidade, a infância brasileira longe está de ser prioridade absoluta que a Constituição proclama”, tais ponderações denotam a importância de luta contínua pela garantia de direitos e por evidenciar a criança como prioridade na esfera das Políticas Públicas. Conquanto, sua elaboração foi impulsionada por transformações sociais, culturais e políticas que espelharam aspirações da sociedade civil, posteriores ao intenso controle do regime militar, fomentada por avanços de uma visão progressista, concentrada em assegurar a efetivação dos direitos humanos e suas nuances.

Esse cenário contribuiu com a efetivação da Educação Infantil, ao garantir acesso, reconhecê-la como direito e estabelecer princípios norteadores. Em contrapartida, para atender às exigências sociais marcadas por influências globalizantes e neoliberais, os investimentos em financiamento e expansão da Educação Infantil foram mais intensos no âmbito pré-escolar, com o intuito de preparar as crianças para a etapa posterior, pois, de acordo com Moss (2011), isso ocorreu com vistas à promoção do ingresso no ensino fundamental, além de atingir padrões e comportamentos normativos pré-determinados. Em decorrência de tais interesses, foi possível lançar múltiplos olhares sobre a infância, que puderam contribuir no sentido de mobilizar recursos e oportunizar condições para a criança aprender e se desenvolver em todas as suas potencialidades. Nesse ínterim, as políticas públicas educacionais brasileiras se ampliaram para além de uma visão unilateral, ao tentarem desvencilhar-se das raízes compensatórias de amparo e assistência.

Importa destacar que, nas últimas décadas do século XX, a educação galgou expressividade e assumiu novos contornos, seu reconhecimento constitucional foi consolidado, contudo tais “Avanços na legislação levantam desafios que, na verdade, não são conquistados da noite para o dia. Um primeiro passo, com certeza, diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores [...]” (Oliveira, 2012, p. 35). Percebe-se um período histórico de efervescência em relação a essa fase, reiterando a responsabilidade de assegurar o direito à uma educação desde a infância. Apesar dos avanços, os autores Santos e Júnior (2017) destacam que essa etapa apresentou desafios para sua consolidação, enaltecendo um período de intenso debate e transformação no cenário educacional.

Portanto, no início da década de 1990, registra-se a Criação da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação (MEC) em 1992 (Faria, 2005), com intenção de coordenar políticas educacionais e ações direcionadas à primeira infância no âmbito nacional, atuando na formulação de diretrizes, programas e iniciativas a fim de divulgar informações e debates sobre concepções de criança, sensibilizando o Estado e a sociedade para a importância de discutir, promover e investir em melhorias e acesso à educação, num amplo resgate sobre a infância.

Como resultado dessas discussões, em 1994 foram elaborados alguns documentos relacionados à Educação Infantil, dentre eles, menciona-se Política Nacional da Educação Infantil⁶⁹ e Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil, ambos coordenados pelo Coedi.

A Política Nacional de Educação Infantil (1994) teve como princípios elaborar, apresentar e implementar diretrizes gerais e objetivos da política de Educação Infantil, apontando áreas prioritárias para fortalecer e otimizar “A expansão das ofertas de vagas”, direcionadas às melhorias voltadas a essa faixa etária (Brasil, 1994), de modo que, da creche à pré-escola, seja empreendido um caráter mais educativo no cenário brasileiro.

Ainda em 1994, o documento Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil foi implementado com intenção de subsidiar políticas de formação, qualificação e aprimoramento dos profissionais da área. Promoveu a oferta de cursos, capacitações e diretrizes específicas, além de reflexões sobre a estruturação da carreira, remuneração e condições de trabalho nas creches e pré-escolas (Brasil, 1994), contribuindo para consolidar o desenvolvimento pedagógico e o socioemocional na primeira infância.

Sob a égide dessas propostas, menciona-se que ambas foram diretrizes complementares à legislação nacional, estabelecendo contribuições para os debates relacionados à contextualização da Educação Infantil no Brasil. Santos e Júnior (2017) defendem que tais dispositivos refletem esforço em assegurar o direito educacional, bem como em direcionar e organizar a natureza organizacional, a prática educativa e a construção de um currículo voltado à Educação Infantil, incorporando princípios pedagógicos em consonância com essa abordagem. Gradativamente, as Políticas Públicas para Educação Infantil ganharam visibilidade e deixaram de ser vislumbradas por vertentes exclusivamente assistencialistas, legalizadas como direito essencial à formação do cidadão e de toda sociedade.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a LDB n. 9.394, que complementa e legitima princípios e fins da educação nacional previstos na CF (1988), assim, buscou ampliar a oferta e amenizar as desigualdades em relação à educação básica nas diferentes regiões do

⁶⁹ O documento passou por atualização em 2006.

Brasil. A referida lei, por sua vez, faz apontamentos sobre diretrizes e bases da educação, reconhece o cidadão brasileiro como sujeito histórico de direitos, além de reafirmar legalmente seu acesso a todos os níveis educacionais, de forma pública, obrigatória, gratuita e qualitativa.

Destarte, inovou a história da legislação brasileira, redimensionando diretrizes educacionais e evidenciando a nomenclatura “Educação Infantil” como primeira etapa da educação básica, especialmente em seus artigos 29⁷⁰ e 30⁷¹, ao apontar a função educativa da creche (0 a 3 anos) de forma não obrigatória e da pré-escola (4 a 5 anos) obrigatória, legitimando ambas como integrantes de um ciclo educacional. Conquanto, autores⁷² defendem que é preciso superar essa visão dicotômica existente entre creche e pré-escola, fomentando perspectivas a favor da indissociação e superação dessa separação, pois ainda exibem enfoques distintos e paradoxais, enquanto uma apresenta abordagem assistencialista e, a outra, educativa (Cerisara, 1999).

Sua aprovação foi um marco regulatório que estabeleceu as diretrizes e bases da educação em território nacional. A referida lei também estabeleceu princípios que orientam a organização, o planejamento e a avaliação da Educação Infantil, ressaltando a importância do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Jesus, 2022), conquanto, após um período de 8 anos de tramitação, é importante considerar o contexto histórico que envolveu sua elaboração, conforme mencionam Silva e Machado (1998, p. 31):

Inaugurado como expressão de vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo, o projeto inicial foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da “nova ordem mundial” [...].

Diante das inúmeras pressões, num contexto econômico, internacional e global, percebe-se que o mundo vivenciava profundas mudanças e questões estruturais que atingiram ao Brasil, inclusive em seu papel no âmbito político e educacional, ao valorizar as metas, a eficiência e a competitividade.

⁷⁰ “Reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com vistas a promover o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da sociedade” (Brasil, 1996).

⁷¹ “Determina que o atendimento, na esfera da Educação Infantil, seja oferecido em creches (0 a 3 anos de idade) – ou entidades equivalentes – e pré-escolas (4 a 5 anos de idade)” (Brasil, 1996).

⁷² Kramer (1998), Machado (2002) e Cerisara (1999), dentre outros, apontam considerações relevantes sobre o caráter educativo da creche e da pré-escola, defendendo a importância da superação da dissociação entre os contextos pedagógicos, além de elencar o espaço infantil como espaço de vivências infantis em suas múltiplas dimensões.

Ademais, em 2006, uma alteração na LDB (Brasil, 1996) fomentou a antecipação do ingresso no ensino fundamental para os 6 anos de idade. Essa mudança buscou alinhar o sistema de ensino brasileiro a práticas internacionais e melhoras na qualidade da educação ao proporcionar uma transição mais suave e estruturada para as crianças, garantindo o início no ensino fundamental mais cedo e, conseqüentemente, aumentando seu tempo de escolaridade (Pereira; Pereira, 2023).

Desse modo, a Educação Infantil ganha visibilidade, reconhecimento e avança na tentativa de concretizar a educação nas fases iniciais da infância, em consonância com as Políticas Públicas, para tanto, busca promover a autonomia das escolas quanto à flexibilização da organização curricular e à pluralidade de métodos pedagógicos (Machado, 2005, p. 45), com isso, o trabalho docente adquire dimensão mais profusa, especialmente por atender às especificidades de desenvolvimento das crianças, contribuindo com a construção e contextualização do exercício de sua cidadania.

Historicamente, a partir da LDB (Brasil, 1996), foram empreendidos documentos oficiais, além de dados substanciais sobre as Políticas Públicas educacionais brasileiras, que permitiram vislumbrar a forma com que o currículo na Educação Infantil foi constituído entre o educar, o cuidar e o brincar. Nesse contexto, abrem-se precedentes para pesquisas, debates e efetivação de leis de caráter eminentemente educativo.

Pode-se inferir que a LDB (Brasil, 1996) instituiu a maior descentralização do ensino, especificamente ao definir e distribuir competências entre entes federados, União, estados, Distrito Federal e municípios. Assim, sob a perspectiva de aproximar as políticas educacionais às prioridades das comunidades locais, buscou-se promover a autonomia dos sistemas municipais, de modo que possam legislar sobre normas educacionais complementares, permitindo delinear ações de diferentes vertentes, tais como currículo, profissionais, formação e infraestrutura.

À luz desses preceitos, a oferta, o acesso e a gestão da Educação Infantil competem principalmente aos municípios, para que possam “Organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus Sistemas de Ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados” (Brasil, 1996), incumbidos de autorizar, credenciar e supervisionar tais estabelecimentos de ensino, considerado as demandas específicas de jurisdição.

Diante do exposto, a educação configurou-se processo contínuo na vida do cidadão, constituindo-se condição no sentido de possibilitar à criança uma infância em que a instituição escolar possa se consolidar como espaço privilegiado de aprendizagens, por uma prática social

capaz de promover a integração de diferentes culturas, autonomia e construção da identidade. Desde então, a LDB (Brasil, 1996) e leis correlacionadas passaram por reformas, ajustes e emendas, a fim de adequar sua redação às mudanças sociais, tecnológicas e econômicas, preconizando questões educacionais, inclusivas, curriculares, avaliativas, dentre outras, relacionadas ao desenvolvimento do cidadão, configurando-se uma conquista significativa na luta pela Educação Infantil no Brasil.

Nesse período, outro fato importante é a deliberação da Emenda Constitucional n. 14 de 1996⁷³, que substituiu no art. 211 (inciso 2) a expressão “pré-escolar” ao estabelecer em sua redação que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil, tornando-se principais agentes na implementação e organização desses níveis de ensino. Essa alteração reforça a ideia de que é importante ter uma visão integral da criança desde os primeiros anos de vida até os 5 anos de idade.

Em 1996, foi instituída a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro⁷⁴, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), vinculando à garantia de recursos específicos destinados exclusivamente à universalização do ensino fundamental no Brasil, gerenciando critérios de distribuição e utilização de repasses de verbas do Governo Federal estabelecidas previamente, além de promover a capacitação dos profissionais da Educação, contudo foi efetivamente implantado apenas em janeiro de 1998.

Diante dessa realidade, importa destacar que não foram direcionados recursos específicos para a Educação Infantil. Com o passar do tempo, percebeu-se carência em leis de financiamento consistentes a essa etapa, evidenciando-se a necessidade de implementar políticas que atendessem a todos os níveis de ensino, foi então que surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação⁷⁵ (Fundeb, 2006), conforme será visto adiante.

Em maio de 1998, foi elaborado o documento Subsídios para o Credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, com vistas a contribuir com a formulação

⁷³ Modifica os artigos 34, 208 e 212, da CF de 1988, e dá nova redação ao Art. 60.

⁷⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) 1996, regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, atualizada em 16 de dezembro de 2021.

⁷⁵ Emenda promulgada em 29 de dezembro de 2006, sancionado e implementado em 2007, regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao Fundef (1998). O Fundeb representou avanço sob o ponto de vista legal, delineou elementos definidores em relação à distribuição de recursos públicos entre governos estaduais e municipais, acompanhando a proporção de quantitativo de alunos devidamente matriculados no sistema de ensino, incluindo todas as etapas e modalidades da educação básica, aqui ressaltamos a Educação Infantil. O programa teve vigência até dezembro de 2020 e, a partir desse ano, mudou a configuração para Novo Fundeb, constituindo-se instrumento de outorga permanente de financiamento da educação pública. O fundo expirou em 31 de dezembro de 2020 com a Emenda Constitucional n. 108, que tornou o fundo permanente e com perspectiva de aumento gradual por meio da Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

de diretrizes para instituições educacionais. Em sua essência, o documento apresenta normas técnicas, fundamentos legais, princípios, critérios e orientações gerais sobre o direito à Educação Infantil, aponta considerações sobre a regulamentação da formação e qualificação dos profissionais, infraestrutura e funcionamento das instituições de ensino, projetos e propostas pedagógicas, além disso, faz uma retrospectiva histórica, enfatizando a situação da Educação Infantil no Brasil, e discorre sobre aspectos de segurança, medidas de prevenção e saúde das crianças nessa etapa (Brasil, 1998).

Ainda em 1998 foi publicado no país o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), oferecendo orientações pedagógicas para a Educação Infantil, abordando aspectos como objetivos, conteúdos e metodologia de ensino para crianças de 0 a 6 anos. O documento foi desenvolvido com intenção de guiar educadores na promoção de um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas especificidades e potencialidades (Pereira; Pereira, 2023).

O RCNEI (1998) foi instituído pelo MEC com a intenção de se consolidar guia de reflexão para profissionais que atuam com crianças desde o nascimento até o final da idade pré-escolar, respeitando o ritmo de aprendizagem na infância e o estilo pedagógico do docente. De acordo com Kishimoto (2002), no RCNEI, a criança é vista como sujeito de direitos, ativo na construção de seu conhecimento e cultura, concebida como ser integral, que deve ser respeitado em sua individualidade, capaz de se expressar e se relacionar com o mundo de forma autônoma e criativa. Em consonância com essa visão, Barbosa (2010) aponta que o documento traz a ideia de infância em que as crianças são reconhecidas como sujeitos históricos, plenamente dotados de direitos, que constroem as próprias culturas, conhecimentos e saberes através de interações sociais e brincadeiras.

Diante do exposto, pensar a infância em toda sua magnitude requer um olhar multifacetado, pois “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Brasil, 1998), com isso, é preciso as compreender como sujeitos legais, titulares de direitos que precisam ser respeitados, garantidos e protegidos, valorizando todas as suas dimensões de desenvolvimento, sejam elas físicas, psicológicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Assim, pretende-se fomentar um indivíduo ativo, em eminência social, cultural e histórica, um ser que atua na construção do seu conhecimento, que se perfaz em pleno desenvolvimento, com voz própria, capaz de interagir com seu entorno, propício a romper barreiras tradicionais e lineares.

Nesse contexto, a fim de subsidiar e direcionar as práticas desenvolvidas no âmbito educacional, o RCNEI (Brasil, 1998) constituiu-se proposta flexível, aberta e não obrigatória,

sendo organizado em três volumes⁷⁶. O documento aborda a relação integral da criança com “eixos” de trabalho que priorizam o desenvolvimento infantil e a construção das diferentes linguagens. Nesse sentido, enfatiza a forma com que as crianças se relacionam com tais conhecimentos, dentre eles: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza; sociedade; e matemática, fornecendo base para o planejamento docente, de modo que seja possível criar situações de aprendizagens na infância. No geral, os três volumes do RCNEI devem se adequar às especificidades e promover as potencialidades dessa fase tão importante da vida, valorizando culturas, experiências e particularidades da infância, intentando que:

[...] considerem a pluralidade e diversidade ética, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam as demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (Brasil, 1998).

Ademais, importa destacar que a abordagem curricular do RCNEI (Brasil, 1998) é sugerida com base em conteúdos pedagógicos para a Educação Infantil que se relacionam de forma contextualizada pelas tipologias atitudinais, procedimentais e conceituais⁷⁷, sob a perspectiva de respeitar as características, potencialidades e necessidades infantis, além de promover integralmente o desenvolvimento da criança até os 6 anos de idade.

A coletânea de volumes assumiu instância a nível federal, elaborada com a finalidade de “guiar” diretrizes pedagógicas da Educação Infantil, seus desdobramentos perpassam objetivos socializadores, referenciam práticas educativas, abordagens didático-pedagógicas, favorecem o currículo, as concepções de ensino-aprendizagem, o planejamento, o desenvolvimento integral da identidade infantil e a organização dos conteúdos concomitantes aos eixos sugeridos. Além disso, abordam o desenvolvimento de ações educativas e discorrem sobre etapas avaliativas, fomentando ambientes de aprendizagens que desviem o foco conteudista para uma aprendizagem significativa, por meio de experiências sociais e culturais nas diferentes regiões do Brasil, lançado luz sobre a diversidade cultural e as especificidades das crianças (Brasil, 1998).

O RCNEI (Brasil, 1998) preconizou uma transição para um novo tempo no âmbito da Educação Infantil, ao reconhecer a criança enquanto ser ativo, autônomo, plural e dotado de

⁷⁶ RCNEI (1998), proposta flexível, aberta e que não configura uso obrigatório, organizado em três volumes, são eles: Volume 1 - Introdução; Volume 2 - Formação Pessoal e Social; e Volume 3 - Conhecimento de Mundo.

⁷⁷ *Atitudinais* refere-se aos valores, às normas e às atitudes que orientam o comportamento da criança em relação a si, ao outro e ao meio; *procedimentais* diz respeito a práticas, técnicas e estratégias de saber, fazer e interagir com o meio, realizar tarefas e resolver problemas; *conceituais* tem relação com o conjunto de conhecimentos e a construção das capacidades de operar símbolos, ideias, imagens, pensamentos e representações que dão significado e sentido à realidade (Brasil, 1998).

habilidades específicas. Contudo, apesar da amplitude, sua formulação permeou discussões e recebeu críticas por sugerir “Moldar e modelar as condutas infantis” (Bujes, 2001, p. 18) ao definir questões relacionadas à organização do tempo, espaço, decisões pedagógicas e administrativas, além de se conectar a objetivos políticos mais amplos da gestão social.

Arce (2001) faz duras críticas e defende que o documento foi engendrado por um ideário neoliberal para a educação, política e organização da sociedade, representando um retrocesso para a Educação Infantil, por defender um conjunto de receitas e instruções, ou seja, um ecletismo de teorias fomentado por uma série de manuais estigmatizados para a realização do trabalho docente. Ancorada nessa abordagem, a autora acende um alerta quanto aos referenciais, no que se refere aos cuidados com o possível engessamento do trabalho docente e engavetamento de contribuições teóricas. Para Arce (2001, p. 272), o RCNEI defende uma abordagem construtivista que se constituiu “Como uma medusa de mil cabeças decrépitas”, que apresenta, arbitrariamente, um reducionismo gritante entre as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Em seus estudos, denuncia que essa “vulgarização” dos teóricos e suas respectivas obras é preocupante e requer um olhar crítico e reflexivo para além do senso comum.

Importa destacar que o RCNEI (1998) foi “Elaborado por especialistas, sem a escuta adequada dos professores que atuam nessa etapa da educação, contribuindo para o distanciamento da realidade escolar” (Rosemberg, 2003, p. 18) e, embora não seja um documento obrigatório, recebeu críticas de estudiosos por desconsiderar as necessidades e especificidades da criança mediante a diversidade regional, social e cultural, especialmente pela prescrição de uma base comum e um currículo centralizado em propostas prescritivas, descontextualizadas da infância e nuances sócio históricas. Ademais, a supervalorização das fases do desenvolvimento pode “Engessar a prática pedagógica” (Kishimoto, 2001, p. 38), além disso, observa-se certa “Quantidade de objetivos e conteúdos sugeridos, o que pode induzir à sua aplicação como currículo único” (Oliveira, 2010, p. 45).

De acordo com Moreira e Lara (2012), o RCNEI emergiu “prematuramente” ao longo das reformas educacionais promovidas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do MEC, conquanto um fato tenha chamado a atenção: a ampla publicação e distribuição de milhares de exemplares em instituições escolares, antes mesmo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. As referências bibliográficas expressas no RCNEI Volume 1 são, em sua maioria, produções recentes da área, conquanto, muitas delas não foram citadas ao longo do documento. Defendem, ainda, que o conceito de educar é baseado em dois fatores: propiciar situações e propiciar acesso, indicando a noção de uma educação reduzida, que ocorre por única via, em que o professor apenas auxilia e educa, sem considerar a relevância da infância em um

contexto social em que a participação nos processos educativos é protagonizada pelo educando, com isso, o professor é o único responsável pela educação, sucesso e cuidado das crianças. Outrossim, apontam que o RCNEI se institui sob uma abordagem de caráter compensatório da educação, sem discussões aprofundadas por parte dos envolvidos no processo.

Cerisara (2002, p. 340) defende que a organização curricular da Educação Infantil se assemelha à estruturação do ensino fundamental, de modo que as especificidades da infância são submetidas à versão escolar do trabalho, desvirtuando o proposto nos estudos referenciados no Coedi, abordagem que tem inferência logo na introdução do referencial. Desse modo, sua implementação evoca a necessidade de promover a autonomia docente na escolha dos conteúdos e das atividades, além do desenvolvimento crítico e reflexivo para além do enfoque padronizado de habilidades e competências por meio de eixos de trabalho, os quais podem ser compartimentados, fragmentados e desarticulados da vivência integral da criança (Barbosa e Horn, 2008), essa segmentação é uma incoerência curricular.

Ainda em 1998, o parecer do CNE/CEB⁷⁸ n. 22 aprovou, em 17 de dezembro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁷⁹ (DCNEI), direcionando a organização dos currículos das instituições de ensino, que se estabeleceu um documento de caráter mandatório a ser cumprido pelos sistemas de ensino brasileiro. Foi instituído sob princípios éticos, políticos e estéticos, de modo que os conselhos estaduais, municipais e as secretarias pudessem cumprir o determinado em relação às creches e pré-escolas, norteando conhecimentos, conteúdos, propostas curriculares, projetos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, as instituições educacionais passaram a ser reconhecidas como espaços de construção da cidadania, imbuídas de uma abordagem que respeita a diversidade e capacidade da criança, numa “Cultura que circunscreve o lugar social a partir do qual ela irá construir sua identidade, seus valores, a forma de ver, de sentir e refazer o mundo” (Souza, 2000, p. 86).

Desse modo, as DCNEI (Brasil, 1998) foram instituídas “Para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 5 anos, em esforço conjunto com suas famílias” (Brasil, 1998), elevando o ineditismo de seus propósitos, especialmente pela relevância de abordagens em relação à Educação Infantil, além de orientar a elaboração de projetos educacionais e apresentar orientações a serem seguidas pelas instituições de ensino, públicas ou privadas.

⁷⁸ CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

⁷⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024. Documento reformulado e atualizado em pela resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

Quanto à elaboração das DCNEI, Kuhlmann Jr. (2011) e Oliveira (2005) mencionam a importância desse documento enquanto normativa nacional que contribuiu para reafirmar a Educação Infantil como etapa da educação básica, valorizando o cuidar e o educar como práticas indissociáveis, essenciais ao contexto socioeconômico e cultural no processo educacional, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças e à construção de uma identidade própria para a Educação Infantil no Brasil.

Diante do exposto, pode-se inferir que as DCNEI (Brasil, 1998) defendem a implementação de uma política nacional que abarque a defesa da infância e suas nuances, priorizando uma educação voltada para o futuro do país, além de reconhecer enquanto investimento social que se institui historicamente, construindo cidadãos de direitos em processo de construção.

Em 9 de janeiro de 2001, a Lei n. 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2001 a 2011. Esse foi um marco relevante para a educação brasileira, instituído em conformidade com a CF (Brasil, 1988). A proposta de amplo alcance foi empreendida pelo MEC, consolidando-se política nacional que delineou diretrizes, metas e estratégias educacionais ao longo da década, ademais propôs a mobilização de organizações da sociedade civil, em detrimento de uma conscientização social sobre o direito de estudar, decisões políticas e programas governamentais.

Em face do PNE (2001), no tocante à Educação Infantil, o documento refletiu uma visão abrangente, mencionando metas, objetivos educacionais, questões relacionadas à ampliação da oferta de vagas, padrões mínimos de infraestrutura e instalações físicas das instituições de ensino (públicas ou privadas), formação e qualificação dos profissionais da educação, financiamento e adequações, além de considerar aspectos da diversidade regional. Com isso, ganhou visibilidade e reconhecimento social na agenda pública, consolidando possibilidades de garantia de acesso, permanência e qualidade da educação. Nesse percurso, o PNE, proposto em 2001, fez-se relevante ferramenta na transformação educacional, tendo em vista que sua elaboração buscou refletir a realidade da sociedade e a promoção de uma educação para todos.

Apesar desse avanço, cabe salientar que a garantia dos direitos à Educação Infantil não pode se restringir apenas à aprovação e deliberação de leis e Políticas Públicas, mas também à operacionalização dos mecanismos empreendidos para sua implementação e fiscalização, garantindo íntegra efetivação. Conquanto, pode-se dizer que o PNE (Brasil, 2001) foi marcado pela ausência de garantias de financiamento e, por sua vez, deparou-se com o desafio de melhoria da qualidade da educação e significativas restrições.

Diante dessa fragilidade, Santos e Júnior (2017) mencionam que:

[...] o que se viu foi que a promoção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a promoção do processo de municipalização do atendimento da Educação Infantil, como também sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 em 25 metas ocorrem desacompanhadas de uma política de recursos financeiros, limitando e fragilizando o processo (Santos; Junior, 2017, p. 286).

O PNE (Brasil, 2001) apontou que, a partir de sua vigência, os estados e os municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes. A proposta inicial delimitou prazo para cumprimento do plano que, *a posteriori*, foi avaliado, revisado e adaptou-se às mudanças e desafios que emergiam no cenário educacional brasileiro. Entretanto, constatou-se uma implementação desigual e, em alguns casos, ineficaz, pois nem todos haviam empenhado esforços nessa empreitada, carecendo de mecanismos de acompanhamento e avaliação, inclusive ao final de sua vigência. Em 2011, parte considerável dos estados e municípios não conseguiram alavancar ações em relação ao documento (Saviani, 2007).

Adiante, o MEC investiu esforços na reelaboração de textos preliminares de documentos que norteariam a Educação Infantil, sendo eles a Política Nacional de Educação Infantil (2005) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006) (Santos; Júnior, 2017), ambos buscaram atender às adequações e exigências legais da época, dentre emendas e pareceres a favor dessa etapa inicial, elevando a expressa centralidade da criança na garantia de seus direitos.

Tais iniciativas influenciaram significativamente a elaboração do Plano Nacional da Educação Infantil (PNEI) de 2006, além de inspirar diretamente a consolidação de iniciativas voltadas à qualidade da Educação Infantil por meio dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006. Esses desdobramentos forneceram uma gama de diretrizes para expandir o acesso, a permanência e a melhoria da educação, consolidando a Educação Infantil e suas nuances no âmbito nacional.

Nesse sentido, o documento intitulado Plano Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação⁸⁰, de 2006, propôs a elaboração de metas, a fim de legitimar a promoção e a expansão da oferta de vagas para as crianças, estabelecendo parâmetros de melhorias quantitativas e qualitativas em instituições de ensino, além de diretrizes que perpassassem a formação profissional, o cuidado com crianças com necessidades especiais, e delimitando o acesso escolar às crianças com idade entre 0 e 6 anos, o que precede

⁸⁰ Defendeu o direito da criança de à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias educacionais. Discussões preliminares datam de 1993, elaborado, concluído e divulgado, em 1994, no I Simpósio Nacional da Educação Infantil, sendo reelaborado em 2006.

o “Respeito às culturas uma política de temporalidade da infância” (Brasil, 2006), consolidado no desenvolvimento e na valorização da infância em todas as suas dimensões.

Sob perspectivas democráticas, nesse mesmo ano foram sugeridos estudos, encontros e seminários, fomentados por parcerias entre MEC, gestores municipais e estaduais, com o objetivo de refletir sobre questões relacionadas à definição de Políticas Públicas nacionais voltadas à infância, com vistas à consolidar princípios educacionais de descentralização administrativa e fortalecimento da concepção de educação e cuidado, constituindo-se aspectos indissociáveis das ações docentes, além da promoção de participação dos diferentes atores sociais.

Em 2006, a fim de complementar as metas do PNEI (2006) o Governo Federal, em consonância com preceitos constitucionais, lançou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), estabelecidos pelo MEC. O documento apontou diretrizes e padrões de referenciais de qualidade a serem utilizados pelos sistemas de ensino, a fim de promover igualdade de oportunidades educacionais, levando em consideração as culturas, as diversidades e as possíveis desigualdades no território brasileiro. Além disso, buscou contribuir para promover um processo democrático quanto à elaboração, implementação e organização de Políticas Públicas para gestão e funcionamento de instituições de ensino, a fim de atender crianças de até 5 anos. A esse conjunto de diretrizes, incluem-se aspectos relacionados à estrutura física, formação dos profissionais, currículo, interações sociais e cuidado integral na infância.

O PNQEI (Brasil, 2006, p. 8) estabelece padrões de referência, em que os parâmetros e indicadores de qualidade da educação são orientadores do sistema de ensino, no que se refere à organização e ao funcionamento de instituições da Educação Infantil. Nesse contexto, os parâmetros são mais amplos, genéricos e têm a pretensão de “modificar, regular e ajustar o sistema”, enquanto os indicadores são “específicos, precisos e presumem a possibilidade de quantificar” (Brasil, 2006, p. 8) e, com isso, atingir a aplicabilidade de determinados parâmetros. Em contrapartida, importa destacar que a noção qualidade defendida nesse documento não se limita a resultados obtidos por meio de testes, questões técnicas ou meramente avaliativas, mas tem relação com os contextos sociais e os processos educativos vivenciados no ambiente escolar, constituindo um processo dinâmico que inclui aspectos de formação cidadã e desenvolvimento humano.

Quanto aos parâmetros de qualidade da educação supramencionados, mais especificamente no âmbito da Educação Infantil, é importante considerar que a “qualidade” é uma abordagem socialmente construída e está propícia a constantes negociações, desse modo

depende do contexto no qual está inserido, tendo como princípios norteadores os direitos, as necessidades, as demandas, os conhecimentos e as possibilidades, tensionadas por diferentes perspectivas educacionais (Brasil, 2006), nesse sentido, é preciso pensar a qualidade da educação articulando aspectos estruturais, pedagógicos e dimensões ético-políticas, incluindo a diversidade cultural, étnica, social, econômica e de gênero, a fim de superar as possíveis desigualdades.

Ainda em 2006, o Congresso Nacional, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), buscando garantir recursos para a educação criou a Emenda Constitucional n. 53 e implementou o Fundeb, o programa teve vigência até dezembro de 2020 e, a partir desse ano, mudou sua configuração para o Novo Fundeb⁸¹, constituindo-se instrumento de outorga permanente de financiamento da educação pública. Foram vinculadas fontes de investimentos e manutenção para a infância, em articulação com Políticas Públicas municipais. Assim, mediante a obrigatoriedade da pré-escola na Educação Infantil, o documento destinou recursos federais para a construção, a ampliação e a melhoria das escolas, a fim de atingir objetivos e padronizar o ensino, de modo que o compromisso com a União fosse comprometido com a provisão de recursos à educação, aumentando gradativamente o percentual do fundo.

Em 2007, foi proposto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁸², lançado pelo MEC, apontando um conjunto de programas com objetivo de promover a melhoria da educação pública no Brasil, a fim de garantir o direito de aprender, de reduzir desigualdades e de amenizar a defasagem relativa ao ensino e às oportunidades educacionais para todos. O PDE (2007) foi estruturado em cinco eixos principais, a saber: educação básica; educação superior; educação profissional e tecnológica; alfabetização; e diversidade. Para tanto, delineou ações com vistas a prever, identificar e combater problemas que afetam a educação por meio de programas e metas, além disso, determinou o prazo de até 15 anos, com vistas a implementar um novo PNE, que seria deliberado posteriormente no decênio de 2014 a 2024. Investiu em estratégias para a educação básica, incluindo a valorização da Educação Infantil enquanto primeira etapa desse seguimento, especialmente na promoção do desenvolvimento integral desde a primeira infância, nesse contexto, objetivou envolver municípios, famílias e comunidades em prol de melhorias educacionais.

Através da Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação

⁸¹ Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

⁸² A portaria foi atualizada em 2013. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/res_49_11122013.pdf. Acesso em: 16 fev. de 2014.

Infantil (Proinfância)⁸³, subordinado à Diretoria de Políticas de Diretrizes da Educação no âmbito da Coedi, executado, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Proinfância (Brasil, 2007) é um programa de assistência financeira vinculado ao MEC, que busca promover reflexões sobre o perfil da instituição e a apropriação dos tempos e espaços, estabelecendo uma proposta pedagógica sobre as abordagens desenvolvidas no cotidiano escolar. A proposta é atrelada a Políticas Públicas e vem se consolidando sob a perspectiva de estabelecer padrão e qualidade a partir da reestruturação e aparelhagem da rede de ensino, cuja finalidade é garantir acesso e permanência das crianças em creches e pré-escolas públicas, além e investir em construção, reforma, ampliação e melhoria da infraestrutura física nos municípios, incluindo aquisição de equipamentos e mobiliários (Brasil, 2007).

Tal configuração compõe uma “Conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (Oliveira, 2007, p. 117). Conquanto, a garantia do direito educacional perpassou a formulação e a execução de leis, a fim de garantir parâmetros de qualidade, essa perspectiva implicou investimento, planejamento, infraestrutura, promoção de formação continuada e disponibilização de recursos materiais, financeiros e humanos por parte do Poder Público.

A esse respeito, cabe considerar que as Políticas Públicas educacionais só terão sentido se forem efetivamente construídas com base em uma identidade coletiva que contemple uma Educação Infantil consoante à diversidade e às diferenças, fomentando a permanência das crianças em espaços acolhedores, de modo que possa interagir, socializar e vivenciar momentos de significativa aprendizagem.

Nesse propósito, em 2008, ocorreu a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), coordenada pelo MEC, que deliberou pela realização da Conferência Nacional da Educação (Conae) em 2010, tais propostas ocorreram com a participação de representantes setorializados do Governo Federal, estadual, municipal e associações, ou seja, consolidada democraticamente por meio de participação e trabalho coletivo de todos os envolvidos com as Políticas Públicas e o desenvolvimento da educação nacional, fomentando inflexões político-pedagógicas para discussão e implementação do PNE no decênio de 2014.

Na sequência, em 2009, as DCNEI tiveram suas redações atualizadas e reformuladas pela Emenda Constitucional n. 59, de 17 de dezembro de 2009,⁸⁴ fornecendo orientações para a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, tornando-as obrigatórias

⁸³ O programa passou por adaptações, reformulações e ajustes. Atualmente continua em vigência, com instituições educacionais voltadas à infância sendo construídas.

⁸⁴ Prevê a obrigatoriedade do ensino para crianças de 4 a 17 anos de idade, incluindo a pré-escola.

para crianças de 4 e 5 anos. Essa emenda representa um avanço na garantia do direito à educação, enfatizando sua importância na base para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, além de assegurar o acesso universal e igualitário à educação desde a primeira infância (Sanches, 2010). Neste contexto, a emenda destacou a importância de uma Educação de qualidade, que respeite as diversidades culturais, sociais e econômicas das crianças, promovendo o desenvolvimento integral nos aspectos físico, emocional, cognitivo, linguístico e social. Além de enfatizar a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a criatividade e a interação entre as crianças (Sanches, 2010).

As DCNEI (Brasil, 2009) defendem princípios e determinações que regem a Educação Infantil em todo país, com isso trouxe alteração ao texto constitucional, tornando a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, o que inclui de forma expressa a pré-escola. Contudo, recebeu críticas por fazer distinção entre Educação na etapa de zero a três anos (Creches) e de quatro a cinco anos de idade (pré-escola). Outrora o documento defende a importância de compreender que:

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a Educação de crianças em esforços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, em especial têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro a cinco anos que se articulem, que prevejam formas de garantir continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 07).

Em 4 de abril de 2013, a Lei n. 12.796 alterou a LDB (1996), estabelecendo a obrigatoriedade das matrículas das crianças de quatro de anos de idade no âmbito da Educação Infantil, além disso, trouxe inovações quanto ao calendário escolar, que foi alterado para 800 horas, equivalente a 200 dias letivos, redefinindo questões relacionadas à frequência mínima obrigatória de 60%, tempo de permanência na escola, processos avaliativos formativos e normas de expedição de documentos. Com isso, para situar o panorama educacional, é preciso rever concepções e reavaliar marcos históricos que refletem no cenário atual. Kuhlmann Jr. (2011) salienta que:

É preciso considerar a infância como condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las produtoras da história (Kuhlmann Jr., 2011, p. 30).

Pode-se inferir que, as relações teóricas e conceituais entre criança, infância e Educação Infantil, ao longo da História da Educação, sofreram mudanças significativas. Nesse sentido, as

Políticas Públicas e os documentos orientadores precisam estar em consonância com essa visão, que potencializa a infância como condição indissociável da vida criança.

Importa destacar que a CF (1988), em seu Art. 214 (Emenda Constitucional n. 59/09) defende a elaboração do PNE de duração decenal. Outrora, a LDB (1996), no Art. 9º, aponta a incumbência de “Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, com isso, defende que entes federados devem organizar sob regime de cooperação seus sistemas de ensino. Assim, em função do prazo estabelecido ao PNE de 2001, destaca-se que, em 25 de junho de 2014, foi validado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei Federal n. 13.005, em detrimento do Art. 214 da CF de 1988, com vigência decenal de 2014 a 2024, construído em articulação com o Sistema Nacional de Educação, apontando 20 metas educacionais.

O PNE (2014) estabeleceu metas e estratégias para a Educação no Brasil, o plano inclui diretrizes específicas, com o objetivo de universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos (Pereira; Pereira, 2023), além disso, busca promover a expansão e a qualificação da oferta de Educação Infantil.

O PNE (2014) preconizou a promoção da reconstrução educacional no Brasil, além de articular responsabilidades entre entes federados, com isso visa a garantir a universalização do ensino, investir em política nacional de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, valorização do magistério, elaboração ou adequação de planos legais para os sistemas de ensino no âmbito federal, estadual e municipal, garantia de ampliação de financiamentos, investimentos e alocação de recursos, qualidade da educação básica, gestão democrática em todas as etapas e modalidades, dentre outras proposições.

Assim, propõe uma série de estratégias, como a construção e a ampliação de unidades escolares, a formação continuada e o estabelecimento de parcerias para garantir o financiamento adequado das Políticas Públicas de Educação Infantil (Nogueira, 2016), tais mudanças têm sido indutoras de significativas alterações na primeira infância, e têm provocado substanciais reconfigurações nas atuais estruturas dos sistemas municipais de Educação, posto que tais leis determinam essa modalidade de ensino como responsabilidade do Poder Municipal. Com isso, na busca de equidade, a Educação Infantil perpassa um período de lutas e reivindicações que se contrapõem a abordagens assistencialistas que buscam suprir necessidades básicas, compensar carências culturais e alimentares das crianças menos favorecidas, impulsionando o debate sobre currículo e os métodos pedagógicos que podem nortear tais ações.

Contudo, apesar das mudanças no cenário educacional em torno das Políticas Públicas, ainda há uma “certa” marginalização em torno de tais propostas, constata-se que o Estado tem seguido uma direção oposta, com base numa retórica neoliberal. Em função dessas influências no campo educacional, Dourado (2019, p. 11) aponta que um “Redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de Educação superior, federais e para a Educação básica pública”, o que dificulta expressivamente a consolidação desse processo.

Diante disso, o PNE (2014) trouxe contribuições à Educação Infantil, representando avanços para seu estabelecimento, além de elencar apontamentos relevantes para essa faixa etária. Apresentou metas e estratégias, dentre elas, expandir redes públicas de Educação Infantil; incentivar ações para universalizar a pré-escola até 2016; promover propostas avaliativas; acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola; ampliar vagas para crianças entre 0 e 3 anos de idade em creches; promover o acesso ao ensino em tempo integral; garantir a qualidade da Educação reduzindo possíveis disparidades; incentivar a formação inicial e continuada; ampliar os direitos à Educação, além de aumentos progressivos dos investimentos públicos, dentre outros benefícios.

Aqui, destaca-se a Meta 1, que vislumbrou potencializar o protagonismo da criança na Educação Infantil, voltada para a pré-escola, bem como ampliar consideravelmente a oferta em creches, atendendo a, no mínimo, 50% dessa faixa etária, de modo que sejam efetivamente atendidas até o final da vigência do plano.

Nessa mesma direção, sancionada em 2016, a Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016, Lei da Primeira Infância (LPI) é um marco na promoção e proteção dos direitos das crianças na primeira infância, especialmente por estabelecer diretrizes para Políticas Públicas voltadas ao desenvolvimento integral destas, incluindo aspectos relacionados à saúde, à Educação, à assistência social, à cultura e ao lazer. A lei enfatiza a importância do cuidado integral e da formação de profissionais qualificados para atuar com indivíduos nessa fase, além de incentivar a participação da família e da comunidade no processo educativo (Jesus, 2022).

Outrossim, o documento mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que define os direitos de aprendizagem, enfatizando que todas as crianças têm direito de aprender e de se desenvolver integralmente ao longo da educação básica, fortalecendo a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes. Neste sentido, orienta a elaboração dos currículos e sistemas de ensino, destacando competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. No âmbito da Educação Infantil, a base

valoriza a brincadeira, as interações e as práticas pedagógicas que promovem a exploração, a expressão e o conhecimento de si e do mundo (Pereira; Pereira, 2023).

A BNCC (2017) é um documento complexo e tem sido alvo de polêmicas e críticas por diversos estudiosos. Arroyo (2000) faz apontamentos quanto à imposição do currículo único, destaca a redução do intrincamento do tema à lógica centrada em habilidades e competências em detrimento do conhecimento teórico, especialmente por sua abordagem padronizada, desse modo, enfatiza que a proposição do currículo mínimo poderá limitar a autonomia das escolas e desconsiderar a diversidade cultural, regional e local de seus agentes.

Nesse sentido, a publicação da BNCC, especialmente sua versão para a Educação Infantil (2017), representa marco importante na tentativa de romper com a herança assistencialista. Conforme analisam Marques, Pegoraro e Silva (2019), o documento propõe uma concepção de criança ativa, participativa, que aprende nas interações e brincadeiras, reconhecendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando a indissociabilidade entre educar e cuidar. No entanto, alertam para os desafios de sua implementação, uma vez que dependem de condições estruturais, formação adequada dos profissionais da educação e enfrentamento das desigualdades históricas que ainda marcam a realidade brasileira. Assim, contribuem para a compreensão crítica da evolução das políticas de Educação Infantil no país, e apontam para a necessidade contínua de articulação entre legislação, prática pedagógica e compromisso político com a infância.

Embora haja avanços significativos em termos legais e curriculares, como as incorporações da BNCC, ainda persistem entraves para a transformação das práticas pedagógicas e a garantia de uma educação que respeite os direitos das crianças à convivência, ao brincar, à participação e à aprendizagem significativa. Desse modo, a superação do modelo assistencialista está diretamente relacionada ao fortalecimento das Políticas Públicas educacionais, à formação crítica dos profissionais da educação e ao compromisso ético e político com a infância.

Frigotto (2019) destaca que as reformas educacionais atendem ao controle social e ideológico que resvala em torno da BNCC, reforçando a lógica mercadológica do capital, da produtividade e proposição para o trabalho em detrimento de uma formação crítica. Saviani (2018) alerta que o documento ignora o papel do conhecimento científico, filosófico e sistematizado da formação humana, numa abordagem tecnicista que contribui para esvaziar a função social do saber e da escola. Outra questão em destaque é a falta de recursos, apoio técnico, financeiro e logístico para sua efetiva implementação, controle excessivo do trabalho

docente, considerado simples executor de um currículo imposto, numa perspectiva instrucional e limitada (Alves, 2018).

Oliveira e Duarte (2018) criticam a construção tecnocrática da BNCC em desarticulação com contextos reais da prática docente. Além da negligência quanto às questões de inclusão, diversidade, gênero e sexualidade, o que pode gerar invisibilidade e marginalização, além de antecipar a idade mínima para a conclusão do processo de alfabetização. Além disso, Ximenes (2018) acende um alerta em relação à crescente abertura para políticas de privatização da educação por meio da produção de materiais didáticos e do envolvimento de empresas privadas nesse processo. Com isso, é preciso promover diálogos, ações de revisão, flexibilização e adaptação da BNCC, permitindo que professores, comunidades e instituições escolares possam articular e adaptar o currículo às particularidades e contextos no qual estejam inseridos.

Diante do exposto, percebe-se que, nos últimos anos, a Educação Infantil vem conquistando espaço na agenda pública dos estados brasileiros, pois tanto as leis quanto os documentos nacionais se consolidaram no processo de valorização da Educação Infantil, fortalecendo a construção de Políticas Públicas voltadas para essa etapa da educação Básica. A autora Gonçalves (2012, p. 159) defende que “A rede municipal é a principal responsável pelo atendimento, tanto das creches como das pré-escolas, seguida da rede privada”, portanto, é preciso atentar-se aos impactos que tais mudanças acarretam no ensino fundamental, especialmente quanto à atuação dos sistemas de ensino municipais no que se refere à oferta de vagas, adequação dos espaços escolares, repasse de recursos materiais, parcerias, formação continuada, além da garantia e melhoria da qualidade.

Com isso, os documentos mencionados na Quadro 3 contribuíram para consolidar o arcabouço teórico e normativo sobre leis nacionais, apresentando alguns princípios, metas e objetivos em comum para a proteção da criança, a promoção da infância e suas perspectivas em relação à Educação Infantil, dentre os quais é possível citar o reconhecimento da Infância como fase essencial ao desenvolvimento integral da criança, consolidando o direito à proteção, a educação de qualidade, a inclusão, a equidade, as diretrizes e currículos educacionais, as responsabilidades compartilhadas socialmente entre estado, sociedade, comunidade escolar e família, afirmando a importância de conduzir uma aprendizagem significativa, com planejamento e avaliação.

QUADRO 3 - Legislação brasileira que defende os direitos da infância e suas principais contribuições

Documento	Data	Principais contribuições sobre o tema
Primeiro Código de Menores	1927	Contribuiu para garantir assistência, regulação, repressão e proteção à população carente brasileira, especificamente voltada para o público infanto-juvenil, apresentando um sistema tutelar institucionalizado e legitimando a responsabilidade estatal, promovendo a correção e a extinção de situações de periculosidade e vulnerabilidade.
Constituição Federal (CF)	1988	Estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Garante o acesso gratuito a creches e pré-escolas às crianças de até 5 anos de idade, promovendo seu desenvolvimento integral.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Visa a garantir os direitos da criança e do adolescente contra a negligência, a exploração, a opressão, a crueldade, a violência, além de assegurar o desenvolvimento pleno e promover condições para que tais direitos sejam respeitados em todas as esferas: sociais, comunitárias, familiares, educacionais e no âmbito da saúde.
Política Nacional da Educação Infantil (PNEI)	1994	Garantir acesso universal, qualidade e desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, promovendo educação que respeite suas particularidades, necessidades e potencialidades, respeitando o ritmo de ensino-aprendizagem.
Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil	1994	Garantir a formação continuada, a qualificação e a valorização de profissionais da Educação Infantil, assegurando educação de qualidade e desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes, adequando às necessidades da infância.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	Define Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Estabelece a universalização da Educação Infantil entre 4 e 5. A alteração, em 2006, por meio da emenda n. 53, antecipou o ingresso no ensino fundamental para os seis anos de idade, aumentando o tempo de escolaridade.
Subsídios para Credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil	1998	Visa a regulamentar e orientar a criação, o credenciamento e o funcionamento de instituições de Educação Infantil, fornecendo subsídios para garantir a qualidade da adequação das condições pedagógicas, físicas, estruturais adaptadas às necessidades de formação integral e segurança na infância.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	1998	Documento não normativo que visa a oferecer orientações pedagógicas para a Educação Infantil, abordando objetivos, conteúdos e metodologias de ensino, guiando educadores na promoção de um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento integral das crianças.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução CEB nº 1 (DCNEI)	1998	Elaborada em consonância com a LDB (1996), aponta a complexidade da Infância e situa a Educação Infantil com base em princípios éticos, estéticos e políticos da organização curricular. Apresenta subsídios para que a criança aprenda e compreenda sua potencialidade no que tange aos direitos em desenvolvimento integral e a valorização da cultura infantil, além fomentar a identidade, a autonomia, a curiosidade, a criatividade, o afeto, a inclusão e a interação social.
Plano Nacional da Educação (Decenal) 2001 a 2011	2001	Estabelece metas para ampliação de vagas, qualidade, acesso gratuito e universal da criança na Educação Infantil, considerando-a etapa essencial, sob perspectivas físicas, sociais, emocionais e cognitivas. Além de fomentar a inclusão, a diversidade cultural, as práticas pedagógicas e as necessidades específicas desde os primeiros anos de vida.

Plano Nacional da Educação Infantil (PNEI)	2006	Garantir Educação Infantil de forma gratuita, universal, inclusiva e de qualidade, a fim de promover base sólida para o processo de ensino-aprendizagem da criança ao longo da vida. Ademais, pretende ampliar vagas, condições pedagógicas, estruturas adequadas, valorização dos profissionais da área, além da formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais desde os primeiros anos de vida.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)	2006	Visa a garantir o direito a uma Educação Infantil que respeite e promova o desenvolvimento integral, assegurando uma infância enriquecedora, plena, digna e saudável, vivenciada em espaços educativos que se concretizam pelas potencialidades cognitivas, sociais, emocionais, afetivas e motoras, além de orientar as diretrizes das creches e pré-escolas.
Proinfância	2007	Visa à construção e à melhoria dos ambientes educacionais (creches e pré-escolas), a fim de ampliar o desenvolvimento integral da criança, a promoção do acesso à educação de qualidade, oportunizando condições adequadas para o aprendizado.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	2007	Visa a melhorar a qualidade da educação em todas as etapas, focalizando a Educação Infantil, além de articular Políticas Públicas para fortalecer e ampliar a oferta de vagas em creches e pré-escolas.
Emenda Constitucional n. 59	2009	Tornou a Educação Infantil obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, enfatizando sua importância da como base para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e assegurando acesso universal e igualitário desde a primeira infância.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a E. I (DCNEI)	2009	Documento normativo que fornece orientações teóricas e políticas para a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, destacando a importância de uma qualidade que respeite diversidades culturais, sociais e econômicas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, alinhado à CF (1988) e ao ECA (1990), fomentando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
Plano Nacional de Educação (Decenal) (PNE) 2014-2024	2014	Estabelece 20 metas e estratégias para universalizar a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de vagas em creches, para atender a pelo menos 50% das crianças de até 3 anos, promovendo a expansão e a qualificação da oferta.
Lei da Primeira Infância (LPI)	2016	Estabelece diretrizes para Políticas Públicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças de até os 6 anos, incluindo saúde, educação, assistência social, cultura e lazer. Incentiva a participação da família e da comunidade no processo educativo e promove a formação de profissionais qualificados para a primeira infância.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Documento normativo que define direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças ao longo da educação básica. Valoriza a brincadeira, as interações e as práticas pedagógicas que promovem a exploração, a expressão e o conhecimento de si e do mundo, orientando a elaboração dos currículos escolares e sistemas de ensino.

Fonte: elaborado pela autora com base nas leis e documentos nacionais (1927 a 2017).

Esse conjunto de leis, documentos e Políticas Públicas nacionais evidenciam o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da Educação Infantil como direito essencial para o desenvolvimento humano e social, refletindo a importância de garantir às crianças um

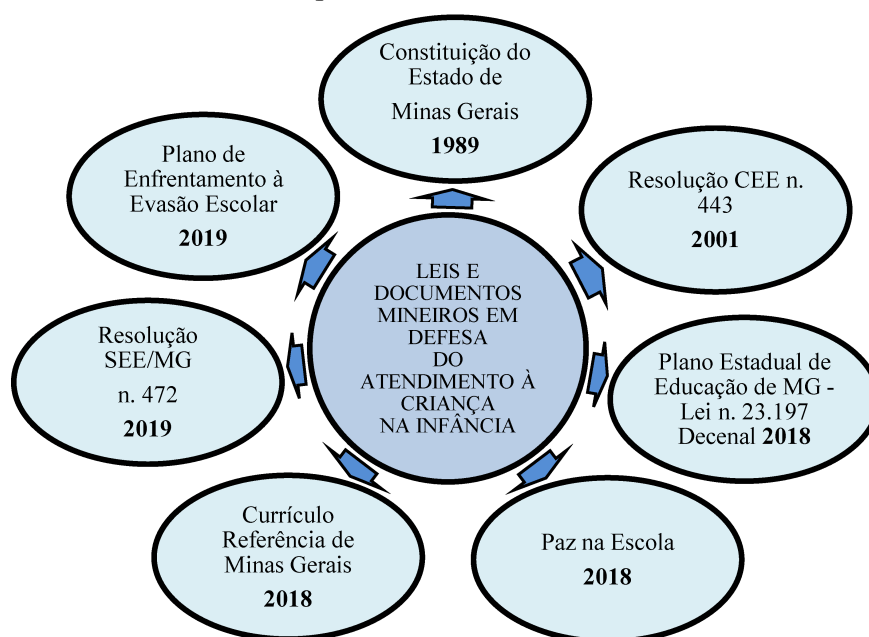
início de vida educacional que lhes oportunize um futuro com mais inclusão social (Nogueira, 2016).

De um modo geral, verifica-se que as leis nacionais que regem a educação no Brasil formam um sistema integrado para assegurar o direito à educação. Tendo em vista esse cenário, o estado de Minas Gerais empenhou-se em alinhar, articular e consolidar legislações, planos e ações intersetoriais com as políticas e normativas em vigência.

4.3 Leis e documentos mineiros

Esta seção examinará as leis e os documentos específicos do estado de Minas Gerais, explorando como a legislação estadual complementa as diretrizes internacionais e nacionais, e quais iniciativas têm sido implementadas para proteger a criança e promover uma infância plena de direitos, além de atender às necessidades específicas dessa população por meio de Políticas Públicas, conforme ilustra a Figura 4, a seguir:

FIGURA 4 - Principais leis mineiras em defesa da infância



Fonte: elaborada pela autora com base em leis e documentos mineiros (1989 a 2019)

Os documentos supramencionados têm em comum o princípio da proteção e promoção dos direitos das crianças em articulação com as Políticas Públicas que permitem acesso a serviços essenciais, vislumbrando o desenvolvimento integral a partir do apoio e da convivência familiar e comunitária. Outrossim, no âmbito estadual, esses documentos se conectam com propostas em defesa da educação,

que se instituem proposições sólidas, além de fomentar um sistema de ensino que assegure respeito e proteção em torno de um ambiente escolar seguro, acolhedor e propício às aprendizagens inclusivas e equitativas, com isso, refletem um compromisso estatal em oportunizar um ambiente legalmente robusto em prol da infância.

Diante desses dispositivos do estado, importa destacar que a educação é um direito fundamental, assegurado e regulamentado por um conjunto de documentos que se alinham aos princípios estabelecidos no âmbito nacional. Conquanto, a fim de ampliar o arcabouço legal voltado à criança, a Constituição do Estado de Minas Gerais (1989); a Resolução CEE n. 443 (2018); o Plano Estadual de Educação (PEE/MG), de 2018; a Paz na Escola (2018); o Currículo Referência de Minas Gerais (2018)⁸⁵; a Resolução (SEE/MG) n. 472 (2019); e o Plano de Enfrentamento à Evasão Escolar (2019) formam um arcabouço legal que orienta e organiza a educação no estado mineiro, garantindo a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino.

Considerando o âmbito estadual, salienta-se que, em 21 de setembro de 1989, foi outorgada a Constituição do Estado de Minas Gerais⁸⁶, documento que rege e assegura direitos e deveres dos cidadãos, refletindo diretrizes e princípios nacionais, além de correlacionar legalmente a organização dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário no Estado, fomentando as particularidades regionais de Minas Gerais.

No Art. 198 da CF mineira (1989), o inciso X defende o direito ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas com garantia de acesso ao ensino fundamental, sendo este de competência dos municípios, com foco educacional para crianças de até 5 anos. Essa proposição é relevante para garantir que todas tenham acesso a um ambiente educativo promotor do desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Faria; Martino, 2023). Nessa perspectiva de redemocratização, o documento implementa um pacto federativo que fomenta mecanismos de participação popular, autonomia na atuação dos municípios e entrelaça a organização pública em prol da proteção do meio ambiente, da saúde, da segurança e, especialmente, da educação às crianças.

A Constituição do Estado de Minas Gerais, espelha princípios da CF de 1988, particularmente no que tange ao direito e à proteção uma infância (1989, art. 2) e interpondo a educação como dever tanto do estado quanto da família (1989, art. 195), a ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, reforçando direitos educacionais estabelecidos em âmbito nacional. Esse alinhamento

⁸⁵ Documento normativo orientador, homologado em 2018, passou pelo processo de implementação a partir da Resolução CEE/MG n. 470, de 27 de junho de 2019. Elaborado em regime de colaboração dos profissionais da educação das redes estadual, municipal e privada de ensino de Minas Gerais.

⁸⁶ Constituição do Estado de Minas Gerais (1989) trouxe apontamentos sobre o direito de todos à educação, sendo dever da família, com a colaboração da sociedade. Revisada pela emenda de maio de 2023.

é importante para a coerência das Políticas Públicas educacionais e para assegurar a proteção dos direitos das crianças em múltiplos níveis governamentais.

Pode-se inferir que a Constituição Mineira (Minas Gerais, 1989) reconhece a importância da Educação Infantil como base para o pleno desenvolvimento, pois os primeiros anos de vida são críticos para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ademais, a referência ao desenvolvimento integral inclui aspectos físicos, psicológicos e intelectuais, demonstrando uma compreensão abrangente das necessidades infantis. Portanto, Campos (2006) expõe que esse enfoque é fundamental para promover um desenvolvimento equilibrado e saudável, por outro lado, há limitações que precisam ser consideradas, respeitando a real complexidade da vida da criança. Além disso, Minas Gerais, como estado brasileiro com grande diversidade socioeconômica, enfrenta desafios relacionados às disparidades regionais, com isso, a garantia constitucional pode ser insuficiente para superar desigualdades em diferentes localidades.

Observa-se que a Constituição do Estado de Minas Gerais (1989) estabelece um marco importante para a infância, entretanto, não especifica estratégias para assegurar a capacitação e formação contínua dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, o que é aspecto importante para a eficácia educacional. Por fim, estabelece direitos, mas não detalha mecanismos consistentes de monitoramento e avaliação das políticas educacionais.

Neste contexto, a falta de indicadores claros e processos de avaliação continuada pode dificultar a identificação de falhas e a implementação de melhorias necessárias (Faria; Martino, 2023). A implementação e suas garantias dependem de fatores como a alocação de recursos humanos e financeiros, a redução de desigualdades regionais, a implementação de mecanismos de monitoramento, a avaliação e o acesso universal. Deste modo, é essencial que políticas e práticas sejam continuamente aperfeiçoadas para certificar que as crianças mineiras tenham acesso a uma educação que promova seu desenvolvimento integral e as prepare para prospecções futuras.

Em 2001, a Resolução CEE n. 443⁸⁷ instituída pelo Conselho Estadual, dispoendo interpretações relacionadas ao sistema estadual de ensino mineiro, além de fomentar diretrizes para organização, funcionamento, infraestrutura e avaliação das instituições de Educação Infantil na Rede Pública Estadual, com vistas à incentivar a organização de proposições pedagógicas, além de promover o desenvolvimento integral das crianças por meio do cuidar e do brincar. No âmbito estadual, reconheceu a educação como direito inalienável e dever do estado, confirmando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, além do incentivo à formação continuada docentes, promovido em regime de colaboração entre estado e municípios.

⁸⁷ Resolução CEE n° 443 (2018): revogada pela Resolução CEE/MG n° 472 em 2020, atualizando as normas e alinhando-se às diretrizes nacionais em vigor e as demandas contemporâneas educacionais de Minas Gerais.

Entre avanços e desafios, o estado de Minas Gerais passou por reformas e atualizações normativas para atender às perspectivas educacionais, a fim de se alinhar às demandas nacionais emergentes. Esta dinâmica refletiu na elaboração de um plano com vistas à galgar uma educação mais inclusiva e equitativa. Deste modo, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE/MG), instituído pela Lei n. 23.197/2018, firmou-se como documento estratégico que estabelece diretrizes e metas educacionais no estado ao longo de um período decenal (2018 a 2027).

Esse plano se alinha às diretrizes da Constituição Mineira (Minas Gerais, 1989) e ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), incluindo objetivos específicos para a Educação Infantil, contemplando e reafirmando o compromisso do estado com a criança desde os primeiros anos de vida. Dentre as principais metas, destaca-se a universalização da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, bem como a ampliação da oferta de creches para atender às crianças de até 3 anos (Veiga, 2022). Nesse contexto, sua implementação apresenta aspectos significativos à infância, assegurando o desenvolvimento integral, além de considerar particularidades e especificidades da idade.

A Meta 1 defende que universalizar a Educação Infantil na pré-escola é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso à educação. A ampliação da oferta de creches também é um passo importante, pois a Educação Infantil não se restringe apenas ao aspecto educacional, mas também ao desenvolvimento social e emocional, além de permitir que os pais, especialmente as mães, possam participar mais ativamente no mercado de trabalho (Veiga, 2022).

Além disso, o PEE (Minas Gerais, 2018) propõe estratégias como a formação continuada dos profissionais da educação e a implementação de currículos alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Essas medidas são essenciais para assegurar que as crianças recebam educação promotora do desenvolvimento integral. A garantia de infraestrutura adequada nas instituições de ensino também é relevante, pois um ambiente físico apropriado contribui para o bem-estar infantil (Veiga, 2022). Por conseguinte, o plano destaca a necessidade de monitoramento e a avaliação contínua das políticas educacionais, assegurando que metas estabelecidas sejam efetivamente alcançadas, identificando falhas e implementando melhorias, garantindo o alinhamento às necessidades das crianças e das famílias (Faria; Martino, 2023).

O PEE (Minas Gerais, 2018) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação em todas as etapas, incluindo a infantil, desse modo, visa promover a qualidade da educação e garantir acesso para todo cidadão mineiro. Pereira e Valente (2020), em seus estudos sobre o processo de elaboração do PEE, apontam uma restrita participação da sociedade civil, além disso, mencionam alguns desafios, especialmente devido a uma tendência “gerencialista” da gestão educacional, o que pode comprometer sua efetivação.

O processo de implementação do PEE (Minas Gerais, 2018) também enfrenta limitações, pois depende fortemente de recursos adequados, uma vez que, sem financiamentos bem direcionados, as iniciativas propostas podem não ser realizadas de maneira eficiente e eficaz. Ademais, a formação inadequada ou insuficiente pode comprometer a qualidade da Educação Infantil (Faria; Martino, 2023), afinal o investimento na formação continuada exige compromisso contínuo do estado. Outro desafio é a desigualdade regional, pois Minas Gerais é tem grande diversidade socioeconômica e disparidades, que podem dificultar a implementação uniforme das metas do plano. Assim, garantir que todas as regiões tenham acesso a recursos e oportunidades semelhantes é fundamental para sua eficácia (Veiga, 2022). Em síntese, apesar desse contexto desafiador, o PEE de MG (2018) representa avanço para a Educação Infantil no estado, com metas claras e estratégias bem definidas para a universalização e a melhoria do ensino.

A elaboração e implementação do plano em 2018 impulsionou outras demandas educacionais, nesse sentido, o Projeto Paz nas Escolas, do mesmo ano, retratou um conjunto de Políticas Públicas de ações propositivas voltadas à educação mineira, com vistas à promover um ambiente escolar seguro e inclusivo (Minas Gerais, 2018).

O documento intitulado Currículo Referência de Minas Gerais (CRM) de 2018, em substituição à Resolução n. 666, de 7 de abril de 2005, que se refere ao Currículo Básico Comum (CBC), fundamentou-se em leis educacionais vigentes, prioritariamente a CF (1988) e a LDB, (1996), tornou-se documento de caráter normativo, elaborado pela Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEE), homologado pela Resolução CEE/MG n. 470, de 27 de junho de 2019, cuja efetivação, na prática, ocorreu recentemente, a partir de 2020.

Com isso, “Devido ao seu caráter dinâmico e comunicacional, é um documento do entorno-precedente ao agir, discursivo e dialógico, pois está se referindo a um destinatário, no caso, o professor” (Callian; Garcia-Reis, 2021, p. 5), nesse contexto, foi instituído a fim de prescrever a organização e o planejamento docente que subsidiará as escolas mineiras.

O documento corrobora o movimento de reforma curricular e educacional formulado pelas orientações prescritas na BNCC, buscando ampliar as diferentes áreas do conhecimento, os direitos de aprendizagens e os campos de experiências, com vista à potencializar a valorização da cultural local e regional, pavimentando o trabalho pedagógico e promovendo princípios de inclusão, equidade e diversidade do estado mineiro (Uberlândia, 2018).

Considerando suas dimensões sociais, Callian e Garcia-Reis (2021) alertam sobre a carga de responsabilidade e as tarefas presentes no referido documento, cuja centralidade converge especialmente em direção ao trabalho docente e à seleção de conhecimentos previamente estabelecidos, contrariando a perspectiva da colaboração. Nesse sentido, é visto como executor do que foi previamente

planejado, com isso, denota contradição ao direcionar a fonte do fracasso escolar em detrimento do agir docente.

Ademais, o documento descreve que sua elaboração ocorreu de forma participativa, através de consulta pública online, além de encontros em diferentes municípios, a fim de ampliar suas abordagens em debate conjunto (Uberlândia, 2018). Entretanto, destaca-se que esse processo não se efetivou, uma vez que não houve retorno das instituições governamentais aos profissionais da educação.

Outrossim, Jacob, Diolina e Bueno apontam que o CRM (2018) foi constituído “Em um momento político-econômico brasileiro bastante caótico” (2018, p. 90), em que o país enfrentou manifestações para a destituição do cargo da Presidenta da República eleita Dilma Rousseff, de modo que o vice-presidente Michel Temer assumiu a governança do país sob uma perspectiva neoliberal, promovendo cortes em diferentes setores, dentre eles o educacional.

Em 2019, foi instituída a Resolução CEE/MG n. 472⁸⁸, que normatizou a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil no estado de Minas Gerais. Esse documento detalhou questões relacionadas à matrícula, às diretrizes pedagógicas e administrativas, além de ampliar ações e metas que devem ser seguidas pelas escolas e creches, visando à garantia de um padrão de qualidade em todo o sistema de ensino mineiro (Veiga, 2022). Entre as diretrizes pedagógicas, a resolução destaca a importância de um currículo que promova o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade nos aspectos afetivos, cognitivos, psicológicos, intelectuais, linguísticos e sociais, respeitando suas necessidades, interesses e potencialidades (Oliveira, 2010). Nesse contexto, a abordagem pedagógica deve ser ancorada em práticas lúdicas e interativas, incentivando a participação ativa dos alunos. Além disso, Barbosa (2010) enfatiza a necessidade de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que favoreça o bem-estar e o desenvolvimento pleno, concebido como lugar de diálogo, descobertas e pertencimento.

No âmbito administrativo, a Resolução CEE/MG n. 472 (Minas Gerais, 2019) estabelece critérios para organização das turmas, qualificação dos profissionais de educação, gestão dos recursos financeiros e materiais, além da participação das famílias e da comunidade no processo educativo. Também prevê mecanismos de supervisão e avaliação das instituições, garantindo que cumpram com as normas estabelecidas e ofereçam um serviço de qualidade (Faria; Martino, 2023).

Ainda em 2019, o Plano de Enfrentamento ao Abandono e Evasão Escolar foi instituído pela Secretaria do Estado de Minas Gerais, direcionando suas ações à educação básica, abrangendo as crianças da pré-escola, e se tornou obrigatória desde 2013. Na tentativa de amenizar os índices de evasão escolar, buscou ações em prol do acompanhamento e monitoramento da matrícula, da articulação entre

⁸⁸ Resolução CEE (Conselho Estadual de Educação) de Minas Gerais n. 472 (2019): estabelece a organização e funcionamento da Educação Infantil do Sistema de Ensino de Minas Gerais.

família e município, além da frequência escolar por meio da busca ativa, conforme determinado na legislação nacional. De modo geral, as leis, resoluções e diretrizes que regem a Educação Infantil em Minas Gerais refletem o compromisso do estado com direitos e deveres relacionados à criança, além da promoção de uma educação acessível, incluindo oferta, matrícula, formação continuada e participação coletiva no processo educacional, conforme é possível perceber no Quadro 4:

QUADRO 4 - Arcabouço legal que defende o direito à infância em Minas Gerais e suas principais contribuições

Documento	Data	Principais contribuições sobre o tema
Constituição do Estado de Minas Gerais	1989	Assegura o direito à Educação Infantil gratuita para crianças de até 5 anos, promovendo o desenvolvimento integral em aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Alinha-se aos princípios da Constituição Federal de 1988, reforçando que a responsabilidade deve ser do estado e requisito essencial para o desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas.
Resolução CEE/MG nº 443	2001	Estabelece diretrizes para a Educação Infantil no sistema de ensino mineiro, direito inalienável, além de reforçar o dever do estado com os espaços físicos, projetos pedagógicos e promoção da formação continuada docente em regime de colaboração entre municípios.
Plano Estadual de Educação de Minas Gerais	2018	Estabelece metas e estratégias para a educação no estado ao longo de um período decenal. Universaliza a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e amplia o acesso e a oferta de creches crianças de até 3 anos. Propõe equidade, valorização docente, formação continuada dos profissionais e incentiva currículos alinhados às DCN para a Educação Infantil.
Paz na Escola	2018	Representa um esforço do estado em criar um ambiente escolar acolhedor, pacífico e inclusivo, promovendo a cultura da paz e respeito, diálogo e inclusão entre todos os envolvidos na comunidade escolar, fortalecendo ações de empatia, solidariedade, cidadania e segurança, além de valorizar a diversidade, as diferenças, prevenir e lidar com situações de conflito, exclusão, agressão e violência.
Currículo Referência de Minas Gerais	2018	Tornou-se referência pedagógica para a Educação Infantil no estado mineiro, deste modo complementa a BNCC e leis educacionais vigentes, à fim de organizar o currículo a partir dos campos de experiências e com isso promover os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos.
Resolução CEE/MG nº 472	2019	Normatiza a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil em Minas Gerais. Detalha diretrizes pedagógicas e administrativas, destacando a importância de um currículo que promova o desenvolvimento integral das crianças e um ambiente seguro e acolhedor. Estabelece critérios para a atualizar e ampliar perspectivas de organização das turmas, qualificação dos profissionais, gestão dos recursos e participação das famílias e da comunidade no processo educativo.
Plano de Enfrentamento ao Abandono e Evasão Escolar	2019	Apesar de centrar o ensino fundamental e médio, o plano incentivou a busca ativa, a permanência e o acompanhamento da frequência escolar dos estudantes, incluindo a pré-escola, sob a perspectiva de promover articulação entre a rede de ensino mineira e as famílias, garantindo educação desde os primeiros anos de vida.

Fonte: elaborado pela autora, com base nas leis estaduais de Minas Gerais (1989 a 2019).

Pode-se inferir que, se tais iniciativas forem implementadas de forma integrada e coordenada, poderão contribuir para a construção de um sistema de ensino efetivamente inclusivo e equitativo, que respeita os direitos das crianças e dos adolescentes, promovendo seu desenvolvimento completo. Dessa forma, Minas Gerais poderá avançar na consolidação de uma Educação Infantil que prepara as crianças para os desafios futuros, contribuindo para a formação de cidadãos plenos e participativos (Veiga, 2022). Tais dispositivos buscam regulamentar um arcabouço teórico consistente no contexto educacional, promovendo participação comunitária e gestão democrática, além de assegurar compromisso, estrutura e organização da educação básica, o planejamento, a implementação e a integração de Políticas Públicas a favor do sistema de ensino, especialmente a Educação Infantil, contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico mineiro.

Diante do exposto, após compreender o panorama histórico das políticas públicas voltadas à infância, identificando principais marcos internacionais, nacionais e específicos do estado mineiro na garantia e promoção do desenvolvimento integral das crianças, por meio do acesso, da permanência e da qualidade educacional, torna-se importante analisar como esses dispositivos se desdobraram diante da realidade local, especificamente o município de Uberlândia (Minas Gerais), cuja trajetória reflete não apenas avanços e desafios nacionais, mas particularidades socioeconômicas, regionais, culturais e locais.

A seguir apresenta-se breve contextualização histórica das Políticas Públicas da Educação Infantil, evidenciando ações e estratégias adotadas nesse município, a fim de fomentar o atendimento às demandas locais por educação na primeira infância.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE UBERLÂNDIA (MG)

Esta seção tem como objetivo contextualizar historicamente as Políticas Públicas da Educação Infantil na cidade de Uberlândia (MG). Para tanto, elencamos alguns dados relevantes sobre a cidade, ações implementadas dentre o surgimento dos primeiros espaços educacionais voltados à infância, intensificando-se gradualmente por movimentos populares, dando origem a abordagens que viabilizaram as propostas legais no âmbito da Educação Infantil a partir de 1980 até os dias atuais. Ademais, serão analisados documentos de caráter normativo, como leis, emendas e decretos relacionados ao campo desta pesquisa, contribuindo para a compreensão a lógica da construção das Diretrizes Curriculares que objetivam orientar o percurso educacional e as práticas pedagógicas docentes contemporâneas.

5.1 Uberlândia “Terra Gentil que Seduz”

*Uberlândia, terra gentil que seduz,
Uberlândia, joia da minha afeição,
Uberlândia tua beleza reluz.
Os teus jardins formosos,
são toda minha adoração Uberlândia,
grupos e faculdades,
polis e bigornas tua marcha triunfal.
Teu progresso: estudar... trabalhar...
na Universidade e cidade industrial.
(Hino de Uberlândia, 1959)⁸⁹*

Considerando a narrativa poética dos autores Carvalho e França, o hino municipal descreve Uberlândia como uma terra gentil, que seduz, acolhe e encanta, esboça um itinerário que traça cultura, valores e tradições de um povo. Contempla um caminho marcado por vestígios do passado, em que é possível compreender parte do presente e vislumbrar um futuro próspero. Percurso esse traçado por sujeitos que buscaram o direito de viver, pertencer e/ou permanecer nas tessituras da história local, haja vista que os versos retratam uma cidade em constante modernização que, a despeito das mazelas das disputas políticas, conflitos de interesse e desigualdades sociais, prima pelo conforto e bem-estar de seus habitantes.

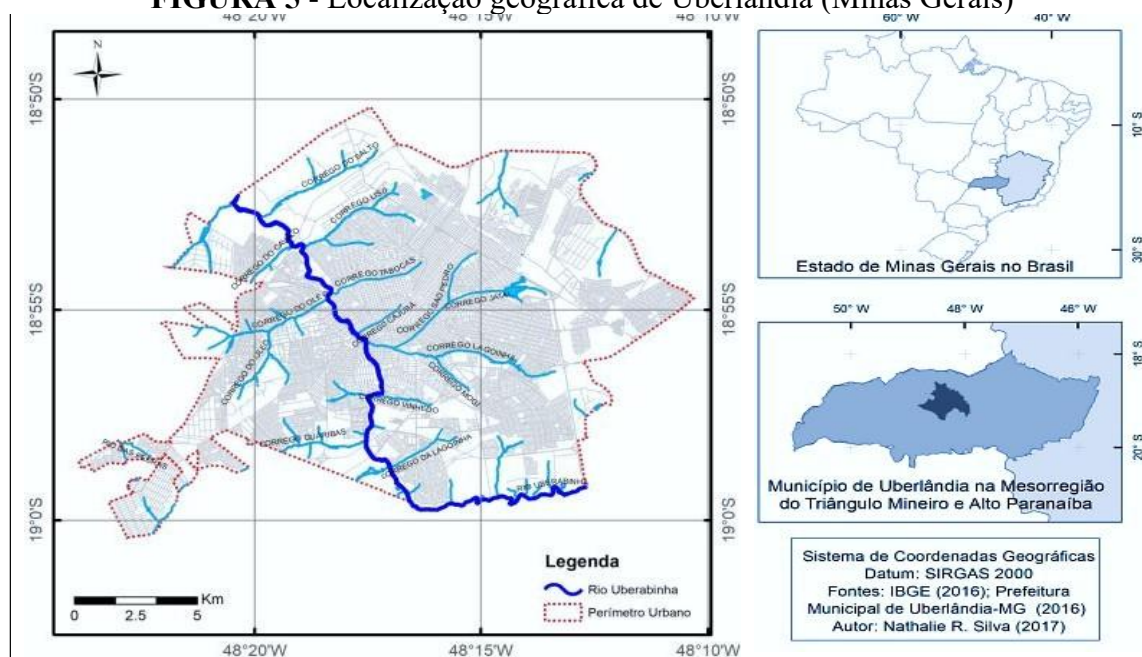
Sob o reflexo de transformações urbanísticas ocorridas no Brasil nas últimas décadas, Uberlândia destaca-se no cenário nacional e estadual ao evidenciar um espaço dinâmico, propício aos investimentos e à fixação local (Oliveira; Ferreira, 2012) que, por sua posição

⁸⁹ Hino de Uberlândia: criado em 1959 e oficializado na Lei n. 1.679 de 21 de fevereiro de 1969. Letra de Moacyr Lopes de Carvalho e Remi de Freitas França, sendo melodia e arranjo de Alyrio França (Carvalho; França, 1959).

geográfica e favorável, promove logística apropriada ao fluxo de produtores e consumidores. Sua infraestrutura fomenta convergência natural entre vias de transporte rodoviárias e urbanas, que conectam as regiões Centro Sul, Centro Oeste e Norte.

Sua localização estratégica ocupa posição potencialmente privilegiada ao leste do estado de Minas Gerais e ao sudeste do Brasil. Nessa conjuntura, tornou-se aspirante à metrópole da mesorregião central do Triângulo Mineiro, anteriormente conhecida como “Sertão da Farinha Podre⁹⁰” (Sampaio, 2021). No mapa (Figura 5), é possível identificar a representação gráfica que apresenta a cidade como um dos maiores eixos rodoviários do país, favorecendo circulação e destinação de diferentes mercadorias e serviços.

FIGURA 5 - Localização geográfica de Uberlândia (Minas Gerais)



Fonte: Silva (2018).

Quanto ao processo de ocupação da cidade de Uberlândia, iniciado nos primórdios do século XIX, observa-se que está relacionada a um projeto maior de prosperidade, ou seja, as elites dominantes almejavam o progresso local sob a vertente econômica e industrial; também existia por parte do Governo Federal o desejo de crescimento e desenvolvimento do Triângulo Mineiro e região (Pacheco, 2015).

⁹⁰ A região ficou conhecida por esse nome porque era costume dos entrantes desbravadores, que pretendiam penetrar lugares incultos, depositar nas proximidades do ribeirão (entre o Rio Grande do Sul e o Rio Paranaíba) alguns alimentos que poderiam demarcar o caminho percorrido, além de consumidos por eles ao regressarem de longos itinerários. Contudo, ao retornarem grande parte dos alimentos estava avariada, apodrecidas, sem nenhuma condição de consumo (Sampaio, 2021).

Diante dessa perspectiva, a “terra gentil” que, em seu sentido etimológico significa “terra fértil”⁹¹, tornou-se potência em plena ascensão política, econômica e cultural, com desafios relacionados “À educação, ao ensino, à construção de um espaço urbano e políticas administrativas” (Arantes, 2003, p. 7)⁹², consolidando histórias marcadas por lutas e contradições sociais.

O livro *Tempo, Espaços, Vivências: Construindo Histórias de Uberlândia* (Carrijo *et al.*, 2008), escrito com vistas a estimular debates sobre as articulações e a história de Uberlândia, apresenta relevante contribuição sobre assuntos pouco explorados⁹³, incluindo a atuação dos diferentes atores sociais construtores da identidade da cidade, nesse contexto, não se limitou a narrar grandes feitos de políticos. Em sua abordagem, apontam a importância de não negligenciar o papel de todos os envolvidos no processo de consolidação da cidade, incluindo indivíduos comuns e grupos marginalizados socialmente, que foram, em grande parte, inviabilizados pelo processo histórico. Essa trajetória urbanística, desde o princípio, foi fomentada por relações conflituosas entre dominantes e dominados, especialmente discutida por pares opostos que se distinguem entre

Colonizador/nativo; senhor/escravo; branco/negro; homem/mulher; heterossexual/homossexual; rico/pobre; dirigente/dirigido; elite/cidadãos comuns; jovem/velho; adulto/criança; patrão/empregado; morador do centro/morador da periferia (Carrijo *et al.*, 2008, p. 9).

Os autores destacam que, há mais de 500 anos, os nativos que habitavam o Brasil eram povos indígenas, onde viviam os Inás, Bororós, Cataguás, Araxás, com predominância dos Caiapós. Essas comunidades ancestrais, expulsas pelos portugueses, deram início ao processo de ocupação, exploração e povoamento das terras, por meio do trabalho escravo e eminente exclusão social. Diante desse contexto, dá-se início ao tráfico negreiro, provenientes de escravizados africanos (Carrijo, *et al.*, 2008).

⁹¹ O nome origina-se do latim e alemão, “*uber*” no latim significa fértil e, no alemão, “*lândia*” significa terra, desse modo, a etimologia de Uberlândia constitui-se “terra fértil” (Carrijo *et al.*, 2008).

⁹² Jerônimo Arantes do Nascimento, nasceu em 23 de julho de 1892 em Monte Alegre (MG). Em 1918 fixou moradia em Uberlândia e faleceu em 19 de maio de 1983. Escreveu vasta produção a respeito da história da cidade. Foi historiador, jornalista, professor, funcionário público, escritor, pesquisador e estudioso reconhecido por sua contribuição intelectual sobre o memorialismo, em que colecionou e arquivou documentos diversos envolvendo o processo de construção o município (Arquivo Público Municipal, Inventário do Acervo Professor Jerônimo Arantes, 2024).

⁹³ A história da cidade de Uberlândia foi demarcada com base em elementos “Bem concretos das práticas e discursos políticos das elites locais. Forjadas na origem da ocupação do território e da cidade, essas elites têm seu perfil muito bem descrito em algumas fontes da histórica local, especialmente os livros do con. Pedro Pizzotti e do Prof. Tito Teixeira” (Alem, 1990, p. 81), essa abordagem dominante e elitista é constatada em pesquisas acadêmicas, ocultando os dominados e oprimidos dos fatores progressistas da cidade.

Nesse ambiente de dominação e devastação da vida humana, observou-se algumas rebeliões contra a subordinação, fugas e formação de quilombos, que representavam a busca de autonomia, liberdade e dignidade de vida (Carrijo, *et al.*, 2008, p. 30). Assim, essas comunidades autônomas contribuíram para a promoção da miscigenação entre os povos, contudo, é perceptível que, apesar da resistência às pressões escravistas, as riquezas não foram igualmente distribuídas entre os indivíduos.

A trajetória de apropriação de terras mineiras remonta o início do ciclo de mineração no Brasil, no século XVII, que atraía entrantes, exploradores e garimpeiros. Nesse período, há um intenso fluxo de expedições armadas em busca de minerais preciosos como ouro e diamantes, fundando arraiais e povoados temporários, contribuindo para a gradativa ocupação de terras pelos colonos. Em meados de 1682, Bartolomeu Bueno da Silva Anhanguera⁹⁴ atravessou o território ainda desconhecido da região do Triângulo Mineiro em busca de minas de ouro em Goiás (Silva, 2015, p. 15), corroborando a ocupação populacional de terras produtivas para o interior, bem como a exploração demográfica e econômica voltada para o estado de Minas Gerais.

Ao final do século XVIII, alguns aventureiros chegaram ao Triângulo Mineiro, desbravando as terras por meio das sesmarias⁹⁵, constituídas por concessão de terras doadas pelo governo da Coroa Portuguesa aos colonos, assim, grandes espaços foram concentrados em mãos de poucas famílias. Consequentemente, ao longo do tempo, outros conflitos foram se estabelecendo, influenciados por indivíduos predominantemente pobres que não foram contemplados com o benefício. No geral, no contexto social e histórico, brancos de maior influência, junto às autoridades, receberam tal doação, tornando-se proprietários de terras férteis e, posteriormente, grandes latifundiários que contribuíram para perpetuar inúmeras desigualdades na dinâmica socioeconômica da região (Carrijo, *et al.*, 2008). João Pereira Rocha⁹⁶, brasileiro descendente de portugueses, foi pioneiro ao embrenhar esses sertões, tornando-se o primeiro ocupante a fixar moradia, criar raízes e formar um conglomerado familiar (Alem, 1991). Com o passar do tempo, aportaram-se outras famílias que se apropriaram das terras cedidas, ou seja, houve incentivo à ocupação territorial através das sesmarias, com vistas ao povoamento, enriquecimento e cultivo das terras, entretanto

⁹⁴ Bartolomeu Bueno da Silva Anhanguera recebeu dos nativos o apelido de “Anhanguera” que, em tupi, significa “diabo velho”. Nascido e morto em datas incertas, foi colonizador, bandeirante e explorador promotor de expedições no período colonial em busca de minas de ouro. Desbravou o sertão, capturou e explorou indígenas caiapós, “primitivos habitantes da região”, em busca de riquezas (Silva, 2015).

⁹⁵ “Sesmarias” refere-se à antiga formação de concessão de terras, constituída por expansão de lotes de terras inexploradas, cuja propriedade era doada pela Coroa Portuguesa aos colonos, os quais tinham a obrigação e cuidar, cultivar as terras e pagar os tributos (Bicalho, 2022).

⁹⁶ João Pereira da Rocha, no século XIX se apossou de terras férteis e adquiriu as Sesmarias de São Francisco em 1821, sendo que parte dela foi vendida à família Carrejo em 27 de julho de 1835 (Silva, 2015).

[...] tendo-se apropriado de muito mais terras do que as que seriam concedidas na carta de Sesmarias de 1821, a partir de um certo momento da ocupação João Pereira da Rocha não necessitava mais de terras e sim de homens, mas não quaisquer homens. Era preciso distinguir quais poderiam ser proprietários ou não (Alem, 1991, p. 83).

Diante do exposto, pode-se inferir que moradores, isso inclui homens, mulheres, crianças, migrantes, trabalhadores, dentre outros, puderam contribuir com esse processo. Nesse cenário, os territórios ocupados eram grandes extensões, que originaram fazendas de gado propícias ao desenvolvimento de atividades rudimentares a partir de uma economia de subsistência (Lopes, 2009).

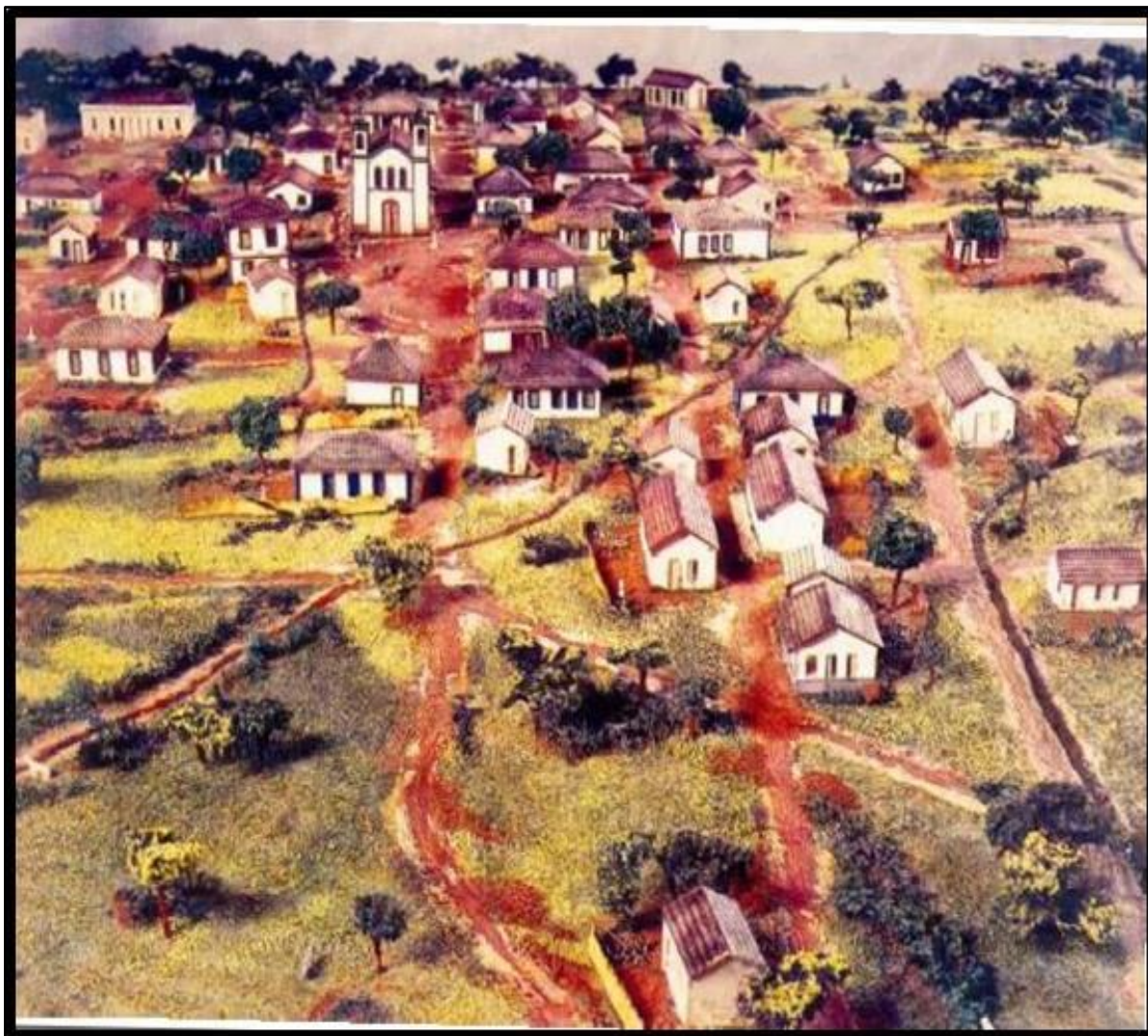
O loteamento e o fracionamento das terras ocorreram prioritariamente por classes dirigentes, favorecendo relações afetivas e laços consanguíneos, inevitavelmente estabelecendo regras para a ocupação territorial com princípios seletivos. Algumas famílias, movidas pelo ideário burguês e empreendedor, tiveram atuação de destaque, edificaram lares, iniciaram atividades laborais e religiosas, além disso, efetivaram relações sociais, políticas e institucionais. Esse grupamento prosperou economicamente, contribuindo com o início do processo identitário, a evolução e a perene urbanização cidade, que “Escolhe sua localização, organiza a aquisição de lotes pelos moradores, destina áreas à Igreja e escola, além de providenciar os trâmites burocráticos e legais exigidos pelo poder central” (Alem, 1991, p. 85).

Em estudos sobre a memória histórica de Uberlândia, Arantes (2003, p. 31) salienta que o processo primitivo de povoamento do antigo Arraial Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra teve início em 1809, estendendo-se ao longo do século XIX. Nesse percurso, o vilarejo cresceu, desenvolveu-se e tornou-se distrito em 1852, nomeado São Pedro de Uberabinha.

Diante desse contexto incipiente, a maquete⁹⁷ (Figura 6) evidencia a estrutura geográfica do traçado da região, representa o primeiro núcleo urbano, um espaço onde é possível vislumbrar ruas irregulares, algumas esburacadas, cortadas por becos e vielas sem saída; a igreja; o cemitério; a cadeia; o rego d’água; ladeada por casarões e casebres rústicos, alguns construídos por pau a pique; nesse espaço, as árvores nativas ganharam destaque (Uberlândia, 2010).

⁹⁷ Maquete do Arraial foi construída baseada em documentos históricos relacionados aos aspectos urbanos de formação do povoado no início do século XX, meados de 1908 (Uberlândia, 2023).

FIGURA 6 - Maquete do Arraial Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra



Fonte: Uberlândia (2010, p. 18).

O auge do desbravamento do povoado se intensificou com a chegada dos irmãos “Carrejos”. Esse fato é apontado em estudos relacionados à construção da cidade de Uberlândia, conforme menciona a revista *Flash* (Figura 7), publicada em 1988.

FIGURA 7 - Família Carrejos⁹⁸ “irmãos e esposas”

flash

Pesquisa e Texto: Antônio Pereira da Silva

HISTÓRIA

A FAMÍLIA

CARRIJO

ão só as facilidades concedidas pelo governo movimentaram famílias da zona mineira de maior densidade demográfica para o desértico Sertão da Farinha Podre. A imaginação e a expectativa de riqueza foram estimuladas pelo padre Leandro Rabello Peixoto e Castro que escreveu ao Governador da Capitania de Minas Gerais dizendo que viu, aqui, “o mais fértil terreno d’América”, uma produção agrícola de “duzentos e cinquenta por um, e chega a trezentos”, e mais, “tumo com folhas de cinco palmos”, “pé de algodão que um homem subiu por ele acima, até a altura de quatorze palmos”, e, assim, passou por ananazes, melancias, milho, madeira, etc. Padre Rabello tinha estado em Campo Belo (Campina Verde) e, para lá, abalou-se LUIZ ALVES CARREJO, vindo de Santana do Jacaré, Sul de Minas. Pretendendo trazer os outros irmãos, permutou, em 1832, suas terras por parte da Fazenda Rio das Velhas, Freguesia de Santo Antônio de Uberaba, de José Diogo da Cunha. Durante três anos LUIZ se empenhou com os irmãos, que ainda tinham os perigos naturais da região. Por fim, um dia chegaram à Fazenda da Conceição, sede da sesmaria de Olhos d’Água. Eram três: ANTÔNIO, casado com MARIA EUFRÁSIA DE JESUS; FRANCISCO, casado com JOAQUINA RODRIGUES e FELISBERTO, casado com LUIZA ALVES MARTINS. Os irmãos CARREJO trouxeram grande quantidade de víveres, animais domésticos, sementes e instrumentos agrícolas.

Adquiriram terras e LUIZ, que possuía maior área, vendeu aos irmãos seus excessos ficando cada um com área semelhante: LUIZ, com a Fazenda Olhos d’Água; FRANCISCO, com a Fazenda da Lage; FELISBERTO instalou-se na Tenda, e ANTÔNIO foi para a Fazenda do Marimbondo. Consta que FELISBERTO, o mais pobre, teve que vender uma eguinha para compor o seu pagamento. As fazendas formavam um grande bloco do lado esquerdo do Rio das Velhas. Isso se deu em 1842.

Junto à sede de FELISBERTO se construiu uma pequena tenda de ferreiro de JOAQUIM MARTINS CARREJO, seu filho. Daí veio o nome da Fazenda. Um tanto pela atração desse estabelecimento, outro tanto pelo carisma de FELISBERTO, um dos poucos instruídos na

área, por sua facilidade em resolver pequenas questões e também por reunir periodicamente em sua casa para o Terço-já que só havia igreja na Aldeia de Santana do Rio das Velhas (Indianópolis), com cerimônias muito espaçadas-ergueram-se residências próximas, formando o que se chamou “povoado dos Carrejos”, segundo o historiador Tito Teixeira. Essa aglomeração estimulou a vocação pedagógica do patriarca que instalou, em sua casa, uma sala de aula. Segundo a fonte já citada, FELISBERTO adquiriu alguns alqueires à margem direita do Uberabinha onde instalou diversas famílias que viviam “à sua sombra”. Esse seria o primeiro núcleo habitacional dentro da área onde, futuramente, seria Uberabinha, correspondendo hoje, ao Bairro Tabajaras.

Sintetizando as esperanças do vilarejo, FELISBERTO foi nomeado administrador das obras e da manutenção de uma capela a ser construída por aqui. Numa reunião de moradores, nomearam FELISBERTO e Francisco Alves Pereira, filho de João Pereira da Rocha (primeiro entrante), seus procuradores. E eles requereram

Vital José Carrijo e famílias: Valério, Elvira, Hilda, Durval, Crisólido, Orivaldo, Garibaldi, Valdes, Alair, Lourival, Maria, Vital, Ana Luíza, Váiter e Joaquim.

Felisberto Carrejo, o fundador de Uberlândia.

Fonte: revista *Flash*, Ano I, n. 10, Uberlândia (MG). Publicação de setembro de 1988.

Na matéria intitulada “Família Carrijos” há uma imagem⁹⁹ em destaque, nitidamente observa-se a ausência de crianças, presumindo a materialização da forma como a infância era

⁹⁸ Não foi possível identificar o motivo da mudança de Carrejos para Carrijos, bem possivelmente por força de alguma circunstância relacionada ao registro, à pronúncia e/ou escrita ao longo do tempo. Os Carrejos são família composta pelos irmãos Luiz, Francisco, Antônio, Felisberto e esposas, os quais deram origem aos povoados de Olhos D’água, Lage, Marimbondo e Tenda, respectivamente. Migraram para o Sertão da Farinha Podre e se estabeleceram nas Sesmarias (Silva 1988).

⁹⁹ Kossoy (2005) defende que a fotografia pode ser considerada “[...] uma forma de registro, não um aparelho

vislumbrada em momentos distintos daquela época. A rigor, esse é o registro de uma família tradicional que constituiu o núcleo populacional da elite de uma classe dominante, em 1827, ao adquirir terras devolutas no Triângulo Mineiro, foram agregando-as conforme interesses, privilégios de classes, relações de ordem pessoal, concessão de favores, laços familiares e arranjos de reciprocidades comunitárias que se estabeleceram aos longos dos anos, constituindo o primeiro núcleo organizado da região (Arantes, 2003).

Ao descrever a narrativa sobre os primórdios de Uberlândia, Teixeira (1970) transparece valores religiosos e institucionais da família Carrejos, nas relações sociais estabelecidas desde o período de apropriação, especialmente na formação ideológica e política local. Aliado a isso, ao analisar o mito do ideário burguês de manutenção elitista, Alem (1991, p. 80) aponta que é preciso que “O poder destas representações” seja avaliado em toda sua extensão, pois na perspectiva de uma história dominante, a população incorpora as falas cotidianas dos habitantes e seus grupos políticos. O autor também destaca que, no geral, a memória histórica dominante se repete ao ser produzida por segmentos de intelectuais que estão mais próximos do poder, com isso as “As fontes históricas e seus intérpretes são quase sempre os mesmos, permanecendo caladas diversas memórias coletivas e individuais importantes” (Alem, 1991, p. 80), nesse sentido, os registros podem oferecer uma perspectiva privilegiada de interesses e posições.

Nesse percurso, Teixeira (1970) destaca a importância de Felisberto Carrejo¹⁰⁰, tronco nuclear dos “Carrejos”, “figura patriarcal”, homem letrado, estimado pelos moradores da região, considerado “apóstolo da família”, pois os possantes próximos buscavam conselhos e orientações para a solução de problemas comerciais, sociais e familiares. Com sua influência, impulsionou a região sob a vertente da marcha do progresso, além disso, por sua “vocação pedagógica”, foi apontado como defensor dos interesses do povo, pois em seu ideário almejava cuidar da instrução e da cultura espiritual da comunidade local.

À luz da modernização, Carrejo abarcou posição de destaque, considerado “fundador” da cidade, contribuiu para estruturar o povoado, agregando elementos indispensáveis à sua formação, “Foi assim que se fez neste rincão das bravias terras mineiras, o alicerce onde se

detector de verdades ou mentiras. A matéria-prima da imagem fotográfica é a aparência – selecionada, iluminada, maquiada, produzida, inventada, reinventada – objeto de representação. A fotografia se refere portanto à realidade externa dos fatos, das fantasias e das coisas do mundo, e nos mostra determinada versão icnográfica do objeto representado, uma outra realidade: a realidade fotográfica” (Kossoy, 2005, p. 40). Nesse sentido, as imagens fotográficas estão inseridas num contexto de produção imbuídas de valores sociais, históricos, culturais e políticos, contudo podem seguir critérios seletivos e passíveis de manipulação. Pode-se inferir que esse registro decorre de escolha de cenário e ângulo intencional, estampando a imagem irrefutável e imponente de homens e mulheres que posam com trajes sociais, seguindo rigoroso padrão de postura e semblante sério.

¹⁰⁰ Felisberto Alves Carrejo, professor com formação moral e religiosa, juiz de paz, natural de Campo Belo, no oeste de Minas Gerais, nasceu em 1795, oficialmente considerado fundador de Uberlândia em 1964. Faleceu aos 77 anos, em 27 de agosto de 1872 (Arantes, 2003).

ergueu a mais rica e bela cidade do Brasil Central, que se chama Uberlândia” (Arantes, 2003, p. 41). Diante desse pioneirismo, tornou-se dirigente local, instituiu o primeiro núcleo civilizado que deu início às trilhas da educação em Uberlândia (Arantes, 2003), firmando morada e buscando alternativas para atender às necessidades imediatas da população. Enquanto criador e mentor, rendeu respeito e admiração, frutificaram férteis sementes civilizatórias, assim, congregaram as bases futuras das cidades do Triângulo Mineiro, além de demarcar definitivamente o Distrito de São Pedro de Uberabinha.

Destarte, a construção da cidade de Uberlândia é relatada por Teixeira (1970) e Arantes (2003) sob uma perspectiva que adentra a “construção de um mito” e o desafio de desvendar as origens, compreender as vicissitudes histórico-culturais e como influenciam o pensar sobre a solidificação da cidade, essa crença contribuiu para explicar sua origem local, bem como de seus fundadores. De acordo com Alem (1991, p. 21), “Há um discurso histórico e cultural nativo, elaborado pelas elites, que pretendiam fixar as categorias históricas locais”, assim, a legitimação do discurso controlador torna-se parte comum da memória, aceita e concebida pela maioria, diante de uma subjetividade unilateral e emergente que sustenta uma realidade aparente de um processo ideológico das classes dominantes.

No início do século XX, Arantes (2003, p. 79) aponta que a região foi ponto de extensa ferroviária, ao receber trilhos de ferro por meio da pênsil Ponte Afonso Pena¹⁰¹, construída entre o Rio Paranaíba e a Rede Mineira de Viação Intermunicipal, conseqüentemente, percebeu volumosos benefícios para a construção de estradas, e amplo movimento político entre comerciantes, fazendeiros e setor agropecuário. Nessa malha de transportes, conectou São Paulo, Goiás e Mato Grosso pela via de acesso do Triângulo Mineiro, assim, a região consolidou-se em um curto espaço de tempo. Nesse cenário, Carrejo foi considerado provedor e entusiasta de uma cidade em crescimento ao abrir portas de sua casa para instaurar uma escola de alfabetização em 1835, destinada a instruir, ensinar e contribuir, sendo a primeira escola da região (Figura 8), chamada Escola da Tenda (Arantes, 2003), última residência de Felisberto naquela agregação.

¹⁰¹ A inauguração da Ponte Afonso Pena ocorreu 1909, em Ituiutaba, sobre o Rio Paranaíba, pelo engenheiro José Luiz Mendes Diniz, constituindo-se um dos pilares formadores da economia do município de Uberabinha (Silva, 2015, p. 45).

FIGURA 8 - Escola da Tenda (1846)



Fonte: Arantes (2003, p. 32).

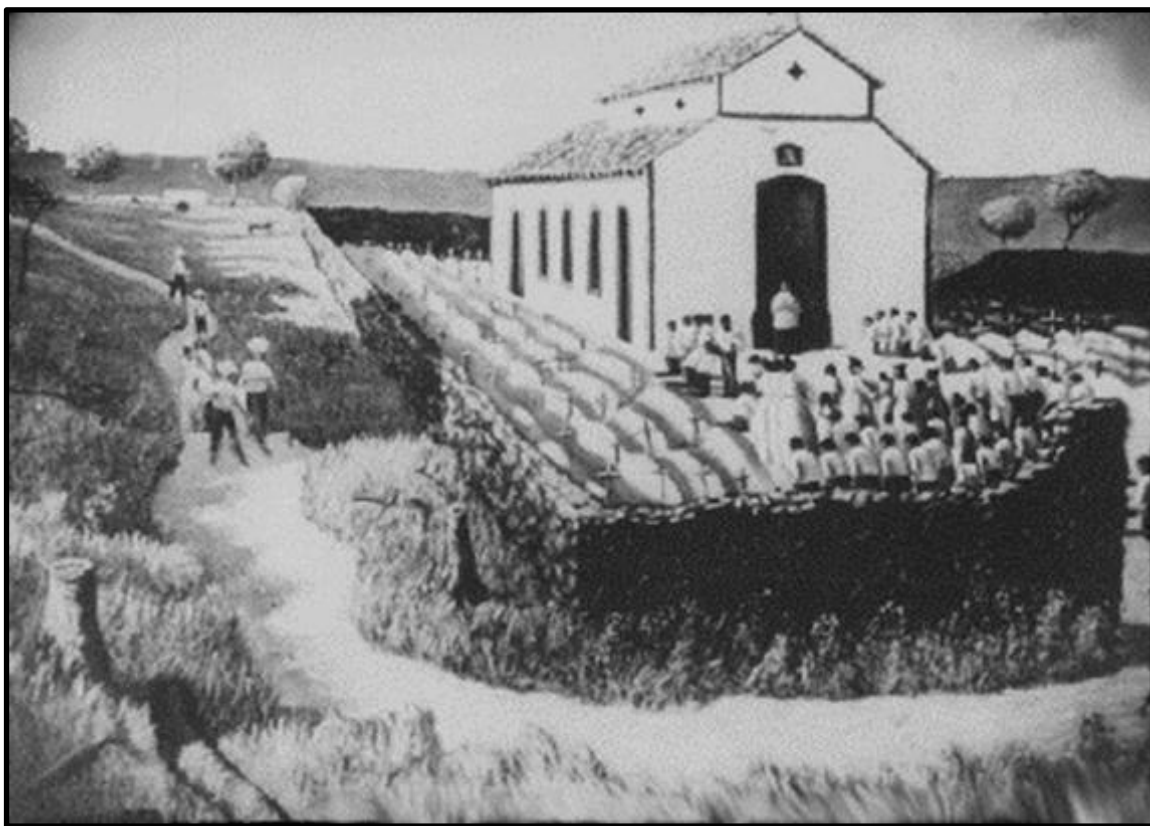
Naquele “tempo de luz”, o “mestre-escola” e religioso, ciente de sua potencialidade, dedicou-se a projetar aulas, além de elaborar lições e atividades para as crianças de ambos os sexos. Pelo registro fotográfico percebe-se que o espaço era uma capela rústica, pequena e simples, para atender a crianças em idade escolar, aparentemente rebocada de barro, sem simetria e poucos recursos materiais. Nota-se a precariedade do espaço físico, uma vez que não dispunha de infraestrutura apropriada, ou seja, tais condições não eram satisfatórias para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho adequada às crianças, não havia livros, os ensinamentos versavam sobre os preceitos da moral e religião, sendo que, a exemplo de Pestalozzi, a disciplina imposta aos educandos era baseada no caráter humano e sua temência à Deus (Arantes, 2003), cultivando a obediência e a disciplina interior, levando em consideração a essência divina e as potencialidades humanas baseadas na formação moral e religiosa.

Estima-se que o engajamento em torno da Escola da Tenda fora decisivo para outras construções e a consequente urbanização da cidade. Segundo Teixeira (1970),

Nas proximidades de sua humilde moradia, foram construídas outras tantas, conseguindo formar o núcleo residencial, que tomou a denominação de povoado dos Carrejos. Sentindo necessidade de ministrar instrução à mocidade sempre crescente da região, Felisberto Carrejo instalou, em sua própria residência, a primeira escola de alfabetização dentro do território, que tomaria o nome de município de São Pedro de Uberabinha. Por falta de livros escolares o professor organizava a “carta- mão” manuscrito das primeiras lições, que eram dadas aos alunos com o indispensável “pega-mão”, para que o suor dos dedos não estragasse a carta manuscrita pelo mestre. Nessa fonte cristalina onde a mocidade bebia o néctar delicioso da sabedoria, foram construídos muitos alicerces de monumentos culturais (Teixeira, 1970, p. 21).

Com o decorrer do tempo, em torno desse pequeno núcleo habitacional, iniciou-se a educação em Uberlândia. *A posteriori*, Carrejo, em parceria com o procurador Francisco Alves Pereira, empenhou-se em licenciar a Primeira Igreja, a partir da criação da capela intitulada Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra (Figura 9), a construção foi iniciada em 1846 e totalmente concluída em 1853 (Silva, 2015 p. 22).

FIGURA 9 - Capela Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra (1853 a 1861)



Fonte: Arantes (2003, p. 36)

Em termos arquitetônicos, a igreja foi articulada de forma simples, sem preocupação estética, elaborada a partir de adobe e barro, ou seja, era um espaço de fé que oportunizou à comunidade o cumprimento de seus deveres religiosos. Ao redor do templo, outras atividades foram se constituindo, além de ruas ladeadas por casas, comércios e cemitério, seguido de um movimento intenso para organizar a comunidade e a tornar civilizada. A partir daí, estabeleceram-se os elementos formadores das ideias republicanas baseadas no ideário “ordem e progresso”, considerados essenciais para alcançar o desenvolvimento da região (Arantes, 2003).

A Lei n. 602, de 21 de maio de 1852 legitimou, na cidade de Uberaba, o Distrito de São Pedro de Uberabinha¹⁰² célula principal que deu origem ao município de Uberlândia, todavia apenas em 31 de agosto em 1888¹⁰³, graças ao labor de seus habitantes, o povoado adquiriu condições econômicas para se desmembrar de Uberaba e solidificar sua autonomia, além da organização e emancipação da gestão política e administrativa do referido município. Nesse contexto, o distrito foi fundado oficialmente no século XIX, pois ao elevar sua categoria à município, ganhou jurisdição própria, entretanto, somente em 19 de outubro de 1929¹⁰⁴, em um projeto de extensão política e econômica, visando a atender o interesse de classes já consolidadas, foi intitulada cidade de Uberlândia (Arantes, 2003).

Após a efetiva formação da cidade, o crescimento cultural, econômico, social, político, físico e legal foi processo capitalista notório, impulsionou o ordenamento urbanístico, marcado por uma expansão gradual. Neste princípio, recorre-se aos autores Coccozza e Oliveira (2013), Bosi (2004), Silva (2015) e Carmo (2021), que contribuíram para compreender esse aumento urbano, considerado por três períodos de estruturação e expansão, a saber: *1850 a 1920*: período inicial de formação urbana, em que começa a ocorrer o desenvolvimento dos aspectos econômicos, como a agricultura e o comércio; *1920 a 1950*: período de crescimento, expansão e consolidação da cidade, impulsionando fatores políticos, tais como a industrialização e as Políticas Públicas; *1950 a 1980*: ampla modernização e ampliação planejada da infraestrutura urbana. Todo esse processo dinâmico desencadeou a evolução da cidade enquanto potência regional, influenciada por transformações econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais, evidenciando desafios contemporâneos.

Segundo Silva (2015), no dia 31 de agosto de 1888, sob a sanção da Lei n. 4.643, ocorreu emancipação do Distrito de Paz e o registro civil de São Pedro de Uberabinha, município de Uberaba, que se tornou São Pedro de Uberabinha e, posteriormente, Uberlândia através da Lei Estadual n. 1.128, de 19 de outubro de 1929.

Entre 1850 a 1920, em consequência de sua localização estratégica, houve a construção da Ferrovia Mogiana, contribuindo com o crescimento e a chegada de imigrantes, estabelecendo o entreposto comercial, além de interligar a cidade até o estado de São Paulo. Deu-se lentamente o início da organização escolar, educação ainda rudimentar, infraestrutura

¹⁰² São Pedro de Uberabinha, intitulada oficialmente Uberlândia em 19 de outubro de 1929. De acordo com Souza (2012), essa denominação ocasionou intensos debates políticos, pois a classe dominante local entendia que a alcunha colocava a cidade em situação de inferioridade em relação ao município de Uberaba.

¹⁰³ Em 31 de agosto de 1888, a Lei n. 4.643 destaca a emancipação político-administrativa do Distrito de Paz e o registro civil de São Pedro de Uberabinha, antes município de Uberaba.

¹⁰⁴ 19 de outubro de 1929, Uberlândia recebe essa denominação sob a sanção da Lei Estadual n. 1.128.

limitada e com escassez de recurso, era predominantemente rural e com influências religiosas (Arantes, 2003).

Num esforço de expandir o acesso à educação pública formal no âmbito do Triângulo Mineiro, a Câmara dos Deputados de Minas Gerais, após intensos debates sobre consolidação, reforma e ampliação da instrução primária gratuita e obrigatória, aprovou a criação dos grupos escolares por meio de sanção da Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, pelo governador João Pinheiro (Santos, 2019).

Com efeito, no âmbito das escolas primárias, a fim de progredir e promover uma população maciçamente alfabetizada, em meados 1911, iniciou-se a construção do grupo escolar Uberlandense, no povoado de Uberabinha. Não obstante, ao instalar os grupos escolares¹⁰⁵, o município buscou suprir demandas educacionais de escolarização na rede pública de ensino, especialmente das camadas populares “Cujas criação era defendida para não só organizar o ensino, mas também reinventar a escola: as metodologias, os conteúdos, as relações com as crianças, suas famílias e a sociedade” (Santos, 2019, p. 49).

O prédio do Grupo Escolar Bueno Brandão (Figura 10), símbolo de modelo de escola, representou a expressão republicana, a civilização e a modernização do século XX no estado, consolidando a formação cívica, moral, e intelectual da população, foi demolido em 1963.

FIGURA 10 - Fachada Neoclássica do Primeiro Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, 1915



Fonte: Arantes (2003. p. 68).

¹⁰⁵ O estabelecimento dos grupos escolares foi uma proposição ampla no contexto brasileiro no âmbito da educação pública, iniciada no século XIX, tornando-se referência o estado de São Paulo (Gonçalves, 2012, p. 113), constituindo um modelo administrativo e pedagógico da educação que, embora apresentasse tensões pedagógicas, políticas e educacionais, organizou-se de forma a articular as esferas federais, estaduais e municipais.

As atividades foram iniciadas oficialmente em fevereiro de 1915, na Praça da República, hoje chamada Tubal Vilela. O prédio urbanístico de arquitetura neoclássica imponente deu origem ao Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, sendo a primeira instituição de instrução pública e gratuita da cidade, criada sob a perspectiva de suprir *déficits* educacionais e expectativas de escolarização primária da população (Arantes, 2003; Santos, 2019), seguindo perspectivas de racionalização, uniformidade e padronização educacional. O prédio se tornou patrimônio cultural instituído no centro urbano da cidade e do Triângulo Mineiro, voltado à promoção da educação e ao desenvolvimento social.

Já em 1917, inspirado na arquitetura institucional da época, foi inaugurado o prédio histórico Palácio dos Leões, projetado inicialmente para sediar os Três Poderes do município; posteriormente, assumiu função educacional ao abrigar o Colégio Estadual, além da Biblioteca Municipal e o Centro Agropecuário. Em seguida, pela Lei n. 4.209, de 25 de setembro de 1985, tornou-se o Museu Antropológico Municipal de Uberlândia (Figura 11).

FIGURA 11 - Museu Municipal de Uberlândia, 1985



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura (Uberlândia, 2007, p. 14).

Com sua trajetória multifuncional, o prédio foi tombado como patrimônio histórico em 1985, desempenhando papel importante na educação Cultural e Patrimonial, fomentando contribuição na aprendizagem experiencial, na valorização da memória e da identidade, além do incentivo a ensino formal e informal, por meio de cursos, palestras, exposições temáticas,

visitas guiadas, formação de professores, promoção de projetos itinerantes, resgate e apropriação em consonância com o currículo escolar do município de Uberlândia até os dias atuais (Uberlândia, 2007).

Outrossim, a fim de atender à demanda educacional crescente, outro fato marcante foi iniciado pela construção do projeto arquitetônico neoclássico do Grupo Escolar Minas Gerais, em 1926, sob a gestão de Antônio Carlos de Andrade. A obra foi concluída em 1930, e inaugurada oficialmente em 1932, conquanto, em 1934 passou a chamar-se Grupo Escolar Dr. Duarte Pimentel de Ulhôa, em homenagem ao juiz de direito da comarca de Uberlândia (Uberlândia, 2010, p. 34). A escola, pioneira em proposições sociais e educativas, constituiu-se uma das primeiras instituições públicas formalizadas a oferecer ensino primário com foco no ensino fundamental, simbolizando uma conquista à educação primária pública no Triângulo Mineiro e região (Figura 12), em prol do ensino e do avanço educacional.

FIGURA 12 - Grupo Escolar Dr. Duarte Pimentel de Ulhôa, 1934



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura (Uberlândia, 2007, p. 19).

O prédio, de relevância cultural e pedagógica, foi tombado em 2006 como patrimônio histórico municipal e continua atendendo à população (Uberlândia, 2007, p. 14), perfazendo parte de sua trajetória educacional.

No período de 1920 a 1950 houve um significativo aumento populacional e econômico, influenciado pelo estabelecimento da ferrovia, da expansão urbana e de pequenas e grandes empresas, que fomentaram as atividades comerciais. Houve um impulso de instituições públicas,

culturais e educacionais, incluindo praças, centros culturais mais acessíveis à população, além de escolas mais estruturadas, apesar de ainda limitadas; considerando o contexto fabril, o ensino técnico ganhou mais espaço (Mesquita, Andreozzi, 2009; Gomes, *et al.*, 2003).

De 1950 a 1980 houve intensa modernização urbana e estrutural na cidade, estendendo-se à criação, consolidação de bairros, avenidas, edificação de prédios, sistemas de escoamento, canalização, crescimento de vias rodoviárias e espaço viário, melhorias no transporte, aumento populacional, robustez de infraestrutura e consolidação da cidade como um dos principais polos urbanos do interior do estado de Minas Gerais. Também houve incremento significativo na organização do ensino na educação básica, técnica e superior, além de investimentos na cultura, na arte e no lazer, especialmente voltados à população. Nas décadas seguintes, a “terra fértil” continuou a progredir e a se modernizar (Gomes, *et al.*, 2003).

Com a iminência da Revolução Industrial e a infiltração do capital internacional, pós-Segunda Guerra Mundial, decorreram desdobramentos políticos, econômicos e financeiros que influenciaram a indústria brasileira, consequentemente, refletindo novas tendências mercadológicas em Minas Gerais e no Triângulo Mineiro. Nesse percurso, a marcha do tempo ascendeu uma onda dinâmica e implacável. Era latente a falta de bens de consumo público e coletivo, nessa arena, existia notória segregação, um conflito entre a elite, que concentrava a riqueza e os setores populares periféricos, relegados em suas necessidades. A lógica dominante, incidia na carência em conciliar interesses sociais e ampliar serviços básicos para atender à população (Gomes, *et al.*, 2003).

O atributo da modernidade contribuiu para transformar o cenário urbano, retratando o potencial que a cidade teve a primazia de alavancar. Outrora, iniciou-se um profícuo processo de efervescência e desenvolvimento ordenado, galgando passos largos para consolidar o Distrito Industrial, que trouxe investimento financeiro com subvenções significativas, especialmente após o Projeto de Implantação de Cidades Industriais no Estado de Minas Gerais, na década de 1950, que despertou a implementação do polo “Distrito Industrial da cidade” (Gomes *et al.*, 2003).

Segundo Machado (1991, p. 40), para compreender o papel de destaque de Uberlândia no cenário nacional, outro fato importante, em 1950, no governo de Juscelino Kubistchek, inicia-se a construção da capital “Brasília”, ou seja, esse fato faz da região “Ponto obrigatório de entrecruzamento do sul, norte e nordeste com o centro-oeste do país. Nessa perspectiva, investimentos federais passam a ser canalizados para Uberlândia como forma de viabilização da integração nacional [...]”, diante desse cenário de crescimento populacional e diferentes transformações no setor econômico, advindas da industrialização, tornou-se referência, culminando na implementação de empresas de diferentes setores.

Nesse período, a cidade demarca um contexto capitalista em expansão. Com isso, entre o fim da década de 1960 e o início da década de 1970, Uberlândia ganha visibilidade enquanto entreposto comercial, numa fase em que se privilegiou o processo de industrialização fomentando a geração de empregos, crescimento populacional e urbano (Gomes *et al.*, 2003).

Expansão essa que teve como um dos marcos o Primeiro Congresso de Desenvolvimento do Vale Paranaíba (Ramires; Freitas, 2021), ocorrido em 1959, que culminou em subsídios empresariais e projetou novas atividades econômicas. Nessa arena, os incentivos contribuíram para gerar empregos e aumentar a arrecadação fiscal da cidade. Em contrapartida, os trabalhadores, especialmente os imigrantes, seduzidos pela oferta de mão de obra e processo de industrialização, organizaram-se pela reivindicação de melhores condições de vida e sobrevivência, tais como infraestrutura, transporte coletivo, pavimentação, saneamento, segurança, cultura, lazer, educação, saúde, acessibilidade e serviços habitacionais.

De acordo com dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), entre 1960 e 1970, vivenciou-se um aumento da população, passando de 88.282 para 124.706 habitantes. Com a ampliação da agroindústria, a ascensão dos serviços e o aprimoramento tecnológico, intensificou-se o número de habitantes, atingindo a marca de 240.967 no início da década de 1980, ou seja, ocorreu um acelerado processo de ampliação demográfica desde a formação do município, conforme é possível conferir na Tabela 1.

TABELA 1: População do Município de Uberlândia (1940 a 2023)

Ano	Total
1960	88.282
1970	124.706
1980	240.967
1991	367.091
2000	501.214
2010	604.013
2020	706.597
2021	718.000
2022	713.224
2023	713.224
2024	754.954
Estimativa 2025	761.835

Fonte: Fundação João Pinheiro (1997); IBGE (2025).

Essa estimativa se elevou significativamente, despontando como cidade de maior aumento populacional nos últimos 14 anos (IBGE, 2023).

Outras ações se tornaram significativas no processo de expansão da cidade. No âmbito educacional, o percurso do ensino superior foi demarcado com a constituição da Primeira Escola de Ensino Superior da cidade, o Conservatório Musical¹⁰⁶, criado em 1957 (Gatti Júnior; Cardoso, 2011).

Diante dos desdobramentos iniciais, a educação reiterou projeção e encontrou terreno fértil para se erguer mediante uma construção sólida, nesse contexto, Arantes (2003) aponta que o fortalecimento do ensino superior em Uberlândia ganhou notoriedade na década de 1960, pois foi instaurada a primeira Faculdade de Direito, sancionada pelo Decreto Federal n. 4.732, de 2 de fevereiro de 1960 (Figura 13).

FIGURA 13 - Primeiro prédio da Faculdade de Direito de Uberlândia, 1961 (Sede Provisória)



Fonte: revista *Flash*, Ano I, número 2, Uberlândia (Minas Gerais), janeiro de 1988.

Esse cenário foi significativo para toda a cidade e população. Na mesma década, o período do regime cívico-militar no Brasil (1964-1985) fomentou um cenário autoritário de transformações impactantes para diversos setores, inclusive o educacional. Apesar do horizonte de censura, repressão, perseguição, tortura e controle ideológico, esse contexto demarcou um legado controverso, incentivando a expansão do ensino técnico e profissionalizante, além de fomentar a mão de obra qualificada para sustentar o crescimento econômico e industrial do país

¹⁰⁶ Atualmente denominado Conservatório Estadual de Musical Cora Pavan Capparelli.

(Cunha, 2014). À semelhança do que ocorreu em outros municípios brasileiros, em Uberlândia a política educacional foi influenciada por diretrizes impostas pelo Governo Militar, mediante regulação ideológica e centralização administrativa em relação às decisões educacionais, ao controle de disciplinas e ao currículo escolar, nesse contexto, fora promovida uma política de expansão das redes escolares públicas (Ferreira, 2010).

Dado o crescimento exponencial e as demandas educacionais em evidência, como desdobramento houve uma crescente criação de escolas, incluindo a inauguração da UFU, em 1969, espaço de debate, resistência intelectual e acadêmica que, mediante a crescente pressão popular por novos rumos, alinhou-se a movimentos estudantis e docentes em prol da redemocratização, ou seja, uma realização de porte científico, político, econômico e cultural (UFU, 2018), pois impulsionou avanços no âmbito social e educacional para a cidade e suas adjacências (Figura 14).

FIGURA 14 - Início da construção da Universidade Federal de Uberlândia, em 1964



Fonte: Jornal da UFU, n. 180, janeiro a março de 2018, p. 3, Uberlândia (Minas Gerais)¹⁰⁷

Após a década de 1970, tais fatores se entrelaçaram, intensificando as possibilidades educacionais e trabalhistas para a população, fomentando a imagem de uma cidade voltada para o progresso. Com vistas a propagar essa imagem, no mandato entre 1977 a 1982, sob gestão do prefeito Virgílio Galassi, foram construídas grandes obras municipais, priorizando o slogan “Progresso e bem-estar: Uma conquista de todo dia” (Silveira, 2019, p. 140), a fim de promover

¹⁰⁷ Em 1964, ocorre a assinatura pública de aceitação do terreno em que atualmente está situada a Universidade de Uberlândia (*campus Santa Mônica*), instituída pelo Presidente João Goulart, oficialmente federalizada em 24 de maio de 1978 pelo Presidente General Ernesto Geisel, através da Lei n. 6.532.

o processo de modernização da cidade. De acordo com a referida autora, constatou-se que 35,84% da receita arrecadada eram destinadas às obras municipais, enquanto nas áreas sociais, tais como a saúde, a cultura e a educação, os investimentos eram inferiores e inexpressivos.

Diante do exposto, o sociólogo urbano Park (1967) destaca que:

A cidade é a mais consciente e, no geral, a mais bem-sucedida tentativa do homem de refazer o mundo onde vive de acordo com o desejo de seu coração. Porém, se a cidade é o mundo que o homem criou, então é nesse mundo que de agora em diante ele está condenado a viver. Assim, indiretamente sem nenhuma ideia clara da natureza de sua tarefa, ao fazer a cidade, o homem refaz a si mesmo (Park, 1967, p. 3).

A cidade como criação humana reflete tanto os desejos quanto os desafios do homem, é possível perceber que as transformações urbanas não são isoladas, mas estão intimamente ligadas a mudanças mais amplas no contexto social e econômico. Nesse cenário, entre as décadas de 1970 e 1980, o mundo também vivenciou transformações, inclusive nos sistemas de produção industrial, o que trouxe outras demandas e impactos para a sociedade, tais como o êxodo rural, a efervescência da oferta de mão de obra nas fábricas, a introdução de tecnologias e máquinas sofisticadas, além da exploração e o aumento da carga horária de trabalho, dentre outras questões que passaram a redefinir o cotidiano nas cidades, afetando profundamente a vida das pessoas (Antunes, 2005), inclusive no contexto uberlandense.

Marx (1987) aponta que a chegada do maquinário transformou as formas de produção, mas também concedeu vínculos de trabalho às pessoas com menor força muscular no mercado fabril, ou seja, o aprimoramento das técnicas evocou a inserção de mão de obra feminina – mães, mulheres e domésticas – que assumiram novas responsabilidades, acarretando uma reconfiguração na estrutura tradicional familiar. Nesse sentido, os arranjos produtivos, imersos em um movimento dinâmico, trouxeram um panorama preocupante para as mulheres, pois nessa época ainda não haviam espaços exclusivamente dedicados aos cuidados das crianças, o que ascendeu uma demanda de Políticas Públicas voltadas para a infância, além de evidenciar uma carência quanto a questões sociais e educacionais, fomentando a necessidade de estruturas de apoio adequadas, além do (re)pensar da organização familiar favorável às demandas daquele período.

Observou-se a necessidade de projetar espaços de amparo destinados aos filhos dos trabalhadores, no período da infância. Mediante esse cenário, “A infância passa ser visível quando o trabalho feminino deixa de ser domiciliar, e as famílias ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos” (Leite, 2016, p. 32), pois, naquele tempo, a tarefa de educar, ensinar e cuidar estava fadada prioritariamente às mulheres. Percebe-se que o processo de urbanização e industrialização

impactou nas ações educacionais ao longo das últimas décadas, consequentemente, as crianças, antes despercebidas socialmente, começaram a ser notadas, conquistando espaço para além do brincar.

Esse processo de transformação pode ser relacionado ao crescimento das indústrias e às lutas de movimentos operários, à intensificação da produção e à expansão urbana que a cidade de Uberlândia vivenciou, especialmente entre as décadas de 1970 e 1980, que inclui migração do campo para a cidade e aumento da urbanização, que caracterizam o êxodo rural, resultando num crescimento populacional expressivo, o que trouxe à tona a carência de infraestrutura e Políticas Públicas adequadas (Carrijo *et al.*, 2008), especialmente para a melhoria das condições de trabalho, o cuidado das crianças e sua inserção na Educação Infantil, reforçando a necessidade de repensar sobre o novo contexto social e econômico.

Assim, pode-se inferir que, historicamente, a construção da cidade de Uberlândia tornou-se possível por meio da ocupação de terras ociosas, pelos movimentos (i)migratórios, pelos contrastes sociais que incluíram dominantes e dominados, pela participação coletiva de trabalhadores formais e informais, desde carroceiros, ambulantes, camelôs, comerciantes e prestadores de serviços, incluindo as diferentes etnias, manifestações artísticas e folclóricas, além das práticas culturais e religiosas que despertaram a formação da identidade de seu povo (Carrijo *et al.*, 2008), nesse sentido, o desenvolvimento e a expansão de Uberlândia foi e continua sendo resultado de uma ampla construção humana.

Uberlândia, a “terra gentil,” galgou percurso frutífero nos trilhos do desenvolvimento e, a partir da década de 1980, iniciou um processo de efervescência social, em que a qualidade de vida, a construção de escolas e as oportunidades educacionais desempenharam papel fundamental. Diante dessa breve contextualização, vê-se a necessidade de compreender os fios históricos da educação em Uberlândia, optando-se por abordar a Educação Infantil, incluindo a creche e a pré-escola, de forma conjunta e indistinta, por acreditar que as conquistas, os impasses e os problemas que ambas empreenderam ao longo de suas trajetórias constituem-se relevantes para a infância em sua totalidade.

5.2 Trajetórias da Educação Infantil na cidade de Uberlândia

Liberte o potencial da criança e você poderá transformar o mundo!

(Maria Montessori)

A frase de Montessori reflete a ideia de que a criança e a profícua relação com a Educação Infantil têm impacto significativo na sociedade enquanto “agentes de mudanças”, especialmente sob a perspectiva de transformar o indivíduo, promover o desenvolvimento e potencializar suas capacidades integralmente. Diante do exposto, é de suma importância oportunizar a inserção em espaços educacionais propícios à sua formação. *A priori*, faz-se essencial investigar a trajetória sobre a contextualização da história da Educação Infantil na cidade de Uberlândia, analisando a evolução dessa etapa ao longo do tempo, possibilitando a compreensão de como a cidade tem se estruturado para atender às necessidades e prioridades da criança, refletindo mudanças e avanços no processo de valorização da infância.

Observa-se que “Os estabelecimentos escolares com instrução primária foram se consolidando ao longo dos tempos” (Arantes, 2003, p, 70). Nesse percurso, existe certa dificuldade de informações, visto que estatísticas sobre Educação Infantil são recentes, perpassando diferentes concepções. Assim, para delinear tal avanço investigativo, ao refinar a pesquisa diante da relação dos termos “Políticas”, “História”, “Criança”, “Infância”, “Educação Infantil” e “Uberlândia”, os campos relacionados aparecem com maior frequência em dissertações contidas no Repositório da UFU¹⁰⁸.

Nesse sentido, foram selecionadas pesquisas da literatura acadêmica local que puderam contribuir para evidenciar esse processo, que teve como pilar a Educação Infantil, intensificando-se a partir de 1980, contribuindo com o aprofundamento teórico deste estudo, pois apresentam conhecimentos advindos de pesquisa científica sobre a temática em questão. Foi possível traçar caminhos e possibilidades investigativas, aproximando história e Políticas Públicas da educação em Uberlândia. Assim sendo, contemplando a leitura inicial dos resumos das produções referente a essa temática, foi identificado importante repertório (Quadro 5), dentre as principais publicações¹⁰⁹, podemos citar:

¹⁰⁸ Tem como objetivo “armazenar, preservar, disseminar a memória institucional, contribuir com a legislação de acesso aberto à informação e proporcionar maior visibilidade às produções científicas, culturais, artísticas, administrativas e tecnológicas da Universidade”.

¹⁰⁹ Os trabalhos citados e analisados foram selecionados a fim de contribuir com a compreensão da evolução histórica da Educação Infantil na cidade de Uberlândia, portanto não seguirão necessariamente a ordem cronológica de suas respectivas defesas.

QUADRO 5 - Produções acadêmicas referente à temática história da Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais)

Título	Modalidade	Autor(a) Ano	Linha de pesquisa	Instituição
<i>Políticas Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino (1997-2004)</i>	Dissertação	ANTUNES, Marina Ferreira de Souza Ano: 2005	Gestão e Políticas Públicas em Educação	UFU
<i>Educação Infantil e as Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional</i>	Dissertação	CARRIJO, Menissa C. F. de Oliveira Bessa Ano: 2005	Gestão e Políticas Públicas em Educação	UFU
<i>Reconstruindo uma experiência em Educação Infantil: A história do Jardim de Infância Suzana de Paula Dias (Uberlândia, 1967-1972)</i>	Dissertação	SILVA, Polyana Aparecida Roberta Ano: 2006	História e Historiografia da Educação	UFU
<i>A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1990-1995): com a palavra os professores</i>	Dissertação	ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira Ano: 2007	Ensino, avaliação e formação de professores	Unicamp
<i>Creches Comunitárias e Democracia Participativa: Novas perspectivas à Infância uberlandense (1983-1988)</i>	Dissertação	FERREIRA, Vanessa de Souza Ano: 2010	História e Historiografia da Educação	UFU
<i>História da Educação Pré-escolar na Democracia Participativa em Uberlândia (1983-1988)</i>	Dissertação	SILVA, Fabiane Almeida Ano: 2021	História e Historiografia da Educação	UFU

Fonte: elaborado pela autora.

Certamente, tais achados não serão suficientes para esclarecer todo o processo evolutivo do ensino infantil, permeando jardins de infância, creches comunitárias e escolas, desse modo, importa destacar que o processo de organização no âmbito da Educação Infantil, a partir do seu surgimento, transcorreu de forma gradual, conforme será visto a seguir.

Antunes (2005) analisa as políticas educacionais da Rede Pública Municipal de Uberlândia (MG), em sua pesquisa faz uma articulação entre o contexto da globalização, a reforma educacional e todo aparato legal, delineado por uma abordagem investigativa no período entre 1997 e 2004. Nesse sentido, identifica, analisa e articula as questões relacionadas à gestão e às políticas implementadas, considerando as modificações do sistema público municipal de ensino no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico. Destaca, ainda, uma grande dificuldade de acesso aos documentos oficiais (Antunes, 2005, p. 111), essa limitação expressiva galgou outras trilhas à pesquisa, ora pela raridade dos documentos, ora pelo processo

de organização da Secretaria Municipal de Ensino (SME) em relação aos arquivos e à forma com que foram catalogados. A pesquisa traz uma reflexão bibliográfica, teórica e documental e, em seguida, apresenta problematizações em torno das contradições que se efetivam entre o discurso oficial e as Políticas Públicas educacionais implementadas pelos governantes locais, aponta contradições e ressalta que o Sistema Municipal de Ensino de Uberlândia ressoa um discurso neoliberal advindo de reformas educacionais implementadas no país.

O estudo de Carrijo (2005) faz uma análise sobre as reconfigurações da Educação Infantil e os contornos das Políticas Públicas, sobretudo com a assunção da CF de 1988 e pós-LDB de 1996, período influenciado por retóricas neoliberais. Nesse sentido, objetivou compreender o processo de reconfiguração e transferência da Secretaria de Desenvolvimento Social, antes imersa em ações assistencialistas e compensatórias¹¹⁰, com ênfase nas políticas e na qualidade do trabalho dos profissionais da educação nas escolas de Uberlândia, com isso, buscou apreender as diretrizes operacionais de viabilização de tais políticas. Objetivamente, tratava-se do primeiro ato municipal no intuito de assumir os preceitos empreendidos na CF de 1988, a fim de materializar esses espaços educacionais. Para tanto, apresentou uma retrospectiva histórica do ensino infantil, analisou a reformulação do papel do estado e dos sistemas municipais de ensino, buscando compreender avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional influenciada pelas marcas neoliberais mediante à realidade brasileira.

Considerando os períodos investigados, assim como Antunes (2005), Carrijo (2005) também se deparou com dificuldades de acesso a informações, tendo em vista que as estatísticas educacionais relacionadas às crianças de 0 a 5 anos de idade são relativamente recentes, pois, anteriormente à década de 1980, pouco se tem registro sobre essa fase do ensino.

Outrossim, a investigação de Silva (2006) é de relevância para os pesquisadores da educação, ao promover uma reflexão histórica e crítica sobre os paradigmas do Jardim de Infância Suzana de Paula Dias e seus desdobramentos na cidade de Uberlândia. Sua pesquisa aponta que essa foi uma das primeiras instituições de Educação Infantil subsidiadas pelo poder público do Governo Estadual vigente em 1967, que atuou numa abordagem educacional “Considerada diferenciada para seu tempo” (Silva, 2006, p. 111), com isso, ganhou notoriedade por sua originalidade no contexto da instrução das crianças.

¹¹⁰ Segundo Kramer (1995), a abordagem assistencialista e compensatória limita a cidadania das crianças e despreza diretos, estabelecendo uma relação de amparo à infância, protegendo-a, tutelando-a e moralizando-a no sentido de promover coerção, cooptação, submissão e passividade, sem priorizar a perspectiva de liberdade, cidadania, respeito aos direitos sociais e a plena democracia.

De acordo com Silva (2006), o estabelecimento recebia alunos da parte central de Uberlândia, incluindo bairros adjacentes, majoritariamente na idade entre 4 e 6 anos. O público-alvo era constituído por filhos de profissionais de classe média-alta, grupo privilegiado e, em sua maioria, proveniente de famílias de médicos, engenheiros, advogados, empresários e comerciantes, outra pequena parcela, advinda da periferia, provavelmente filhos de empregadas domésticas, pedreiros, marceneiros, dentre outros. O espaço educacional instituiu-se com o propósito de atender aos anseios da comunidade uberlandense. Quanto a essa experiência, as atividades foram encerradas em 1972, em cumprimento à Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que previa o acesso de crianças de até 6 anos de idade deveria ser responsabilidade do município ou de entidades privadas.

O trabalho de Ferreira (2010) tem relevância ao abordar aspectos iniciais da ascensão das creches comunitárias em Uberlândia, a partir da democracia participativa, entre o período de 1983 e 1988. Dentre as primeiras iniciativas relacionadas à infância, destaca-se a instituição pré-fundamental Nossa Casinha, uma escola-benefício inaugurada em 1977, mantida pela UFU. A entidade objetivava beneficiar filhos dos servidores da referida universidade, com idade entre 2 e 5 anos, sendo que, à medida que avançavam nos estudos, poderiam progredir para as séries subsequentes. Em 1981, estendeu o ensino pré-escolar e ampliou o primeiro grau; já em 1983, o conselho universitário mudou a denominação para Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia e, por volta de 1988, tornou-se um espaço educacional de perspectiva democrática, priorizando o ingresso dos estudantes mediante sorteio público aberto à comunidade.

A autora traz dados sobre as creches comunitárias, destaca a proposição de associações iniciada em 1981, com vistas a promover instituições para atender às comunidades, especialmente àquelas mais carentes. Conforme os apontamentos de Ferreira (2010), essa mobilização foi oriunda de perspectivas nacionais intensificadas no Brasil, sob a égide da gestão do Partido do Movimento Democrático¹¹¹, a partir de 1982.

¹¹¹ Ferreira (2010) menciona em sua pesquisa que esse percurso foi impulsionado após um longo período de manutenção do poder, articulado por ideologias autoritárias e conservadoras, consolidadas sob vestígios da ditadura civil-militar, entre 1964 e 1985, em que houve restrições à liberdade de expressão, censuras, perseguições e, além disso, foram cassados os direitos dos indivíduos e exterminados possíveis desafetos. Sob os impactos de embates políticos e sociais, houve aumento considerável da oferta de mão de obra e concentração de renda, nessa conjuntura decorreu um empobrecimento das camadas populares, o que ascendeu a desvalorização do salário-mínimo, as desigualdades sociais e as condições precárias de sobrevivência nos bairros periféricos das cidades. Anteposto a esse período conturbado de controle, tortura, repressão e iminente declínio do autoritarismo, o Brasil inicia uma transição demarcada pela redemocratização e abertura política, que estimularam um espaço colaborativo de lutas e reivindicações. A partir desse cenário, líderes governamentais buscaram priorizar condutas norteadas pela descentralização do poder público, permitindo um diálogo flexível mediante à participação democrática na tomada de decisões, além de considerar a relevância dos interesses populares.

Na década de 1980, apesar de Uberlândia ser um polo em desenvolvimento, havia ainda marcas de pobreza e privações vivenciadas pelas comunidades carentes que, diante de alguns conflitos, precisaram se unir em prol de um objetivo comum, com vistas a promover condições de vida dignas aos seus habitantes, especialmente na educação das crianças, essa prioridade se tornou mais evidente, eclodindo em movimentos sociais e na ascensão de grupos representativos. Indiscutivelmente, as políticas sociais relacionadas à criança e à educação tornaram-se responsabilidade de todos, convertendo-se em uma conquista social que deveria priorizar a infância, esse contexto favoreceu os movimentos e a construção das creches, sendo assim, em 1981, foi instituída a primeira creche sob vertente comunitária no conjunto habitacional Luizote de Freitas, essa proposta foi impulsionada por um grupo de mulheres, mães e empregadas domésticas, que obtiveram apoio da associação de moradores (Ferreira, 2010).

Configurou-se na cidade uma nova realidade para, tanto que, para atender a essa demanda, em 1982, duas creches surgiram de forma colaborativa, uma no bairro Presidente Roosevelt e outra no Jardim Brasília, ambas com apoio da comunidade e do clube de mães¹¹² da igreja católica de seus respectivos bairros. Diante de tais iniciativas, ao longo de 1983,

[...] sete creches foram constituídas. Em 1984 houve uma ampliação delas em termos quantitativos, pois nesse ano foram constituídas mais 11 creches; ao fim do ano, havia 21 creches comunitárias. Em 1985 surgiram mais nove. Nos anos seguintes, a quantidade creches comunitárias aumenta, mas não na mesma proporção – na verdade, há um decréscimo na constituição de novas unidades para crianças de 0 a 6 anos de idade vindas de bairros periféricos; em meados de 1986, são 38 creches; ao final de 1987, eram 41; ao término da gestão Democrática Participativa, em 1988 eram 44 (Ferreira, 2010, p. 49).

Nessas circunstâncias, as creches tiveram crescimento expressivo até meados de 1988, esses espaços não foram constituídos com objetivos educativos, não havia consonância nas orientações. Inicialmente, eram administrados pela própria comunidade, inclusive, Ferreira (2010) aponta que a parceria entre mães trabalhadoras¹¹³ era de cumplicidade, tanto que faziam voluntariamente um acordo de revezamento para manter os espaços funcionando. Por conseguinte, ocorreram ações para institucionalizar a Educação Infantil, materializadas por meio das prioridades educacionais das crianças. Contudo, alguns locais foram implementados em ambientes inadequados e impróprios, “Como casas alugadas, cômodos comerciais, igrejas

¹¹² A luta de mulheres trabalhadoras era incentivada nas discussões de questões cotidianas, organizavam-se em prol de conquistar espaços para a guarda de seus filhos no período do trabalho, “Essa era uma necessidade premente” (Ferreira, 2010, p. 74).

¹¹³ Ao aderir extensas jornadas laborais, as trabalhadoras suplicaram pelo apoio do poder público, dessa forma, o serviço às crianças pequenas recebe visibilidade ao associar-se à revolução industrial e à participação feminina. Esse cenário oportunizou às mulheres a inserção e a permanência no mercado de trabalho. Essa perspectiva foi se transformando à medida que conquistaram espaço e foram reconhecidas (Ferreira, 2010).

e sedes de associações” (Faria, 1997, p. 59), eram instituídas de acordo com demandas locais, em espaços cedidos.

Nesse cenário, Ferreira (2010) menciona que, a partir da década de 1980, iniciaram-se ações fomentadas por mecanismos de cunho religioso, filantrópico e particular, centradas no cuidado e no suporte às famílias, algumas tentativas eram provenientes de recursos limitados, insuficientes para atender à demanda. Desse modo, buscou-se o apoio do poder público, promovendo o (re)pensar de ações sociais e necessidades comunitárias das crianças desfavorecidas. Registraram-se avanços sob o ponto de vista da consciência crítica do Movimento Pró-creches Comunitárias¹¹⁴, que ganhou visibilidade e promoveu um avanço educacional no setor público, logrando êxito ao estabelecer uma nova realidade sobre a Educação Infantil. Outrossim, com o desenvolvimento econômico e a evolução do polo industrial, a população periférica passou a exercer, com maior frequência, atividades trabalhistas formais nas indústrias.

Segundo Didonet (1992), a crise econômica que predominou na década de 1980¹¹⁵ contribuiu para a ascensão das creches e pré-escolas no Brasil. No geral, as práticas dos sujeitos atuantes eram baseadas em ações provenientes do ambiente doméstico, com vistas a dar guarda a crianças de famílias de baixa renda, oferecer cuidados, propor suporte às trabalhadoras e suprir as necessidades imediatas. Nesse período, ainda não havia conhecimento suficiente para compreender que a natureza dos serviços deveria ter “cunho didático e pedagógico”, ou seja, que o interior desses espaços deveria ser de organização e planejamento, nutrindo tempos e espaços da infância com brincadeiras e interações direcionadas pelos adultos.

Conforme a pesquisa de Ferreira (2010), foram disseminadas creches em diferentes bairros, contudo, alguns espaços se mantiveram organizados em locais concedidos pela comunidade. Pode-se inferir que o processo de transformação do cenário educacional uberlandense, incluindo creches e pré-escolas, foi amparado, inicialmente, pela conscientização e pressão comunitária, que ganhou reforço do poder público da cidade. Esse diálogo avançou em detrimento da pressão dos movimentos sociais, que lutaram pelo direito a espaços educacionais. Nessa perspectiva, Almeida (1992) defende que movimentos sociais são

¹¹⁴ Essa proposta teve início em São Paulo, por volta de 1970. Já em Uberlândia, ascendeu na década de 1980, ao receber apoio do PMDB em campanha política da gestão municipal, que assumiu a prefeitura no ano subsequente, incentivando, apoiando e promovendo parceria com associações de moradores e mães, com vistas a expandir as creches comunitárias nos bairros periféricos (Silva, 2021).

¹¹⁵ Período marcado por alto índice de inflação, ocasionando a queda do poder aquisitivo de parte da população e desencadeando desemprego em larga escala. As famílias tiveram que procurar condições de trabalho, especialmente mulheres e mães, antes tensionadas pelos afazeres domésticos, buscando alternativas (creches ou afins) para seus filhos, recebendo cuidados relacionados à alimentação, saúde e educação (Ferreira, 2010).

[...] populares tanto os circunscritos ao âmbito da produção, notadamente os de caráter sindical, quanto os movimentos das minorias raciais ou aqueles originários das necessidades vinculadas ao local, moradia, ou dito de outra forma, cujos objetivos estão prioritariamente orientados por uma conquista de melhoras na qualidade de vida (Almeida, 1992, p. 10).

Essa moção em prol das camadas desfavorecidas contou com parcerias entre associações de moradores, trabalhadores, grupos de mães, e outros interlocutores socialmente reconhecidos, que almejavam elevar pleitos e questões convergentes com os interesses e as necessidades dos habitantes perante o poder público. Nesse sentido, Ferreira (2010) aponta que algumas creches comunitárias precisavam de contribuições voluntárias para se manter, cuja subsistência era proveniente de diferentes alternativas, como a doação por comerciantes locais, contribuição dos pais, rifas, bazares, dentre outras formas de arrecadação.

Dantas (1996, p. 31) menciona que no período de implementação dessa proposta participativa, as camadas populares conquistaram benefícios significativos, especialmente no âmbito educacional, contudo, apesar dos esforços empreendidos, ainda era considerado um direito das mães trabalhadoras e não das crianças.

Apesar dos esforços públicos e comunitários para manter e ampliar as creches nesse período, Ferreira (2010) destaca que o quantitativo disponível se constituiu insuficiente para atender à demanda populacional, portanto, outras delas se mantiveram precárias, sob vertente higienista¹¹⁶, priorizando ações assépticas para o desenvolvimento das crianças. Afinal, os primeiros anos de vida são determinados por um período de vulnerabilidade, mais suscetíveis a infecções, doenças e com um sistema imunológico ainda em desenvolvimento, o que requer protocolos sanitários em tenra idade.

Essa fragilidade se confirma em função da improvisação, falta de infraestrutura, escassez de recursos técnicos e pedagógicos, precariedade trabalhista, aplicações orçamentárias insuficientes, profissionais despreparados, além da falta de planejamento e atividades direcionadas, dentre outros dificultadores à infância. Incontestavelmente, esse ambiente estava aquém das potencialidades da criança enquanto ser social, histórico e em desenvolvimento, pois os espaços atendiam a um grande quantitativo e, embora identificados tais entraves, ainda eram reconhecidos como importantes e necessários à comunidade, ou seja, “Um mal necessário, uma vez que as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene física” (Kuhlmann Jr., 2011, p. 73).

¹¹⁶ Os defensores da abordagem higienista deram atenção especial à saúde das crianças, ao priorizar uma infância com hábitos higiênicos, defendendo que uma população saudável e educada contribui para civilizar o país (Severino, 2000).

Silva (2021), em sua pesquisa, destaca que a oferta da Educação Infantil, especificamente na pré-escola e sua abordagem, remonta um passado recente. Quanto às histórias e memórias da Educação Infantil em Uberlândia, salienta que essa trajetória tem destaque no início no século XX, em meados de 1980, com o propósito de promover uma participação democrática.

Além disso, Silva (2021) ressalta que a gestão municipal tinha como projeção atender às expectativas sociais, destacando-se por sua oposição em relação ao regime cívico-militar, sob essa perspectiva pressionou o Governo Federal por uma abertura política flexível e favorável à Uberlândia e a seus habitantes. Para tanto, abriu espaço para o estudo coletivo das problemáticas da cidade, do estado e do país, a fim de se aproximar do povo, dialogar sobre o programa partidário em construção e suas análises críticas. Foi indispensável dialogar sobre questões urbanas e acolher reivindicações suscitadas, em suma, era preciso atender às demandas inerentes à população, dentre as solicitações destacavam-se moradia, saneamento, transporte, iluminação pública, saúde, lazer, cultura, educação e condições de vida digna, especialmente em bairros periféricos, onde residiam aqueles carentes e desprovidos de condições básicas de sobrevivência.

Ainda sobre o contexto histórico da Educação Infantil em Uberlândia na década de 1980, pode-se afirmar que:

As primeiras instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos foram organizadas por igrejas e outras entidades filantrópicas. Mais tarde se agregaram às associações de bairros, reunindo forças para cobrar do Poder Municipal mais responsabilidade para com a Educação Infantil. Em 1980, o atendimento institucional oferecido às crianças pequenas era diferenciado: em creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação social (SMTAS)^[117] e em salas conveniadas à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Neste período, a rede física das unidades era precária. As salas funcionavam em casas adaptadas, salões de igrejas e associações de moradores. Os profissionais que atuavam na pré-escola eram funcionárias da UFU e professores voluntários, conveniados com as fundações governamentais: MOBREAL^[118] e FAE. Crianças de zero a três anos de idade ficavam aos cuidados de profissionais de escolaridade inferior, que visavam somente o ato de “cuidar”. Ainda nos meados de 1980, ocorreu um importante avanço em relação à estrutura pré-escolar: deixou de ser conveniada à UFU, ficando diretamente ligada à Secretaria Municipal de Educação. A seleção dos profissionais passou a ser realizada através de provas específicas, sob a coordenação

¹¹⁷ Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social em parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, instituída pelo Decreto n. 3.849, de 3 de março de 1988, buscaram oportunizar a participação popular no desenvolvimento do município com a participação dos moradores, grupos populares, entidades comunitárias e representativas.

¹¹⁸ Instituído mediante a parceria com a prefeitura “Tinha como objetivo promover programas voltados ao ensino de crianças de quatro a seis anos de idade” (Didonet, 1992, p. 22). Em Uberlândia, os profissionais foram convidados a participar da formação, ampliar e aprofundar estudos voltados para infância e Educação Infantil, num movimento intenso de propor, compartilhar e dialogar sobre cursos, obras, autores, propostas de ensino-aprendizagem e problemas relacionados ao cotidiano escolar da sala de aula. Vinculado ao MEC, foi criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, regulamentado em março de 1968 e extinto em 1985.

da Divisão de Educação pré-escolar. Ocorreu então, uma série de estudos com profissionais selecionados, objetivando definir a função da pré-escola, com ênfase no espaço pedagógico (Uberlândia, 2003, p. 6-8).

Nessa vertente, a partir de uma parceria entre universidade e município, os docentes do Departamento de Pedagogia da UFU estruturaram processos formativos destinados aos estagiários, que poderiam atuar no campo educacional, também incumbidos de enviar parte dos materiais de uso pedagógico, além de assumir propostas e práticas relacionadas à Educação Infantil para atender às crianças de 0 a 6 anos. De forma concomitante, a RME, por meio da prefeitura, ficou responsável por estabelecer convênios, espaços físicos, merendas e distribuição de parte dos materiais escolares (Faria, 1997).

De acordo com Silva (2021), o projeto de parceria com a UFU envolveu o Proex (Pró-reitora de Extensão) e foi intitulado Projeto Maravilha, contribuindo com os estudos sobre a infância e a formação docente. Porém, em 1983, a renovação do convênio que firmava o acordo foi extinta, essa relação deixou de ser interesse da SME, pois sua experiência já permitia vislumbrar avanços no projeto curricular educacional, a fim de promover autonomia sobre a organização do trabalho pedagógico. Assim, foram oportunizados estudos sobre abordagens pedagógicas, investimentos em processos seletivos dos profissionais da educação, ações que ficaram à cargo da RME.

De acordo com Ferreira (2010), em Uberlândia, em meados de 1986, os profissionais que cuidavam das crianças nas creches comunitárias eram denominados “tomadeiras de conta”¹¹⁹, exerciam tarefas restritas, dentre elas manter cuidados básicos, tais como banho, alimentação, higienização, saúde e segurança, nitidamente essa referência carregava uma desqualificação da função exercida. Foi então que, ainda nesse ano, passaram a ser considerados “auxiliares de creche” e ter seus direitos reconhecidos legalmente; posteriormente, em função do caráter educacional, a nomenclatura foi alterada para educador infantil. Quanto ao seu papel, Carrijo (2005) menciona que:

A educação infantil é uma modalidade de ensino e, assim sendo, cabe ao professor atual no trabalho pedagógico. No entanto, reconhecendo que o atendimento das crianças de 0 a 6 anos tem um caráter dual – educar e cuidar, geralmente realizado em período integral, cabe o suporte de um segundo profissional, ou melhor dizendo, de um auxiliar de educação infantil, cujas funções devem estar sob orientação e supervisão dos professores e supervisores (Carrijo, 2005, p. 155).

¹¹⁹ Pessoas, em sua maioria mulheres, que tinham como principais funções exercer cuidados básicos e diários, tais como lavar, passar, cozinhar e tomar conta das crianças, sem exclusiva função educativa, porém, em suas atribuições deveriam acompanhar o desenvolvimento de atividades. Essa nomenclatura foi oficialmente alterada em meados de 1986 para auxiliar de creche (Ferreira, 2010), posteriormente, foi designada como “educador infantil” e, de acordo com o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da RME de Uberlândia (2014), esses profissionais passaram a compor a carreira do magistério. Sendo alterada essa denominação pela Lei Complementar n. 661, de 8 de abril de 2019, que dispõe sobre suas respectivas atribuições (Uberlândia, 2019).

Posto os estudos de Carrijo (2005), Ferreira (2010) e Silva (2021), foi possível observar que, a partir da década de 1980, o ensino infantil voltado às crianças de 0 a 6 anos, especialmente àquelas oriundas de bairros adjacentes, ocorreu principalmente por ações humanitárias. As creches e pré-escolas, no período de 1982 a 1988, tiveram notável evolução quantitativa, devido ao aumento considerável de instituições para atender às crianças. Todo esse alvoroço contribuiu para efetivar, conscientizar e mobilizar a sociedade sobre a importância da Educação Infantil, permitindo que o poder público voltasse o olhar para o protagonismo da criança suas nuances educacionais.

Em consonância com os propósitos de uma democracia participativa instituída na cidade, a RME buscou promover uma emergente reforma educacional. Foi então que a Proposta Curricular Provisória para o Pré-escolar¹²⁰, de 1987, foi constituída por um grupo de coordenadoras da pré-escola e compartilhada com os professores da rede. Originou-se um documento disposto a contemplar as necessidades formativas desse público, cenário que promoveu propostas de ampliação, incluindo ações educacionais e investimentos na área social.

De acordo com o estudo de Silva (2021), a proposta foi elaborada com intenção de enaltecer a construção do conhecimento da criança em suas potencialidades, apesar de ser considerado um documento transitório, apresentou proposições para organizar e ampliar a formação docente, reconheceu a relevância da coletividade, valorizou interesses e necessidades do povo, especialmente da classe popular. Além disso, buscou descortinar os objetivos da proposta de ensino do município, orientar o trabalho pedagógico, apontar concepções de formação docente, contribuir com a sistematização do trabalho pedagógico, além de fomentar a consolidação da identidade profissional e promover uma abordagem curricular.

As mudanças ocorridas na política educacional uberlandense ao fim da década, especialmente na reestruturação promovida pela SME, viabilizaram a independência pedagógica em princípios norteadores de uma prática pedagógica “democrática e transformadora”. Ademais, a população encorajou-se em movimentos para reivindicar a manutenção, a ampliação e a construção de espaços adequados à infância. Mediante tais ações, os espaços educacionais passaram a ser considerados essenciais para o desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, possuidores de singularidades e especificidades. Essa atmosfera de (re)pensar a infância enquanto momento propício às interações e brincadeiras considerou a criança agente construtor de aprendizagens que valorizam o imaginário, o faz-de-

¹²⁰ Elaborada a fim de propor uma proposta pedagógica para o período pré-escolar (PMU, 1987).

conta, os sonhos e as fantasias, desse modo, a ludicidade que a circunda não pode ser pensada de forma dissociada da sua realidade de existência.

Importa destacar que, em 1989, em função da transição de governo advinda das eleições municipais, a equipe pré-escolar passou por uma desestruturação e descontinuidade, alguns saíram, outros assumiram funções diversas, surgiram diferentes interesses, tanto políticos quanto profissionais, tais mudanças promoveram interferência nesse processo e contribuíram com a dispersão desses profissionais (Garcia, 1995, p. 14).

Segundo Faria (1997), em 1989 a administração pública municipal elaborou uma análise sobre aspectos educacionais, desde a melhoria da rede física, até abordagens pedagógicas, alimentação e recursos humanos. Nessa vertente, percebeu a urgência de aperfeiçoar essa demanda, aliado a isso, em 1990, buscou rever a estruturação funcional da SME, que passou a ser composta por quatro divisões: pré-escola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino do primeiro grau, e o apoio ao educando.

Nesse contexto, é importante considerar a Lei Orgânica Municipal (LOM)¹²¹ de Uberlândia, de 1990, voltada às crianças até os 5 anos de idade, conforme previsto na Constituição do Estado de Minas Gerais (1989). Destarte, assumiu prioritariamente o ensino no âmbito da Educação Infantil em creches e pré-escolas, responsável por construir e manter infraestrutura adequada a essa faixa etária, além de fiscalizar e gerir esses espaços, ademais esse processo só poderia se concretizar efetivamente se todos estivessem envolvidos, incluindo os entes federados e a sociedade civil.

A esse respeito, a pesquisa de Ferreira (2010) destaca que a primeira instituição comunitária a estabelecer vínculo exclusivo com as instâncias municipais de Uberlândia foi o Módulo de Educação Infantil (MEI)¹²², localizado no conjunto habitacional do bairro Luizote de Freitas, que teve suas atividades iniciadas em 1991, priorizando a oferta às crianças de 0 a 6 anos.

O projeto arquitetônico incluiu salas, banheiros, parques, miniquadra de futebol, casinha de boneca, biblioteca, salas para oficinas, teatro, música e vídeo, além do amplo espaço externo. A instalação foi estruturada de forma moderna e espaçosa, destinada a, em média, 700 crianças em turnos integrais e parciais.

Em nota de destaque, a reportagem “Em Uberlândia surge uma nova geração” traz como ênfase que a geração “Menino de rua começa a acabar em Uberlândia”, num cenário que marca

¹²¹ Atualizado em 2012, trouxe apontamentos sobre a Educação Infantil e a construção, inclusive de creches e pré-escolas, para sua condução e para atender às crianças.

¹²² Construído sob a gestão do prefeito Virgílio Galassi, instituído pela Lei n. 5.453, de 30 de dezembro de 1991.

o início de uma proposta defendendo que “Aqui vamos construir uma nação de cidadãos dignos, preparados e conscientes” (Revista Educação Nota 10, 1991, p. 14-15) (Figura 15).

FIGURA 15 - MEI do bairro Luizote de Freitas



Fonte: Educação Nota 10, novembro de 1991.

A matéria contempla a inauguração do MEI, em 11 de outubro de 1991, constituindo uma “Iniciativa pioneira da atual administração através da Secretaria de Educação” (Revista Educação Nota 10, 1991, p. 14-15), ou seja, traz como princípio a tríade relacional “prefeitura, escola e família”.

Ademais, de acordo com a pesquisa de Alves (2007), Uberlândia ampliou a participação da comunidade por meio da atuação de estagiários, promoveu a contratação de professores com formação em nível de magistério através de processos seletivos e concursos¹²³, inserindo, pela primeira vez no quadro do município, professores habilitados para atuar na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, os municípios passaram por um processo de reformulação marcado pela responsabilidade à primeira etapa da educação, que abarca as creches e pré-escolas. Assim, as

¹²³ A PMU, em cumprimento ao Art. n. 206 da CF (Brasil, 1988), destaca a importância da “Valorização do ensino, garantindo planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por meio de concurso público através de provas e títulos”, sendo assim, realizou o primeiro concurso público para a efetivação de servidores que ocorreu em 1990, inserindo ao quadro educacional profissionais habilitados para a atuação na educação (Alves, 2007, p. 30).

unidades foram convocadas para uma “transição”, sendo assumidas pela SME em favor da municipalização. De acordo com Gadotti:

Até a Constituição de 1988, o ensino municipal era considerado um subsistema que se atrelava ao sistema estadual. O estado repartia como o Município a responsabilidade pelo ensino fundamental público numa relação em que o município desempenhava um papel suplementar, praticamente excluído das decisões normativas (Gadotti, 1994, p. 37).

Quanto às Políticas Públicas de municipalização das escolas, iniciadas em 1992, Uberlândia abre pressupostos às prioridades sociais da modernidade, indicadas legalmente com as mudanças instituídas desde a promulgação da CF de 1988, que apontam a responsabilidade do município com o serviço educacional. No tocante à educação na infância, o documento assegura obrigatoriedade de creches e pré-escolas (Brasil, 1988), ofertadas de forma universal, pública e gratuita, instituído como dever do Estado. O que trouxe avanços significativos à Educação Infantil, especialmente em função do aumento da demanda social e das reivindicações populares por vaga. Esse dispositivo promoveu a reestruturação do sistema de ensino municipal, visando ao desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa de Alves (2007) aponta que surgiram políticas destinadas a ajudar técnica e financeiramente a educação. Inicialmente, o município passou a atender aos níveis de ensino desde a pré-escola até as séries iniciais do ensino fundamental, garantindo autonomia no gerenciamento de programas educacionais, investimento em projetos compatíveis com a realidade econômica e financeira, a fim de expandir a Educação Infantil, com isso, o Governo Estadual assumiu majoritariamente o ensino fundamental da primeira à quinta série e o ensino médio.

Nesse contexto, em 1992, as creches comunitárias foram idealizadas sob uma abordagem educacional, para além do aspecto assistencial e compensatório, considerando a criança como foco, transitando por um processo de institucionalização¹²⁴ por meio da Fundação para o Atendimento Comunitário (Fundecom)¹²⁵, que as gerenciava. Essa iniciativa foi de grande relevância, contudo, tais ações não foram suficientes.

Para tentar suprir essa necessidade, entre o período de 1993 e 1996 foram transferidas para a responsabilidade do município 29 creches comunitárias, denominadas Unidades de

¹²⁴ Proposta concluída sob gestão de Paulo Ferolla da Silva, representante da pecuária e agropecuarista, prefeito eleito pelo voto popular, atuou como gestor da cidade de Uberlândia entre 1993 e 1996. Natural de Formigas (MG), nasceu em 13 de dezembro de 1931 e foi um grande produtor rural. Faleceu aos 88 anos, em 17 de junho de 2020.

¹²⁵ Criada em 1975, com vistas à promoção do desenvolvimento social, cultural e econômico de Uberlândia, responsável por iniciativas voltadas à garantia da qualidade de vida da população e ao fortalecimento de Políticas Públicas centradas no bem-estar. Teve suas funções absorvidas por pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, e foi extinta pela Lei n. 212, de 31 de maio de 1999.

Desenvolvimento Infantil (UDI's), todas ligadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social (Fonseca, 2015, p. 147). Além de subvencionadas pela prefeitura de Uberlândia, cada unidade tinha um coordenador de nível superior para acompanhar os trabalhos, que poderia ser um assistente social. Essa verba de manutenção e apoio financeiro firmou-se enquanto responsabilidade do poder público da cidade.

Tendo em vista a competência municipal, Uberlândia depara-se com o desafio de ampliar vagas, promover formação e reestruturar espaços educacionais. Contudo, a Educação Infantil apresentava-se segmentada, ou seja, as creches SMTAS com vistas a atender à criança em suas necessidades prioritárias, tais como cuidado, alimentação, nutrição, saúde, higiene, proteção e guarda; já a pré-escola, seguida de proposta educativa, era de responsabilidade da SME.

Uma ressalva importante, no atual contexto, os municípios brasileiros “Têm sua Secretaria Municipal de Educação, ou, dependendo do tamanho e das condições financeiras, um órgão menor para cuidar da Educação” (Santos, 1999, p. 45), diante dessa particularidade de autonomia administrativa e pedagógica, a PMU, a fim de ampliar a solidez da educação, inaugurou um espaço exclusivamente destinado aos estudos. Anteriormente, as formações em serviço aconteciam no local de trabalho, entretanto, em 1991, os cursos passaram a ser ofertados pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe)¹²⁶ (Alves, 2007, p. 67).

A partir daí, inúmeros acontecimentos foram idealizados, dentre eles, destaca-se o I Congresso dos Educadores de Minas, promovido em colaboração com a SME. O evento ocorreu de 6 a 10 de julho de 1992, concedido aos profissionais da área da Educação, incluindo a rede pública e privada de Uberlândia, a fim de oportunizar um espaço de reflexão, atualização, troca de conhecimento e aprimoramento da prática pedagógica docente, elencando temas relevantes ao desenvolvimento educacional, incluindo a Educação Infantil. Posteriormente, em 1994, houve uma intensificação do processo de municipalização das creches que recebiam subvenção da prefeitura, sendo que sua condução coube à SMTAS e ao SME.

¹²⁶ Instituição vinculada à PMU, pensada e arquitetada em parceria com a SME de Uberlândia, legalizada pelo Decreto n. 5.338, de 15 de outubro de 1992. Construído com o propósito de promover pesquisas, encontros, debates, exposições, programas, projetos, troca de experiências, aperfeiçoamento, cursos, além de proposições de intervenção pedagógica relacionadas ao cotidiano escolar das unidades de ensino. Nesse percurso, estabeleceu convênios e parcerias frutíferas com órgãos públicos e privados, assumiu a responsabilidade de (re)organizar processos formativos, além da construção coletiva das Diretrizes Curriculares da Educação no município. Segundo Alves (2007), quanto aos investimentos na formação continuada dos docentes, a proposta foi reconhecida por seu pioneirismo como “vanguarda” da formação em serviço em Uberlândia, oportunizando a idealização de cursos e palestras com estudiosos, em que foram propostas temáticas relacionadas ao trabalho desenvolvido pelos profissionais atuantes na RME, incluindo ciclos de estudos, mostra continuada, jornal espaço, tempo de alegria, dentre outros que são eminentes até os dias atuais.

A investigação de Alves (2012) trata das configurações políticas e jurídicas dos profissionais da Educação Infantil no município de Uberlândia, busca fazer uma abordagem em relação à oferta do ensino na Educação Infantil, incluindo Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei)¹²⁷ e Organizações Não Governamentais (ONGs), além de discutir sobre as condições de trabalho dos educadores na RME, sob uma perspectiva filosófica e científica das configurações do mundo capitalista. Sua pesquisa destaca, nos últimos anos, o avanço significativo em relação à quantidade de ofertas de vaga nessa etapa da educação, especialmente com a implementação do Fundeb, mediante a relação de parceria e convênio entre poder público e instituições não estatais. Ademais, o autor evidencia que, apesar de esses profissionais terem contribuído para desbravar a educação no município, houve intensificação de atividades laborais nas vertentes objetivas e subjetivas, especificamente na dimensão da precarização do trabalho após a década de 1990.

Posteriormente, em 1998, a SME de Uberlândia aderiu ao Programa “Toda Criança na Escola”^[128] do Governo Federal, além de municipalizar várias escolas da Rede Estadual que ainda operavam com o nível de ensino fundamental” (Alves, 2012, p. 104), sem promover uma avaliação mais profunda em torno das implicações dessas medidas para o sistema de ensino, somado a isso, a RME de Uberlândia deixou de investir na Educação Infantil, teve um aumento na demanda de vagas e espaços físicos e, conseqüentemente, evidenciou a necessidade de investimento e ampliação das fontes de financiamento na educação.

Em 1998, a fim de promover o diálogo em relação aos novos paradigmas educacionais, especialmente sobre potencialidades e dificuldades vivenciadas no âmbito da Educação Infantil, foi proposto o Fórum Mineiro de Educação Infantil, sediado em Belo Horizonte (Minas Gerais). Nesse evento, atuaram representantes dos órgãos federais, estaduais e municipais, sindicatos, universidades, conselhos educacionais de assistência da criança e dos adolescentes, além de organizações da sociedade civil. Inicialmente abordaram assuntos relacionados à Educação Infantil, a problemas, parcerias e perspectivas futuras, à organização dos Fóruns Regionais da Educação Infantil, incluindo vantagens, importância e sugestões, além da definição da próxima cidade sede. Com isso, para ampliar sua abordagem, em 1999 foi instituído o II Fórum Regional em Uberlândia, intitulado *Triãpanor*¹²⁹, sob patrocínio da Editora Expressão e parceria entre SME, Cemepe e UFU.

¹²⁷ Atualmente a administração pública da RME em Uberlândia (MG) é composta por esses dois tipos de estabelecimentos direcionados à oferta de vagas gratuitas na Educação Infantil.

¹²⁸ Estabeleceu como prioridade nacional a meta de assegurar vagas nas escolas para todas as crianças no período de escolarização obrigatória, além de amenizar os índices de repetência e evasão, priorizando a qualidade do ensino por meio de mecanismos flexíveis de apoio aos sistemas de nacionais e municipais (Brasil, 1997).

¹²⁹ Junção dos representantes das regionais do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas.

Concomitante a esse debate, em 1999, outros estudos relacionados à Educação Infantil foram promovidos pelo Cemepe, dentre eles a formação continuada dos profissionais da educação quanto ao RCNEI, de 1998. Ademais, foi proposta a capacitação dos profissionais atuantes na modalidade de ensino direcionada às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando ao trabalho das potencialidades psicomotoras e corporais, essenciais à formação integral do indivíduo, envolvendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A proposta surtiu resultados positivos e ampliou-se até 2003.

Em 2001, o trabalho pedagógico na Educação Infantil foi envolto de continuidade ao direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Portanto, buscaram ampliar o diálogo com profissionais da educação, além de oferecer subsídios para suscitar a *práxis* pedagógica nas escolas.

De acordo com Carrijo (2005, p. 123), considerando o período de 2001 a 2003, com apoio da Equipe da Comissão de Transição das UDI's¹³⁰, em função das Políticas Públicas educacionais vigentes, todas as instituições escolares antes assistidas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) foram transferidas para a competência da SME, com o objetivo de “Organizar essa tramitação de documentos tanto administrativo quanto todo o encaminhamento pedagógico que transforma uma unidade de desenvolvimento infantil assistencialista em uma escola de Educação Infantil” (Carrijo, 2005, p. 120).

Esse processo ocorreu de forma gradativa, em cumprimento às exigências da LDB (1996), das deliberações legais e pedagógicas do documento interno, que trata das políticas municipais para a Educação Infantil (Uberlândia, 2003), a fim de promover esse caráter educacional às unidades escolares, estas foram contempladas com profissionais qualificados, incluindo professores, supervisores e gestores formados especificamente para os cargos, além das demandas prático-pedagógicas, orçamentárias e de ampliação de vagas. Ademais, no período de 2002 a 2008, foram autorizadas e criadas as Emei's na cidade.

Em 2002, a SME de Uberlândia, em consonância com o Cemepe e por intermédio da equipe de coordenação de Educação Infantil, concentrou esforços em iniciar uma reestruturação curricular, para tanto, buscaram compreender e aprofundar os pressupostos políticos e pedagógicos da proposta curricular de Porto Alegre (1999)¹³¹, em parceria com representantes das unidades

¹³⁰ A transição das UDI's para a SME teve como finalidade orientar as práticas de cuidado e educação nas instituições infantis no município de Uberlândia (Carrijo, 2005, p. 119), a comissão foi regulamentada em 21 de março de 2002, pela Portaria n. 11.925, sob a coordenação da equipe de Educação Infantil do Cemepe da Faculdade de Educação (Faced).

¹³¹ Construída com base em contextos educativos (identidade; gênero, etnia e religiosidade; proteção, afeto e aconchego; brincadeiras e jogos; imaginação e fantasia; sexualidade; saúde, higiene e alimentação), nesse sentido, esse modelo foi escolhido pela coordenação e pelo Grupo de Apoio da Educação Infantil de Uberlândia, por ser analisado, discutido e entendido como o mais próximo dos interesses políticos e pedagógicos que orientaram as perspectivas diagnosticadas no ano anterior pelos profissionais da RME da cidade de Uberlândia, o que levou à

escolares da Educação Infantil. A fim de subsidiar as exigências das políticas nacionais para a educação, iniciaram um processo de estudos sobre as bases curriculares dessa modalidade de ensino, que reverberou na construção das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de 2003, conforme será detalhado adiante.

Concomitantemente, ao longo de 2003 ocorreram investimentos na formação e qualificação dos profissionais atuantes na RME. Para tanto, formou-se o Grupo de Apoio da Educação Infantil, oportunizando troca de experiências, compreensão dos anseios e expectativas, além de fomentar estudos periódicos, a fim de aprimorar e reestruturar a proposta curricular, em especial abordagens relacionadas às orientações didático-pedagógicas vigentes na rede municipal de Uberlândia (Uberlândia, 2003).

Outro marco significativo, em 2003, foi a formatura da primeira turma de profissionais especializados a nível médio, ou seja, o magistério, com habilitação para atuar na Educação Infantil. Por seu caráter emergencial, o curso, na modalidade normal, foi subsidiado pela PMU em parceria com os Governos Estadual e Federal.

No período de 2001 a 2004, a SME propõe uma trajetória em sintonia com as perspectivas democráticas populares da escola cidadã, que se fundamenta na resistência às propostas neoliberais guiadas pela lógica do capitalismo, configurando-se em princípios de convivência e gestão democrática, além do currículo e do processo avaliativo que contemplam a construção coletiva dos projetos políticos pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino (Uberlândia, 2020, p. 24).

Assim, entre 2002 e 2003, deu-se início a construção do programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa na Escola Cidadã, na RME de Uberlândia, elaborada sob os objetivos de promover ações para a ampliação política de democratização das práticas e processos educacionais no cotidiano das escolas.

De acordo com os estudos de Souza (2006) e Oliveira (2009), a proposta infere a articulação entre subprojetos, abordando diversas ações, dentre elas, a Carta de Princípios da Escola Cidadã (2003); a atualização da proposta curricular; a descentralização administrativa e financeira da RME de Uberlândia; e o plano de desenvolvimento da escola. À luz de uma abordagem cidadã e democrática, a proposta vislumbrou uma Educação Infantil capaz de romper com a fragmentação do trabalho educacional e promover um esforço coletivo desenvolvido sob princípios da interdisciplinaridade.

A partir de 2006, a SME de Uberlândia intensificou o processo socioeducativo das crianças da Educação Infantil em período integral, por meio de parcerias com instituições sem fins lucrativos

elaboração do complexos temáticos conceituais priorizando a propulsão de um escola pública popular, com formação ética e cidadã (Uberlândia, 2003).

(Uberlândia, 2020, p. 62), oportunizando maior tempo de permanência nesses espaços. Além disso, na busca pelo aprofundamento de práticas educacionais para a infância desenvolvidas nas escolas, a RME de Uberlândia iniciou, em 2007, o processo de formação continuada intitulado Projeto Formar em Rede/Rede em Formação¹³², pautando-se na proposição de cursos relacionados à educação: brincadeiras, matemática, cultura, escrita, leitura pelo professor, artes, currículo e avaliação (Romão, 2023, p. 135), estendendo-se até meados de 2012.

Entre 2008 e 2010, houve a proposição de adequar ações pedagógicas docentes, considerando as leis em vigência: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1991; Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que aborda a cultura afro; e Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, sobre a cultura afro e indígena (Uberlândia, 2020, p. 24), incluindo no currículo infantil temáticas sobre culturas, diferenças e diversidade humana.

Em 2014, no período de 11 a 12 de setembro, ocorreu, em Uberlândia, o I Congresso Municipal de Educação, intitulado Plano Municipal por uma Cidade Educadora, em que foram discutidos os eixos temáticos da educação. Esse evento incluiu profissionais da Educação Infantil e fundamental, ONGs, Cemepe, *Campus* Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, Superintendência Regional de Ensino (SRE), Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec) da UFU, Eseba, além de representantes das escolas estaduais, dos conselhos e dos sindicatos, esse encontro foi firmado pela comissão do Conselho Municipal de Educação, em consonância com o Decreto n. 14.557, de 19 de dezembro de 2013 (Ferreira; Antunes; Mendes, 2015), devido a sua amplitude e complexidade, estendeu-se até novembro, culminando na efetiva consolidação do PME da cidade de Uberlândia.

Em 2014, sob o ponto de vista legal e com vistas à promoção de normas para a educação, surge no Brasil a necessidade de elaborar um plano educacional, nesse contexto, estados e municípios brasileiros buscaram se adequar e elaborar seus próprios planos. Por conseguinte, em Minas Gerais foi instituído o PEE, promulgado legalmente em 2018, vindo a se consolidar na esfera municipal somente no fim de 2013 e início de 2014.

Na exigência da elaboração de um plano municipal, Uberlândia mobilizou ações democráticas e participativas em prol da construção de uma política pública voltada à consolidação de uma educação robusta e consistente, que se consolidou por meio do PME de Uberlândia, pois, de acordo com o MEC, “A construção de um Plano Municipal de Educação significa um grande avanço, por se tratar de um plano de Estado e não somente um plano de governo” (Brasil, 2005, p. 9). Contudo, apesar da proposta, Uberlândia não acompanhou o processo e, ao final do plano, ainda

¹³² Abordagens delineadas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas e relacionadas com as realidades vivenciadas nas escolas municipais, estendeu-se até 2012.

não havia elaborado o documento, vindo a fazê-lo apenas em 2014, por meio de discussões iniciadas em 2013¹³³, em parceria com a SME e o CME.

Diante disso, o PME (2014) apresentou propostas para a educação por um período de dez anos. Esse processo foi conduzido por meios democráticos e um dos seus grandes desafios fora “Elaborar um plano que guardasse consonância com o Plano Nacional de educação, e ao mesmo tempo, garantisse identidade própria e autonomia” (Ferreira; Antunes; Mendes, 2017, p. 36), para sistematização do documento, foram instituídas reuniões com dirigentes das escolas, SME, Superintendência Regional do Ensino (SRE), ONGs e UFU, na perspectiva de orientar os estudos, as rodas de conversas e os debates.

Dessa forma, o foco do PME (2014) se direcionou à responsabilidade constitucional do poder público em relação à educação, constituindo-se, sobretudo, um plano de estratégias políticas que tencionou uma avaliação constante, à luz de documentos que o precediam, tais como a CF (1988), a LOM (1990), a LDB (1996), e suas nuances em interação com o PNE (2014) e o PEE (2018), pressupondo a colaboração e o envolvimento de todas as esferas de gestão federal, estadual e municipal.

O PME de Uberlândia, em conformidade com as orientações nacionais, foi aprovado em novembro de 2014, constituindo-se um marco relevante às estratégias de elaboração e implementação de Políticas Públicas educacionais nas escolas da rede municipal, com vistas a organizar, definir e garantir os direitos educacionais, as diretrizes, as estratégias e o cumprimento das metas, em consonância com o alcance dos objetivos decenais previstos no país, atendendo às demandas municipais. Conquanto, a inserção da Educação Infantil na agenda educacional perpassou um período de adequações de garantia e efetivação, nesse contexto, o plano atravessou ciclos de monitoramento e avaliação das propostas empreendidas.

O PME (2014) estabeleceu políticas, diretrizes, objetivos e metas educacionais para um período de dez anos, nesse sentido, sua elaboração deveria constituir um processo amplo que considere a realidade educacional do município e sua população. Estima-se que seja articulado aos demais instrumentos de planejamento, submetido a um amplo debate, além de incorporar a riqueza de diferentes visões que a sociedade tem sobre a realidade educacional, contando com o apoio de todos para monitorar seus resultados e impulsionar sua concretização (Brasil, 2014).

¹³³ Decreto n. 14.557, de 19 de dezembro de 2013: foi instituída a comissão para elaborar o projeto de lei do Plano Municipal de Educação (2015-2025) de Uberlândia, vinculado à SME. O Projeto de Lei n. 12.209 foi implementado em 26 de junho de 2015, a fim de dar providências quanto à implementação do PME do decênio de 2015 a 2025 na cidade de Uberlândia, em que são dispostos metas, objetivos e diretrizes educacionais a serem cumpridos no período.

Ademais, importa destacar que, considerando os inúmeros desafios para o cumprimento das metas, especialmente no que tange a universalização da pré-escola e a ampliação de acesso às creches, o município buscou estabelecer parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), a fim de ofertar um número maior de vagas e atender as suas demandas, fato notoriamente evidenciado na comparação quantitativa de Escolas Municipais de Educação Infantil (67 instituições) e OSCs (Uberlândia, 2025), o que revela a terceirização de grande parte dessa etapa da educação básica, pois a parceria entre o público e o privado são vislumbradas como “solução” para o fim das listas de espera e o consequente cumprimento de metas. Diante dessa realidade, a articulação com instituições conveniadas foi preponderante para a efetivação de estratégias traçadas no PME (2014), contudo, é preciso cautela, pois essa relação pode contribuir para o distanciamento da promoção de uma educação gratuita, laica e com a qualidade legal referenciada nos documentos e Políticas Públicas.

A inserção da Educação Infantil na agenda educacional das Políticas Públicas perpassou um período de adequações, nesse contexto, as metas e estratégias propostas vincularam-se à garantia e à efetivação do direito à educação. Assim, com a aprovação do PNE (2014) e a exigência da elaboração do PME, Uberlândia mobilizou ações democráticas e participativas em prol da construção de uma política pública voltada à consolidação de uma educação de qualidade.

Vale ressaltar que, após a promulgação da CF (1988), a Constituição Mineira (1989)¹³⁴, a LOM de Uberlândia (1990) e o estabelecimento do ECA (1990), percebe-se uma efervescência no direito à educação¹³⁵, esses documentos são relevantes à medida que lançam luz sobre o desenvolvimento infantil, zelando pela vida dos pequenos, além de respeitar suas especificidades e garantir seu desenvolvimento. A partir daí, a escola se torna espaço significativo e necessário, a fim de promover sujeitos ativos e participantes, com isso, nos anos subsequentes, observou-se uma efetivação desse direito em âmbito nacional e na cidade de Uberlândia, conforme será detalhado na próxima seção.

Ao longo de 2015, em detrimento da Lei n. 11.444, de 24 de julho de 2013¹³⁶, a SME de Uberlândia implementou um movimento de formação continuada *in loco*, orientada e certificada

¹³⁴ Trouxe apontamentos sobre o direito de todos à educação, sendo dever da família, em colaboração com a sociedade.

¹³⁵ Considerando o aspecto político das ações instituídas no sistema de ensino quanto à Educação Infantil, ganhou impulso com seu reconhecimento legal, considerada primeira etapa da educação básica, a partir da promulgação da LDB de 1996.

¹³⁶ Instituiu na RMU o projeto Direito de Ensinar e Aprender. “Art. 2 – consiste numa forma de atuação conjunta entre instituições que promovem atividades educacionais, sob a perspectiva de agir em cooperação e estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementariedade, na horizontalidade e interesse comum de contribuir com a Educação, a fim de garantir o direito de estudar num espaço público, gratuito, laico, democrático, popular e qualificado socialmente” (Uberlândia, 2013).

pelo Cemepe, com vistas à elaboração coletiva do Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (Papae), promovido nas unidades escolares municipais, a fim de estabelecer as diretrizes, metas e avaliações de ensino, culminando em propostas específicas de cada ano, em momentos colaborativos entre cursos, rodas de conversas, trocas de experiências e diálogos estabelecidos a partir das leis vigentes e das práticas pedagógicas, além de priorizar as necessidades e os interesses da comunidade escolar local.

Em 2016, a RME atentou-se às indicações da SME de Uberlândia, concomitante às orientações didáticas contidas no RCNEI¹³⁷ de 1988, constituídas por eixos de trabalho do documento. Já em 2017, o Cemepe ofertou formações continuadas em torno dos “saberes e fazeres na educação municipal”, promovendo a discussão coletiva de temas direcionados aos profissionais da Educação Infantil e as nuances da práxis educativa nas unidades escolares, elencados conforme a faixa etária de atuação docente.

Após a homologação da BNCC de 2017, um documento normativo que contemplou os campos de experiência elencados na Educação Infantil e no ensino fundamental, mediante todo esse contexto de mudanças e adequações legais nas esferas federais, estaduais e municipais, a equipe da assessoria pedagógica do Cemepe se deparou com o desafio de aprofundar os estudos e re(elaborar) o currículo.

No tocante à Educação Infantil, em continuidade à legislação nacional e estadual vigente e às particularidades da realidade regional e local, observou-se um período de efervescência sobre a questão curricular educacional, tal perspectiva incluiu os distritos Cruzeiros dos Peixotos, Martinésia, Miraporanga e Tapuirama, com isso, no período de 2018 a 2019, objetivou-se a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da rede de ensino de Uberlândia (MG), implementadas a partir de 2020. De acordo com o documento, intenta-se apresentar uma proposta instituída por princípios norteadores, fundamentos curriculares e orientações metodológicas que buscam fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, propondo uma renovação do pensar e do fazer pedagógico, além de promover o desenvolvimento da criança, a fim de a constituir “Sujeito histórico, que precisa ter suas particularidades, realidade cultural e social respeitadas” (Uberlândia, 2020, p. 64), de forma a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados sob a perspectiva do “Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Uberlândia, 2020, p. 64).

¹³⁷ Apresenta uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, a partir dos eixos de trabalho que se referem à identidade e à autonomia; movimento; conhecimento de mundo; artes visuais; música; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática e diversidade, a SME de Uberlândia trouxe a proposta que incluiu o eixo “culturas regionais e locais”.

Considerando as orientações legais já existentes e da necessidade de consolidar uma base curricular norteadora, destaca-se que, ao longo das últimas décadas, o município de Uberlândia avançou no âmbito das Políticas Públicas educacionais para a infância, concentrando esforços na valorização dessa modalidade de ensino. Nesse percurso, em adequação à promulgação de leis nacionais e estaduais, três orientações curriculares foram elaboradas pela SME (Uberlândia, 1987; 2003; 2020), para contribuir com os objetivos da Educação Infantil. Assim, espera-se compreender, problematizar e sistematizar a perspectiva curricular educacional, abarcando seu contexto histórico.

Diante dessa realidade, empreende-se, aqui, o desafio de analisar o atual documento curricular relacionado à infância na RME de Uberlândia (MG), em 2020. Não obstante, é fundamental consolidar uma legislação que possa garantir os direitos da criança na infância, especialmente nos espaços escolares da Educação Infantil, portanto, buscou-se refletir sobre sua abrangência, pesquisando documentos de referência capazes de subsidiar as ações dos profissionais, em prol do protagonismo da criança enquanto ser autônomo, ativo e capaz de construir conhecimento sobre o mundo a sua volta e sobre si mesmo.

Destarte, à luz das deliberações legais e dos documentos oficiais em vigência, a próxima seção abordará, de forma mais detalhada, as DCM's de Uberlândia (MG) de 2020 que, além de contribuir para promover a autonomia da instituição escolar e a representação da infância nas últimas décadas, também favorecem a compreensão da proposta pedagógica que impulsiona a atuação docente e fomenta a história da Educação Infantil na cidade.

5.3 Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no município de Uberlândia (Minas Gerais): o que rege os documentos

É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza
(Cortella, 2006).

A partir dessa abordagem, é preciso refletir criticamente sobre as trilhas da educação, especialmente a Educação Infantil, vislumbrando a criança em sua infância repleta de direitos, valores e significados, com suas necessidades, interesses, singularidades e potencialidades a serem respeitadas e promovidas por todos. Com isso, o currículo não pode ser reduzido a um emaranhado de conteúdos fechados, fórmulas e saberes a serem transmitidos, mas compreendido como processo histórico, capaz de entrelaçar linguagens, experiências e culturas, oportunizando a construção coletiva do conhecimento (Sacristan, 2000). Outrossim, a

educação, marcada por disputas e projetos socialmente antagônicos, deve se constituir campo dinâmico em movimento e questionamento, de modo que a escuta ativa, a participação democrática, o respeito à diversidade e a valorização da criança sejam centrais na construção curricular transformadora (Arroyo, 2012; Kramer, 2005), acolhendo-a em sua totalidade e pluralidade, advindas de diferentes contextos históricos, sociais e culturais, e, reconhecendo suas múltiplas infâncias, o que desconstrói visões homogêneas e reducionistas do desenvolvimento infantil (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Portanto, a garantia do direito à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, conforme prevê a LDB (Brasil, 1996), representa uma conquista recente na elaboração de documentos essenciais à regulação e orientação do sistema de ensino do país, refletindo consubstancialmente nos estados e municípios brasileiros. Por essa razão, despertou-se interesse pelo tema em produções acadêmicas, com a necessidade de compreender as trilhas educacionais, minimizando lacunas existentes sobre a temática.

Nesse contexto, importa destacar que, ao longo das últimas décadas, o município de Uberlândia avançou no âmbito das Políticas Públicas educacionais para a infância, especialmente em adequação à promulgação de leis nacionais, estaduais e municipais. Por conseguinte, sua trajetória, voltada para a Educação Infantil, consolidou-se basicamente a partir da elaboração de Diretrizes Curriculares municipais, constituídas com o objetivo de contribuir com o direcionamento da educação e potencializar o desenvolvimento integral das crianças nessa fase tão relevante para a vida em sociedade.

Diante do exposto, analisou-se a literatura acerca dos estudos relacionados, que enfatizaram a Educação Infantil no município de Uberlândia (Minas Gerais), consolidada por instituições “Idealizadas, inicialmente, sobretudo, com base na necessidade de dar guarda a crianças de famílias de baixa renda, de oferecer suporte a mães trabalhadoras” (Ferreira, 2010). Para tanto, buscou-se elaborar uma pesquisa de natureza exploratória, relacionando descritores como: “Infância”, “Educação Infantil”, “Diretrizes Curriculares Municipais” e “Uberlândia”.

Diante do exposto, acredita-se que a elaboração de Diretrizes Curriculares municipais que objetivem reger a Educação Infantil é crucial para assegurar a qualidade e a equidade educacional, além de orientar a construção de um currículo referência que valorize a diversidade, as diferenças e as peculiaridades dos sujeitos, contribuindo para fomentar uma base sólida de aprendizagem nas primeiras etapas da vida escolar. Assim, nesta seção foi delineado um percurso alicerçado em dissertações de interesse convergente, considerando títulos, resumos, palavras-chave e introdução dos respectivos estudos. Logo, foram selecionadas obras que mencionaram e agregaram referenciais teóricos consistentes sobre a temática (Quadro 6).

QUADRO 6 - Produções acadêmicas com enfoque nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais)

Título	Modalidade	Autor(a) e Ano	Linha de Pesquisa	Instituição
<i>A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1990-1995): com a palavra os professores</i>	Dissertação	ALVES, Maria Cristina S. de Oliveira Ano: 2007	Ensino, Avaliação e Formação de Professores	Unicamp
<i>A Infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (2003) do Município de Uberlândia</i>	Dissertação	RICHTER, Solange Raquel Ano: 2013	História e Historiografia da Educação	UFU
<i>Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG): uma investigação sobre o currículo e os diários de classe</i>	Dissertação	SILVA, Cecília Rezende Ano: 2019	Saberes e Práticas Educativas	UFU
<i>História da Educação Pré-escolar na Democracia Participativa em Uberlândia (1983-1988)</i>	Dissertação	SILVA, Fabiane de Almeida Ano: 2021	Saberes e Práticas Educativas	UFU

Fonte: elaborado pela autora a partir dos repositórios da UFU e Unicamp.

Considerando a revisão e aproximação teórica elencada nessas pesquisas, pode-se inferir que versam aportes multiplicadores de conhecimentos sob a perspectiva de intercruciar informações para desvendar contribuições, limitações e possibilidades relacionadas à trajetória das DCM's da Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais).

Dessa maneira, é importante destacar que a Educação Infantil no Brasil tem histórico de lutas, reivindicações, avanços e retrocessos, destarte, as últimas décadas se constituíram etapa relevante para a infância que se interpõe num percurso de construção e democratização do ensino. Analisando o cenário atual, Barbosa e Soares (2021, p. 42) apontam que “Os resultados das inúmeras investigações demonstram que a criança se constitui em importante sujeito e não pode (e não deve) ser invisibilizada”, com isso, entende-se a relevância desse ser, enquanto sujeito pleno e capaz, que se institui em processos educativos e sociais, de modo que sejam valorizadas suas capacidades, perspectivas e experiências em todas as fases da vida.

Ciente dessa perspectiva, e com base em pesquisa bibliográfica e documental, localizamos três propostas das DCM's da Educação Infantil na cidade de Uberlândia (Minas Gerais) em 1987, 2003 e 2020, como é possível constatar no Quadro 7:

QUADRO 7 - Principais Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais)

1987	• Diretriz Curricular Provisória (Pré-escolar)
2003	• Diretrizes Curriculares da Educação Infantil
2020	• Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (Educação Infantil - Volume 2)

Fonte: elaborado pela autora (Uberlândia, 1987; 2003; 2020).

Essa trajetória foi construída a fim de consolidar a proteção e garantia de direitos das crianças depreendido num curso histórico de Políticas Públicas em defesa da Educação Infantil, permitindo adaptação e flexibilização à realidade local e cultural, alinhadas aos contextos educacionais de cada período. Conquanto, nesse percurso investigativo, no *corpus* desta seção, inicialmente serão analisadas apenas as duas primeiras propostas, uma vez que o terceiro documento será detalhado numa seção dedicada a sua análise e compreensão, que se materializam na concretude da infância e na adequação de suas especificidades no contexto educacional.

Assim sendo, a seção que segue é dedicada à compreensão de abordagens das diretrizes de 1987 e 2003, consolidando-se referenciais para docentes e instituições de ensino municipais, imbuídas de orientar conteúdos, planejamentos, metodologias, abordagens curriculares, pedagógicas e métodos avaliativos, especialmente por nortear aspectos teóricos, filosóficos e práticos relacionados às Políticas Públicas no âmbito da Educação Infantil.

5.3.1 Proposta Curricular Provisória de 1987

As políticas econômicas e sociais que circundam o Fundo das Nações Unidas para a Infância¹³⁸ (Unicef) e a Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciências e Cultura (Unesco) tiveram influência no desenvolvimento global contemporâneo. O ideário dessas agências multilaterais, instituídas pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi alinhado com a finalidade de combater a pobreza multifuncional no mundo. Diante do exposto, no contexto brasileiro, tais organizações buscaram conjuntamente promover iniciativas educacionais, de saúde, bem-estar e ações de sustentabilidade, contribuindo para compensar a

¹³⁸ Criado em 1946, com vistas a promover melhorias de condições de vida das crianças e adolescentes em países subdesenvolvidos, atuando em parceria com o Governo e organizações brasileiras desde 1950, além de promover projetos no âmbito da saúde, da educação, da proteção, do desenvolvimento, do combate à desigualdade e da inclusão social.

infância e a adolescência de cidadãos carentes, marginalizados socialmente e em situação de vulnerabilidade, além de criar oportunidades para promover seu potencial.

Inicialmente, tais órgãos defendiam a redução de custos através da restrição de investimentos públicos em detrimento do apoio e utilização de recursos da própria comunidade, com isso, desenvolviam uma abordagem de cunho compensatório para as massas (Rosemberg, 2002), esse ideário permeou a sociedade civil e as instâncias governamentais, especialmente entre as décadas 1970 e 1980, incentivando Políticas Públicas e impactando a história educacional até os dias atuais. Pode-se inferir que:

O modelo de educação infantil elaborado pelo UNESCO e UNICEF nas décadas de 70 e 80 proposto pelos países subdesenvolvidos continha um fértil e variado menu para orientar a expansão da educação infantil, no período, e divulgado por publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos cursos, ou melhor, por parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) e professores(as) leigos(as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a educação infantil; improvisação, também, de material pedagógico, ou escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países desenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (Rosemberg, 2002, p. 3).

Rosemberg (2002) e Kramer (1995) apontam que, nesse período, nos países subdesenvolvidos como o Brasil, as políticas relacionadas à tímida expansão da Educação Infantil foram influenciadas por “moldes ditos formais” e “não formais” permeados por investimentos de baixo custo no setor público, apoiando-se em iniciativas populares e programas de massa advindos de recursos de internacionais como da Unesco e Unicef.

Importa destacar que a Educação Infantil ainda não estava devidamente regulamentada por documento ou lei específica que lhe atribuisse caráter de formalidade no sistema de ensino brasileiro. Embora houvesse algumas iniciativas em relação às crianças pequenas, pode-se dizer que eram predominantemente centradas em viés assistencial, e não como etapa educacional estruturada em forma de lei. Nesse contexto, o Código de Menores (1979)¹³⁹ foi orientador e abriu caminhos à promoção de ações direcionadas à proteção da criança e da juventude, entretanto, sem uma abordagem específica que aferisse a importância da Educação Infantil.

Anteriormente à CF de 1988, as heranças assistencialistas resultaram em lacunas na primeira infância, por outro lado, lançaram olhares para a busca de uma abordagem mais consistente sobre uma educação direcionada às crianças brasileiras em suas especificidades

¹³⁹ Lei n. 6.697 aprovada em 10 de outubro de 1979. Revogada pelo ECA em 13 de julho de 1990.

sociais, culturais e educacionais, ainda hoje em processo de (re)construção de políticas, Diretrizes Curriculares e práticas pedagógicas.

Dessa maneira, a educação das crianças em situação desfavorável tornou-se preocupação real no Brasil, assim, começou a atrair o interesse do poder público, fomentando um período de destaque e consolidação da Educação Infantil. Essa função de equalização social e econômica inspirou a expansão da pré-escola¹⁴⁰, possibilitando minimizar disparidades iniciais logo na infância, compensar desigualdades preeminentes nas camadas populares, propiciando às crianças a oportunidade de aprender, desenvolver-se e adquirir habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Nesse período, no âmbito nacional foram empreendidos projetos, programas e ações destinados à criança na infância, dentre eles é possível destacar o Programa Educação Pré-escolar: uma nova perspectiva¹⁴¹ fundado em 1975, e o Projeto Casulo¹⁴², criado em 1977, duas proposições que perfizeram o itinerário educacional, desenvolvidas pelo *corpus* da Coordenadoria de Educação Pré-escolar (Coepre)¹⁴³, constituindo-se iniciativas significativas no trajeto da Educação Infantil no Brasil, refletindo em várias localidades do país.

O Programa Educação Pré-escolar (1975), iniciativa brasileira, pretendia contribuir com a melhoria da nutrição, da saúde, do acesso à educação de crianças entre 0 e 6 anos de idade, além de promover ações de forma integrada. Nesse contexto, utilizava espaços disponibilizados pela comunidade e pelas famílias, além de estabelecer diretrizes e objetivos (Rosemberg, 1992). Aqui, cabe salientar que a educação pré-escolar ganhou destaque e foi priorizada devido a uma convergência de fatores sociais, políticos e econômicos, os quais refletiram a compreensão do desenvolvimento infantil naquele período, tornando-se mais robusta na década seguinte.

Diante disso, crianças com idade inferior a 3 anos, em sua maioria, ficavam em situação desfavorecida, enquanto seus pais trabalhavam, eram atendidas em espaços assistencialistas, voltados aos cuidados básicos como higiene e saúde, pois se predominava a ideia de que ainda não estavam em fase de escolarização formal, assim, não tinham a mesma visibilidade social.

¹⁴⁰ Nesse período, a pré-escola incluía crianças de 4 a 6 anos de idade, conforme o Parecer n. 4/1988 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1988).

¹⁴¹ Seguiu moldes da Unicef e Unesco, constituindo-se primeiro programa brasileiro de combate à pobreza direcionado à Educação Infantil em massa, instituído pela Legião Brasileira de Assistência, a fim de promover a oferta em larga escala, com baixo custo, direcionado às crianças das camadas populares, sob uma abordagem preventiva e compensatória na infância (Rosemberg, 1992).

¹⁴² Programa de perspectiva nacional, elaborado pelo setor de Educação do Ministério da Educação, absorvendo recomendações de órgãos internacionais como Unicef e Unesco, objetivando a consciência sobre a educação pré-escolar, além do barateamento dos programas educacionais, dos meios de comunicação de massa e possíveis periféricos (Brasil, 1975).

¹⁴³ Criada em 1975, pelo MEC, tinha como meta incentivar as Secretarias de Educação a criarem coordenações educacionais, além de encorajar o diálogo sobre as funções e os currículos voltados à pré-escola.

Já o Projeto Casulo (1977), instituído pela Liga Brasileira de Assistência (LBA), propunha desenvolver ações recreativas, fomentadas pelo apoio comunitário de voluntários com interesse em “cuidar das crianças” de forma indissociada, pois intentava proporcionar às mães/mulheres tempo para adentrar o mercado de trabalho e contribuir com a renda familiar, focando na formação de professores e práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil. Pretendia-se prevenir a marginalidade e promover um ambiente adequado ao desenvolvimento infantil, incluindo cuidados higiênicos, médicos, odontológicos, nutricionais e biopsicossociais, contudo, atuou com vistas a investir o mínimo possível de recursos financeiros e a atender a um maior quantitativo de crianças (Kramer, 2013), proclama-se um discurso em defesa de uma educação de baixa qualidade, destinada a crianças consideradas “carentes”.

Nessa ambiguidade de intenções, as propostas governamentais absorveram as recomendações empreendidas pelas agências Unicef e Unesco, não obstante, ao longo desse percurso sofreram críticas por sua abordagem assistencialista e compensatória, objetivando reparar *déficits* intelectuais, linguísticos, sociais, emocionais e nutricionais das crianças que viviam na periferia em situação de vulnerabilidade e necessidades prementes de sobrevivência (Lucas, 2009).

A despeito das críticas, os projetos foram absorvidos pelos órgãos oficiais e difundidos ao Programa Nacional da Educação Pré-escolar¹⁴⁴, lançado em 1981, inferindo uma nova abordagem a essas propostas. Essa iniciativa foi resultante de reuniões com pesquisadores e professores universitários que dialogaram sobre políticas educacionais, integrando um movimento nacional relevante para expansão da educação na primeira infância, que se materializou através da proposição de metas e estratégias, do aumento quantitativo de vagas, além da elaboração de diretrizes gerais para a implementação de programas estaduais e municipais, a fim de diminuir os efeitos deletérios ao desenvolvimento das crianças em idade escolar. Nesse sentido, consolidou-se como proposta nacional destinada à expansão e melhoria das condições educacionais direcionadas à universalização da pré-escola, elevando seu pioneirismo, no âmbito de questões pedagógicas, políticas e administrativas do sistema de ensino brasileiro.

¹⁴⁴ Implementado pelo MEC, contribuindo para expansão e consolidação de política educacional voltada à pré-escola. A proposta, atribuída à população brasileira, conferiu à Educação Infantil o papel de promover o desenvolvimento harmônico e global das crianças na infância, respeitando suas características físicas e psicológicas, além de considerar a faixa etária, a comunidade na qual estão inseridas e suas culturas (Didonet, 1992). Esse programa foi revogado pela LDB (Brasil, 1996), que fomentou novas perspectivas “jurídicas e pedagógicas” sobre a Educação Infantil no Brasil.

Nesse mesmo ano, o Mobral¹⁴⁵, destinado a promover a alfabetização rápida e funcional na educação básica de adolescentes e adultos em diferentes faixas etárias, foi incorporado ao Programa Nacional da Educação Pré-escolar, ambas as iniciativas integradas ao MEC. Na sequência, em 1982, a proposta foi interiorizada a fim de expandir ações educacionais, sendo responsável por 50% da oferta pré-escolar na rede pública, incluindo secretarias estaduais e municipais. Em 1983, as ações propostas foram mantidas, conquanto já não havia necessidade de usufruir de todos os recursos humanos e financeiros disponibilizados pelo Mobral (Bernardes; Santos, 2020); consequentemente, o programa foi transferido para a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC e, posteriormente, com a extinção da Coepre, em 1987, foi inserido na Secretaria de Educação Básica (SEB), que buscou manter metas por meio de parcerias e convênios estabelecidos com prefeituras (Didonet, 1992; Kramer, Souza, 1987).

No fim da década de 1980, considerando os resultados nacionais, Didonet (1992, p. 22) aponta que o Mobral passou por desgastes políticos, recebeu a atribuição de participar dos programas voltados ao ensino de crianças entre 4 e 6 anos de idade, possibilitando o acesso em áreas carentes do interior do país, o que ampliou o acesso à educação formal, especialmente pela organização de grupos e núcleos de educação pré-escolar, além da destinação de recursos financeiros.

Importa destacar que, no período anterior à CF (1988), “Os estados e Municípios que não aplicassem o mínimo constitucionalmente exigido na esfera da educação, seriam proibidos de receber [...] repasses financeiros, a títulos de subvenção e auxílios” (Leão, 2005, p. 74). Diante desse fervor de adequações, a recomendação foi que cada município estivesse em condições de gerenciar seus processos educacionais com autonomia, assim, seria preciso implementar políticas educacionais que considerassem a realidade e as necessidades da população local. Destarte, os projetos citados foram adotados posteriormente por municipalidades e sugere-se que tais propostas incitaram um profícuo movimento de lutas direcionadas à Educação Infantil.

Todo esse processo foi favorável às transformações educacionais e trouxe impactos para a Educação Infantil na cidade de Uberlândia (Minas Gerais). A esse respeito, Silva (2021, p. 80) menciona que, ao fim da década de 1980, o município passou por um processo de

¹⁴⁵ Instituído pela Lei n. 5.374, de 27 de outubro de 1966, expandiu-se por todo Brasil. De acordo com o Jornal Correio, Uberlândia exerceu pioneirismo em sua implementação em Minas Gerais, sendo que suas ações tiveram início em 1971, contudo, foi perdendo forças, com redução de recursos, até sua extinção em 1985 (Bernardes; Santos, 2020), em virtude de uma série de críticas relacionadas a sua eficácia, à ausência de participação da comunidade nas ações do programa, às abordagens pedagógicas e à falta de resultados significativos no combate ao analfabetismo.

efervescência da expansão da Educação Infantil, especialmente pela migração dos recursos financeiros, além dos investimentos na formação e capacitação de profissionais atuantes na Educação Infantil.

Diante do exposto, indubitavelmente, “A pré-escola foi escolhida com o papel de redentora” (Uberlândia, 1987, p. 2), contribuindo para elevar expectativas educacionais que pretendiam suprir possíveis falhas do sistema oficial de ensino, diminuir índices de evasão escolar e repetência, além de preparar as crianças para serem efetivamente inseridas no espaço escolar e avançar para os anos subsequentes do ensino fundamental.

Nesse contexto, sob a perspectiva de assistir à Educação Infantil, o ensino pré-escolar de Uberlândia passou a ser atendido integralmente pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Em sua pesquisa, Silva (2021, p. 21) menciona que “[...] ainda não havia uma definição clara de diretriz filosófica e pedagógica que pudesse orientar os profissionais desse segmento”, ou seja, apesar dos progressos, ainda havia um tratamento limitado e fragmentado em relação às crianças.

Silva (2021, p. 77) afirma, ainda, que até meados da década de 1980, a educação pré-escolar, na cidade de Uberlândia, era ofertada por estagiários da UFU, a partir de uma parceria firmada entre a PMU e o departamento da pedagogia pelo Proex, numa proposta orientada por professores voluntários intitulada “Projeto Maravilha”. Conquanto, houve a criação da divisão pré-escolar e uma nova equipe foi instituída para orientar as ações pedagógicas.

De acordo com a pesquisa de Alves (2007), tendo em vista o processo de autonomia advindo da independência pedagógica municipal em relação ao convênio firmado com a UFU e à ascensão das Políticas Públicas educacionais do município, a educação passou por uma reestruturação, concomitante aos projetos democráticos participativos, culminando em grupos de estudos e reflexões, delineada pela sistematização do trabalho educacional e consequente elaboração de uma proposta educacional em consonância com os documentos oficiais vigentes, o que reverberou em uma iniciativa municipal curricular no fim da década de 1980.

Diante dessa realidade, foram sugeridas leituras de obras e autores referência na área educacional, tais discussões possibilitaram repensar a infância e as perspectivas de atuação docente, movimentos frutíferos a partir dos quais fora proposta a construção de uma diretriz curricular para o processo de ensino-aprendizagem infantil. Segundo Silva (2021, p. 21), essa proposição foi liderada por Olga Lara Cardoso e coordenadores da divisão pré-escolar atuantes da RME, responsáveis pela elaboração coletiva da primeira Diretriz Curricular da Educação Pré-escolar na cidade, buscando ampliar o acesso infantil no fim da década de 1980.

Nesse contexto, Alves (2007) aponta que a elaboração da Proposta Curricular Provisória de 1987¹⁴⁶ foi pensada conjuntamente por profissionais que orientaram o trabalho pedagógico e filosófico comumente difundido às necessidades formativas das crianças desse segmento educacional¹⁴⁷. A referida autora defende que “Essa proposta tinha alguns objetivos a serem alcançados, como: linguagem única entre os diversos elementos da equipe, atendimento de qualidade oferecido à criança e organização da experiência adquirida” (Alves, 2007, p. 44), Assim, seria possível resgatar valores culturais, construir uma experiência crítica e reflexiva, reconhecer as necessidades formativas da infância, valorizar os envolvidos no processo educacional, além de (re)pensar o cotidiano escolar na Educação Infantil, especificamente na pré-escola.

Nessa vertente, pretender-se-ia promover uma movimentação no processo de ensino-aprendizagem na vida das crianças, dos profissionais da educação e da comunidade na qual estavam inseridos que, em linhas gerais, buscavam “Valorizar os conhecimentos das crianças advindas das classes populares como seres produtores de cultura” (Silva, 2021, p. 19) e construtores de história.

Ademais, mediante o momento político vivenciado no Brasil pós-ditadura civil-militar e, considerando o período circunscrito como “democracia participativa”, pressupõe-se que o referido documento foi delineado em consonância com o processo de redemocratização dos princípios da educação, incluindo um percurso de lutas e reivindicações por ações que atendessem às expectativas da população brasileira.

Em suma, para sua efetiva consolidação seria preciso adentrar ideais de um sistema representativo, capaz de reconhecer a força da coletividade e suas prioridades, com vistas a legitimar os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar de camadas populares, constituindo-se sujeitos em formação que desempenham papel significativo na criação e disseminação de cultura, não somente como “Um ser biológico em transformação, mas também alguém que influencia e é influenciado pelo meio em que vive” (Uberlândia, 1987, p. 3), um indivíduo que se expressa de forma ativa e criativa, inserido numa proposta pedagógica que se abstém de centralizar o professor, para promover a autonomia do estudante e intervir sempre que preciso, refletindo uma infância em que a criança não se limita à recepção passiva de

¹⁴⁶ Elaborada na primeira gestão do prefeito Zaire Rezende (1983-1988), pela divisão de Educação da Pré-escolar (Alves, 2007). Atualmente, esse documento não está disponibilizado para consulta virtual.

¹⁴⁷ Na década de 1980, entende-se que a orientação estaria contida nas diretrizes gerais do Ministério da Educação e na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou normas para a educação dos 1º e 2º graus, afetando de forma indireta a formação inicial das crianças.

informações ou à mera transmissão do conhecimento, mas é um agente autônomo, capaz de construir novos saberes, dotado de capacidade criadora e de iniciativa.

Dito isso, a redação do documento intitulado Proposta Curricular Provisória de 1987¹⁴⁸ foi elaborada pelos agentes da Divisão de Educação Pré-escolar, pressupondo a participação da comunidade e dos envolvidos no processo educativo¹⁴⁹, a fim de firmar o acesso da comunidade escolar do município de Uberlândia (MG), com isso, menciona que se refuta “Qualquer proposta curricular elaborada sem a participação dos agentes que promoverão a prática, pois acreditamos que o currículo não pode seguir os mesmos passos de uma receita culinária” (Uberlândia, 1987, p. 1).

Diante do exposto, o documento destaca objetivos a serem alcançados no decorrer do processo educacional, delineados com o propósito de promover “Uma linguagem única entre os diversos elementos da equipe, atendimento de qualidade oferecido à criança e organização da experiência adquirida até o momento atingido” (Alves, 2007, p. 44). Logo, buscou-se viabilizar uma proposta curricular no âmbito da pré-escola municipal, desde a sua elaboração até a sua implementação em sala de aula (Uberlândia, 1987, p. 1).

Ademais, ao empreender, no título, a palavra “provisória”, apresentou uma vertente transitória e processual, remetendo a uma ótica flexível de revisão do fazer docente e do repensar a formação das crianças na pré-escola, considerando-a contínua e fluída, ademais, Silva (2021) menciona que a Proposta Curricular Provisória de 1987 incidiu numa abordagem

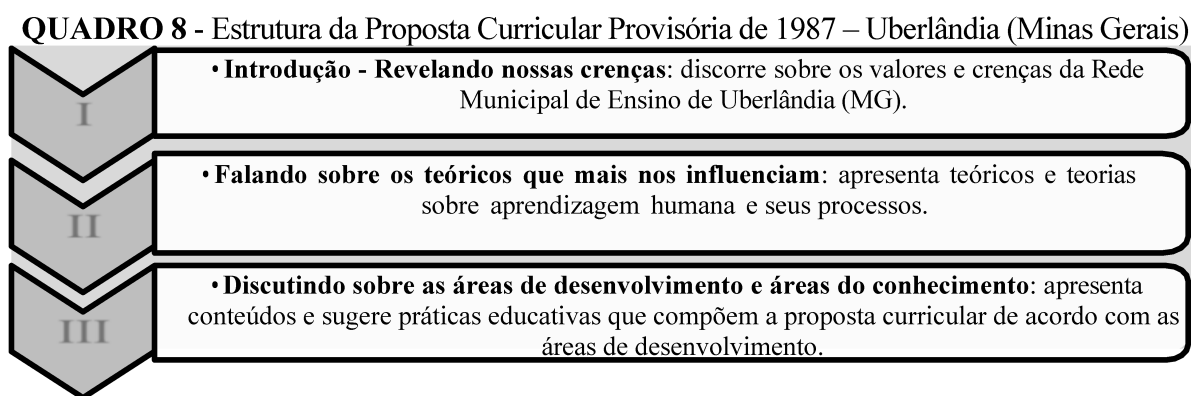
[...] filosófica e pedagógica para o pré-escolar que consistia em assegurar às crianças das camadas populares o acesso ao conhecimento científico sem desvalorizar os saberes da comunidade, buscava-se a autonomia e a participação ativa na sociedade (Silva, 2021, p. 136).

A proposta sublinha a complexidade da criança enquanto indivíduo em constante transformação, tanto no aspecto físico quanto no social, cultural e relacional, que se constrói numa infância dinâmica e interativa, não apenas rege o ambiente em que vive como também o molda. Ademais, o documento defende uma criança que vislumbra uma infância que se (re)constrói numa participação ativa e criativa, inserida num contexto não apenas influenciado, mas interativo, interventivo e transformativo quanto ao espaço em que vive, desse modo, as carências culturais e sociais devem ser contempladas no cotidiano escolar, sob perspectiva assistencial e compensatória de preparação para a plena inserção no ano escolar seguinte.

¹⁴⁸ Esse documento foi originalmente datilografado e escaneado por pesquisadores da UFU em suas dissertações de mestrado, como anexo nos estudos de Alves (2007) e Silva (2021). Não está disponível online.

¹⁴⁹ A proposta foi elaborada com a participação de um grupo de coordenadoras atuantes na pré-escola, a fim de orientar o trabalho pedagógico da época (Alves, 2007).

Silva (2021) enfatiza a importância de respeitar a singularidade de cada criança, valorizar vivências e relações sociais, instituindo um fazer docente que considere as experiências dos sujeitos, além de promover a possibilidade de construir e ampliar conhecimentos. Diante desse cenário, a proposta vislumbrou a educação pré-escolar num contexto consolidado, além disso, apontou a importância de estabelecer estratégias concretas, pensadas em consonância com a “Participação efetiva da comunidade”, de modo a abarcar os interesses da população envolvida (Uberlândia, 1987, p. 1), legitimando a vertente popular que considerou a coletividade e a construção do conhecimento. Em termos gerais, foi estruturada em três partes, sendo elas:



Fonte: elaborado pela autora (Uberlândia, 1987).

Ao longo do documento, enfatizou-se a importância de a escola compreender as experiências educativas e culturais, relacionando-se à realidade vivenciada na infância, a fim de que pudessem ser compreendidas e dialogadas em sala de aula, abarcando as condições de vida, as fases de desenvolvimento, as aprendizagens, as singularidades, as especificidades e o ritmo das crianças na idade pré-escolar.

Silva (2021, p. 29) aponta que a Proposta Curricular Provisória de 1987 obteve destaque a partir da “Necessidade de organizar a experiência docente discutida nos grupos de formação”, além disso, após sua elaboração e divulgação entre os profissionais da educação, foi oportunamente estudada e dialogada, favorecendo à compreensão de todos os seus agentes. Desse modo, considerando a dinâmica educacional, abriu-se precedentes para refletir uma proposta de trabalho coletiva, entre estudos e debates sobre as práticas pedagógicas na infância, considerando o manancial de sugestões docentes e o percurso desenvolvido ao longo da trajetória educacional.

Quanto à concepção de criança, defende que necessitam

[...] desenvolver-se como seres ativos, autônomos, colaboradores, criativos e que se estimem. Valorizamos o seu crescimento social e individual. Queremos garantir o seu espaço na escola, e também garantir ao Professor o seu próprio espaço, levando em conta que, como adulto, ele detém uma experiência maior que a Criança. Procuramos assim não deixar nas mãos da Criança a condução total e incondicional de seu desenvolvimento e de sua liberdade, mas, ao mesmo tempo, procuramos não centrar só no Professor a responsabilidade do comando (Uberlândia, 1987, p. 6).

O documento enfatiza a criança enquanto ser ativo, ou seja, uma abordagem educativa centrada na pessoa, conforme preconizada por Rogers (1973), que incide num processos de autodescoberta, em que a “criança protagonista” percorre uma trajetória dinâmica e singular de autonomia, em condições propícias para manifestar a criatividade, atuar com liberdade de expressão, valorizando a subjetividade, a escuta, a empatia e o respeito mútuo; no contexto construtivista defendido por Piaget (1971), a criança, ao explorar seus interesses, interage com o meio e, a partir daí, é capaz de refletir sobre situações de conflitos e (re)organizar o pensamento e suas próprias estruturas cognitivas, essa abordagem promove uma infância que se institui equilibrada e respeitosa, de modo que a interação do sujeito com o meio ambiente contribuía com a construção progressiva do conhecimento.

A concepção de criança como sujeito ativo, criativo, autônomo e protagonista da construção do conhecimento, bem como a valorização de seus saberes, da singularidade infantil e da descentralização da figura do professor, está ancorada em uma matriz construtivista, fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget (1971). Tal perspectiva compreende o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação do sujeito com o meio, por meio de processos de assimilação e acomodação, nos quais a criança organiza progressivamente seus esquemas mentais a partir da experiência individual (Piaget, 1971). No contexto brasileiro, esses pressupostos articulam-se historicamente ao ideário da Escola Nova, fortemente influenciado pelo pragmatismo de John Dewey (1959), que defende uma aprendizagem centrada na experiência, na iniciativa pessoal e na resolução de problemas, atribuindo ao aluno o papel central no processo educativo (Dewey, 1959; Saviani, 2011).

Nessa lógica, o professor tende a assumir uma função secundária, atuando prioritariamente como organizador do ambiente e facilitador das experiências de aprendizagem, enquanto o estudante é concebido como responsável pela construção de seu próprio conhecimento, a partir de descobertas espontâneas e interesses individuais (Libâneo, 2013). Entretanto, à luz da epistemologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, tal concepção apresenta limites teóricos e pedagógicos relevantes. Embora reconheça a atividade da criança como elemento fundamental do desenvolvimento, Vygotsky (2007) rompe com a ideia de que o

desenvolvimento cognitivo decorre essencialmente de processos internos ou de maturação biológica, ao afirmar que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais, historicamente situadas e culturalmente mediadas.

Para o autor, o conhecimento não é produzido de forma isolada pelo sujeito, mas pelas interações sociais mediadas pela linguagem, pelos signos e pelos instrumentos culturais, sendo posteriormente internalizado pelo indivíduo. Diferentemente do construtivismo piagetiano, que tende a enfatizar a autonomia individual e a experiência espontânea, a perspectiva vygotskyana atribui centralidade à mediação pedagógica intencional, especialmente ao papel do professor e à organização consciente do ensino (Vygotsky, 2001). Nesse sentido, a defesa de uma pedagogia pautada exclusivamente na autonomia da criança, na descentralização do professor e na valorização irrestrita dos saberes cotidianos pode resultar na fragilização do papel da escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento científico, sistematizado e socialmente produzido, sobretudo para as crianças das camadas populares (Saviani, 2011; Arce, 2001).

Para Vygotsky (2007), é precisamente a intervenção pedagógica planejada que possibilita à criança ultrapassar os limites do conhecimento espontâneo e ampliar suas funções psicológicas superiores, por meio da apropriação crítica da cultura acumulada historicamente pela humanidade. Assim, quando confrontada com a epistemologia histórico-cultural, a fundamentação estritamente construtivista revela fragilidades, tornando imprescindível compreender a criança não apenas como protagonista individual da aprendizagem, mas como sujeito social, cuja formação depende de práticas educativas mediadas, intencionais e comprometidas com o projeto político e social da Educação Infantil.

Já a ideia de valorizar o trabalho, de incentivar práticas cooperativas em que o desenvolvimento infantil é motivado de forma dinâmica e participativa, ocorre com anuência da mediação docente, conquanto, somente será possível se esse processo se aproximar de questões conectadas à vida cotidiana e a situações reais vivenciadas pelo aprendiz, garantindo uma aprendizagem significativa que ecoa sob a ótica Freinetiana (Freinet, 1973),

Ademais, Redin (1998, p. 30) menciona, em seus estudos, que a concepção pré-escolar em vigência acarretava sérios entraves à proposição de objetivos traçados naquele período. Nesse sentido, a representação de infância ainda vigente vislumbrava a criança como ser possivelmente fracassado, carente, incapaz, marginalizado, um estorvo para o desenvolvimento da urbanização e da internacionalização do capitalismo. A criança, carente e deficiente, tornou-se objeto de assistência à saúde, à higiene, à recreação, à alimentação etc.

Contudo, a representação que se manifesta nas práticas educacionais do período pré-escolar demonstrou um distanciamento e descompromisso da cultura oficial dominante com a

história da criança e suas necessidades, por vezes concebida por um padrão adulto, burguês, capitalista, produtivo, paternalista, assistencialista e filantrópico, negligenciando a construção da identidade infantil e sua individualidade, focando em cuidados básicos de sobrevivência e na vulnerabilidade social em detrimento do desenvolvimento integral. Essa perspectiva reflete a visão historicamente predominante na sociedade brasileira, que via a infância como fase de transição para o trabalho, em vez de a reconhecer como período fundamental para o desenvolvimento humano (Freitas, 2007; Kuhlmann Jr., 2011; Rosemberg, 2002).

Ademais, a Proposta Curricular de Uberlândia de 1987 menciona a falta de subsídios em relação a um sistema de leis definido, no que se refere ao funcionamento da pré-escola, refletindo lacunas e brechas que se inspiraram em caminhos precedidos pela aprendizagem, por meio do “método natural” defendido por Freinet (1973)¹⁵⁰. Ademais, aponta a importância de oportunizar situações em que a criança possa vivenciar experiências de aprendizagem diversas, que atendam às suas necessidades e dificuldades, fomentando um maior aproveitamento do seu potencial, a fim de desenvolver-se integralmente, antepondo-se a atividade de aceleração e o treino de habilidades.

Considerando que na década de 1980 o sistema de leis em relação à pré-escola ainda não estava totalmente definido, a construção da Proposta Curricular Provisória (Uberlândia, 1987) teve como matriz construtiva o Projeto Nezahualpilli¹⁵¹, que refletiu uma referência educacional considerada uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares, de 4 a 6 anos de idade, e elaborou metas educacionais organizadas e potencializadas por temas geradores¹⁵², consistindo em adaptar práticas pedagógicas à realidade cultural e social das comunidades, além de oferecer educação de qualidade com baixos custos e ampla abrangência (Assis, 1984).

Para Kramer (1998), na abordagem por temas geradores, as proposições não se identificam com aulas expositivas meramente tradicionais, pois são assuntos apresentados ou

¹⁵⁰ Algumas sugestões práticas desenvolvidas pelo estudioso são validadas no referido documento, tais como aula-passeio, jornal escolar, imprensa escolar, livro da vida, correspondência interescolar, fichário escolar, texto livre, jornal mural, cantos de atividades, complexos de interesses, a expressão artística (Uberlândia, 2003), a fim de promover a construção de uma “escola viva”, constituída por um espaço educacional democrático, dinâmico, participativo e centrado no aluno, tornando o processo de aprendizagem uma experiência envolvente e significativa.

¹⁵¹ Considerando que na década de 1980 o sistema de leis em relação à pré-escola ainda não estava totalmente definido, a construção da Proposta Curricular Provisória de 1987 teve como referência o Projeto Nezahualpilli (Proposta Curricular para as Classes Populares) de Regina de Assis, professora que coordenou e apresentou uma proposta para a educação pré-escolar baseada numa pesquisa direcionada à periferia da capital mexicana, envolvendo uma população carente em condições precárias de vida. O referencial buscou resgatar o sentido da função educadora, aliado ao trabalho dos agentes educacionais externos à comunidade (Assis, 1984).

¹⁵² Temas amplos e significativos, que servem como ponto de partida para integrar e explorar a aprendizagem por meio de múltiplas áreas do conhecimento, essa abordagem holística e humanizada geralmente origina-se da realidade sociocultural, é contextualizada e vinculada aos interesses e às situações vividas (Kramer, 1998).

demonstrados pelos docentes às turmas, que se consolidam como fios condutores e geradores de atividades infantis na organização do trabalho educativo. Com isso, a base da proposta educacional uberlandense em relação ao Projeto Nezahualpilli constituiu-se uma alternativa curricular baseada em teóricos e teorias de referência para a RME.

Pode-se dizer que, em meio a tensões que marcaram as discussões sobre o tema, a estruturação curricular uberlandense amparou-se em abordagens fundamentadas em tendências de cunho psicológico e/ou pedagógico, a ser detalhado adiante. Assim, a construção desse documento teve como princípios a elaboração de uma proposta curricular destinada exclusivamente à educação pré-escolar, elencando a importância de pensá-la a partir da função da escola para a criança, considerando o que, para que e como elas aprendem (Assis, 1984) e, apesar de ser um avanço significativo para a sistematização de práticas docentes daquele período, pode-se inferir que as creches ainda não eram consideradas prioridade, reforçando a desigualdade de acesso e fomentando lacunas na primeira infância.

Nessa perspectiva, a proposta curricular evidencia forte influência de matrizes psicológicas e pedagógicas inspiradas em Piaget, Rogers e Freinet, ao conceber a criança como sujeito ativo do processo educativo, cujo desenvolvimento orienta as práticas escolares. De Piaget, destaca-se a centralidade dos processos cognitivos e do respeito aos estágios do desenvolvimento; de Rogers, a valorização da experiência subjetiva, da autonomia e do clima afetivo favorável à aprendizagem; e de Freinet, a ênfase na expressão, na iniciativa e na aprendizagem pela vivência. Conjugadas, tais abordagens reforçam uma concepção de educação pré-escolar centrada na criança e em seus processos psicológicos, contribuindo para a organização de práticas pedagógicas menos diretivas, ainda que, naquele contexto, tal orientação não tenha sido suficiente para enfrentar as desigualdades estruturais no acesso às creches e ao atendimento integral da primeira infância.

A Proposta Curricular Provisória (Uberlândia, 1987) retoma brevemente o contexto histórico pré-escolar em detrimento de grupos que detinham o poder, a necessidade de atender a filhos de operários e oferecer-lhes abrigo, com isso, inicialmente, não havia um compromisso com questões pedagógicas, ademais havia uma preocupação com o crescente índice de evasão e repetência escolar, além na necessidade de suprir falhas do sistema de ensino oficial, fomentando seu desenvolvimento e ingresso no ensino fundamental de forma “natural e gradativa”.

Por conseguinte, a proposta provisória (Uberlândia, 1987) pretendia possibilitar a ampliação do conhecimento na pré-escola, construindo uma imagem de infância ainda carente de estrutura pedagógica, ao passo que precisaria se desenvolver em todos os aspectos, além de

ter reconhecidas suas especificidades e necessidades básicas, fomentando seu ingresso no ensino fundamental. Nesse contexto, a proposta foi conhecer a realidade de vida das crianças, resgatar o sentido da função educadora da família e os valores socioculturais da comunidade, bem como potencializar o ritmo de aprendizagem da criança em seu ambiente educacional.

A Proposta Curricular Provisória (Uberlândia, 1987) menciona que sua abordagem se identificou com as posições teóricas de Assis (1984), e a contribuição mais significativa do projeto em questão é o modelo curricular contemplado por temas geradores, conquanto, importa destacar que não foi adotada na íntegra, mas se constituiu o principal ponto de partida para a elaboração do documento (Uberlândia, 1987, p. 8), portanto, pontos desse esquema foram abordados no decorrer do referido documento, conforme veremos a seguir.

A base da proposta visou a contribuir com a prática docente ao longo do documento, sendo seu caráter mais legítimo por meio de uma contextualização impulsionada “Num ambiente sócio-econômico e cultural determinado” (Assis, 1984, p. 74). A autora defende que construir um currículo apenas em fundamentos psicológicos é um limitador, desse modo, sugere uma educação construtivista e antropológica, nas diferentes dimensões humanas cultural, física, biológica, social, linguística, que inclui o cotidiano de vida das crianças, a forma como se relacionam com a família, a comunidade e o ambiente escolar, pressupondo um trabalho crítico e imerso em conhecimentos essenciais ao ingresso no 1º grau¹⁵³ apresentado nas diretrizes educacionais e programas oficiais.

Aqui, entendemos que tais abordagens têm relação direta com os princípios oriundos da Escola Nova, apresentando desdobramentos e continuidades relevantes (Dewey, 1959; Teixeira, 1962). No campo construtivista, propõe-se uma educação que direciona a criança ao centro do processo, enfatizando o seu protagonismo, a sua autonomia, as suas experiências, a sua valorização e formação integral (Piaget, 1975). Nesse contexto, a escola é concebida como espaço de convivência social e construção de conhecimentos. Sob o olhar antropológico, a criança é concebida por sua inserção em cenários culturais, históricos e sociais (Laraia, 2001), rompendo perspectivas tradicionais e limitadas à memorização e à transmissão mecanizada de conteúdo.

Ao longo do documento, menciona-se teorias importantes que alicerçam a aprendizagem humana e seus processos, com isso, apresenta, como base teórica, pensadores educacionais que se correlacionam pelos estudos da aprendizagem humana e seus diferentes processos, dentre eles, destacam-se três influentes teóricos da Educação e da Psicologia. Apesar

¹⁵³ À época, a expressão “1º grau” correspondia à denominação legal do ensino obrigatório, estabelecido pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que organizava o sistema educacional brasileiro em 1º e 2º graus. O 1º grau abrangia a escolarização obrigatória, com duração mínima de 8 anos, destinada a crianças e adolescentes, integrando as atuais etapas do ensino fundamental, conforme redefinidas posteriormente pela Lei n. 9.394/1996 (LDB).

de cada um surgir em contextos distintos e abordar o desenvolvimento sob pensamentos e enfoques diferentes, pode-se inferir que suas ideias se complementam significativamente, são eles: Jean Piaget (1896-1980), Carl Rogers (1902-1987) e Célestin Freinet (1896-1966), estudiosos que convergem em princípios de uma educação integral centrada no aluno, na aprendizagem significativa e contextualizada, além da participação ativa e experiencial, no respeito mútuo e na valorização da expressão, na criatividade e a autonomia, contribuindo para subsidiar ações educacionais na RME de Uberlândia no fim da década de 1980.

Piaget (1975) oferece uma base sólida para compreender o desenvolvimento da criança na infância e suas perspectivas no âmbito da Educação Infantil, enfatizando a importância de alinhar as práticas pedagógicas docentes em consonância com o desenvolvimento cognitivo infantil, focando no aprendizado ativo, na exploração e na adaptação de atividades, considerando o nível de desenvolvimento da criança, a fim de oportunizar um ambiente de capaz de promover seu crescimento cognitivo, emocional e social.

Conquanto, apesar de a teoria ser estruturada por uma sucessão de fases integradas do desenvolvimento infantil, o documento (Uberlândia, 1987) não descreveu nem caracterizou as particularidades de cada estágio, defendidos pela teoria piagetiana, tampouco teve pretensão de determinar e/ou enquadrar rigidamente a criança numa ordem exclusivamente cronológica (Uberlândia, 1987, p. 6) pois, embora tenha distinguido diferentes faixas etárias aproximadas por estágio de desenvolvimento cognitivo, Piaget defendeu a importância de respeitar o ritmo de aprendizagem, sendo possível passar pela transição ou atingir os marcos de cada estágio em diferentes idades, essa flexibilidade pode ser influenciada pela interação da criança com o ambiente, variando conforme a diversidade de experiências individuais. Desse modo, é possível conhecer e compreender os processos “naturais” do desenvolvimento infantil no percurso orientado, a fim de contribuir com a construção do conhecimento, a organização didática e o planejamento docente naquele contexto histórico.

Outra contribuição educacional que refletiu no documento foi a do psicólogo estadunidense Carl Rogers¹⁵⁴, de acordo com o humanista, a criança tem potencialidade para aprender, e esse processo naturalmente acontece à medida que o docente proporciona situações de aprendizagem relacionadas à autenticidade, à sensibilização, à aceitação, à afetividade e à motivação com fatores atuantes na construção do conhecimento, com vistas a empoderar o aprendiz e a valorizar suas experiências, ou seja, defende uma abordagem “centrada na pessoa”. Desse modo, sua visão traz

¹⁵⁴ Psicólogo estadunidense, representante fundador da Teoria Humanista intitulada Terceira Força da Psicologia, sob abordagem centrada na autonomia e na personalidade do sujeito, considerando a realidade de sua história e a busca pela verdade (Nunes; Silveira, 2015).

“Uma concepção de ser humano como dotado de uma capacidade de crescimento constante, de atualização permanente de suas potencialidades” (Nunes; Silveira, 2015 p. 24), outrora, o estudioso defende a infância consolidada por um crescimento natural, oportunizando um ambiente seguro, acolhedor e empático, respeitando as individualidades, as capacidades de autoexploração e os potenciais inatos.

Partindo dessa perspectiva de autonomia e escuta ativa, o documento (Uberlândia, 1987) prioriza uma proposta que viabilize condições favoráveis para estabelecer uma relação humana íntima entre o docente e a criança, construindo um ambiente seguro, acolhedor e propício à autoexpressão, além de promover a autenticidade e o crescimento pessoal, demandando conhecer, compreender e respeitar as necessidades individuais da criança, valorizando suas vivências e o contexto social no qual estão inseridas.

O educador francês Célestin Freinet apresentou propostas de aprendizagens construídas por experiências diretas, vivenciadas pela criança, ou seja, atividades tais como a aula-passeio, a imprensa escolar por meio de publicação de textos, jornais e revistas, o cultivo de jardins, os projetos comunitários, o artesanato, os jogos cooperativos, a organização de aula em formato de debate, além da valorização do trabalho manual (Nunes, Silveira, 2015), o estudioso introduziu inovações na prática pedagógica, instituídas a partir do respeito ao ritmo de aprendizagem, além de se conectar à expressão pessoal, ao desenvolvimento e à realidade da criança. Diante disso, o legado de Freinet, no documento curricular, refletiu propostas de práticas envolventes, participativas e centradas no aluno, assim, suas ideias influenciaram a todos os níveis educacionais, incluindo o infantil. Mediante essa abordagem, o documento curricular (Uberlândia, 1987) defende um trabalho pedagógico criativo, em que a aprendizagem esteja imersa no “método natural”, que se abstém de práticas tradicionais e estruturas estabelecidas convencionalmente. Enfatizando princípios de sociabilidade, troca de ideias, resolução coletiva de problemas, respeito pela autonomia, cooperação, comunicação, afetividade, aprendizagem oportunizada pela experimentação prática, interação com o ambiente, reflexão individual e coletiva, além da valorização da expressão criativa da criança.

Com isso, as teorias e práticas defendidas contribuíram para influenciar a educação da época, fomentando bases para o respeito ao desenvolvimento natural da criança e a promoção de um aprendizado significativo e humanizado. Paradoxalmente, percebe-se que a construção dessa proposta foi resultante de um investimento em abordagens teóricas recorrentes de diálogos assumidos pela RME de Uberlândia (MG), com destaque aos pressupostos construtivistas representativos de criança e infância em constante desenvolvimento, exigindo dos docentes uma postura crítica sobre a forma de ensino-aprendizagem. Contudo, constatou-se que o documento reconheceu que, em sua essência, alguns estudos ainda careciam de aprofundamento (Uberlândia, 1987), especialmente porque, em

grande parte, são defendidos sem que tenha ocorrido antes uma reflexão e apropriação mais ampla, uma análise do processo e dos fins que se pretendia alcançar.

O texto é incisivo no modo que direciona as ações educacionais, apontando uma linha educacional que visa a ampliar e transmutar os valores sociais impregnados de ações rigidamente tradicionais, então, sugere uma prática docente que evidencia o posicionamento político, contribuindo para promover mudanças sociais. Nesse contexto, defende que esse profissional, conhecedor dos saberes e do currículo, deva estar disposto a refletir sobre a formação inicial e a continuidade dos estudos, aliando teorias e ações voltadas para a vida em sociedade, além de priorizar uma educação em que seja “agente transformador” (Silva, 2021, p. 161).

De acordo com Silva (2021, p. 160), o documento exigiu que “O trabalho docente tivesse embasamento teórico e promovesse melhoras na formação das crianças”, foi constituído a fim de sistematizar a atuação desenvolvida na pré-escola e consolidar a identidade profissional docente, com vistas a não reproduzir um modelo educacional impregnado de interesses individuais imersos num contexto pronto, moldado, e/ou centrado em práticas mecanizadas, ao considerar que as ações concretas podem ser conduzidas e/ou limitadas pela vertente unilateral do cuidar.

Desse modo, defende um ideal de educação e formação que se contrapõe a linhas conservadoras, num espaço de abordagem transformador e dinâmico, em que é possível se tornar um sujeito capaz de pensar criticamente sobre o contexto social e histórico, tornando-se consciente das exigências e condições do ambiente no qual está inserido.

Em verdade, tal defesa insere-se em um movimento histórico de oposição à escola tradicional, que, ao deixar de atender exclusivamente aos interesses da elite, passou a ser questionada quanto à sua rigidez, autoritarismo e caráter reproduzidor das desigualdades sociais. Contudo, a chamada Escola Nova, ao longo de seu processo de institucionalização, especialmente quando ressignificada sob o discurso do construtivismo nas décadas de 1980 e 1990, acabou por assumir contornos de um realinhamento conservador no campo educacional, ao deslocar o foco das determinações sociais e políticas da educação para os aspectos individuais, psicológicos e metodológicos da aprendizagem. Assim, embora se apresente como proposta transformadora e dinâmica, tende a atenuar o caráter crítico da formação ao despolitizar o debate educacional, enfraquecendo a compreensão da escola como espaço de enfrentamento das desigualdades estruturais e de efetiva transformação social.

Comumente, o documento (Uberlândia, 1987) exigiu do docente uma postura dinâmica diante do trabalho desenvolvido, disposta a potencializar as trocas de experiências, buscar embasamento teórico-metodológico sobre o currículo, estabelecer um diálogo profícuo entre seus pares e a comunidade, além de viabilizar os processos de formação da criança no ambiente educacional. Em suma, a ele caber refletir, avaliar e reelaborar suas ações e valores, nesse sentido defende que a

“Proposta busque um todo equilibrado, aproveitando descobertas de estudiosos, entretanto, sem reunir crenças contraditórias” (Uberlândia, 1987, p. 6) ao que se pretende alcançar no cotidiano escolar.

A Proposta Curricular Provisória de 1987 critica a promoção e a padronização de exercícios tradicionais de psicomotricidade conduzidos por trabalhos centrados em práticas repetitivas e mecanizadas, focadas no treinamento e na aceleração de habilidades relacionadas à prontidão e à preparação para progredir nos anos subsequentes do ensino regular (Uberlândia, 1987, p. 9). Essa rigidez impede a compreensão das necessidades e dificuldades vivenciadas pela criança, sem considerar seu potencial criativo, deixando de conhecer experiências significativas de aprendizagem, nesse sentido, defende que o processo educacional não deve ocorrer de forma estanque, mas preparando as crianças para a vida em sociedade, ampliando o nível de complexidade de maneira gradativa.

Ademais, o documento defende que a “Escola não é uma instituição onipotente”, tendo em vista que não conseguirá resolver as crises sociais de forma isolada, mas poderá efetivar sua contribuição ao “Reconstituir sua função de transmissão e ampliação do conhecimento” (Uberlândia, 1987, p. 5). Esse trecho traz algumas inquietações, pois, assim como Freire (1996), acredita-se na importância do docente transformador e mediador, criando possibilidades para o aprendiz construir novos conhecimentos, esse processo precisa ser vivido de forma ativa, reflexiva e crítica por seus agentes, ao invés de meramente “transmitido”, oportunizando momentos de autonomia e criatividade.

A intenção do documento (Uberlândia, 1987) foi nortear o docente, delineando gradativamente as áreas dos conhecimentos e a lista de temas inferidos ao longo do ano de maneira progressiva e natural, pois não se constituem “roteiro determinado e inflexível”. Diante do exposto, os conteúdos seriam fomentados de maneira não mecanizada e respeitando o ritmo de desenvolvimento das crianças na pré-escola.

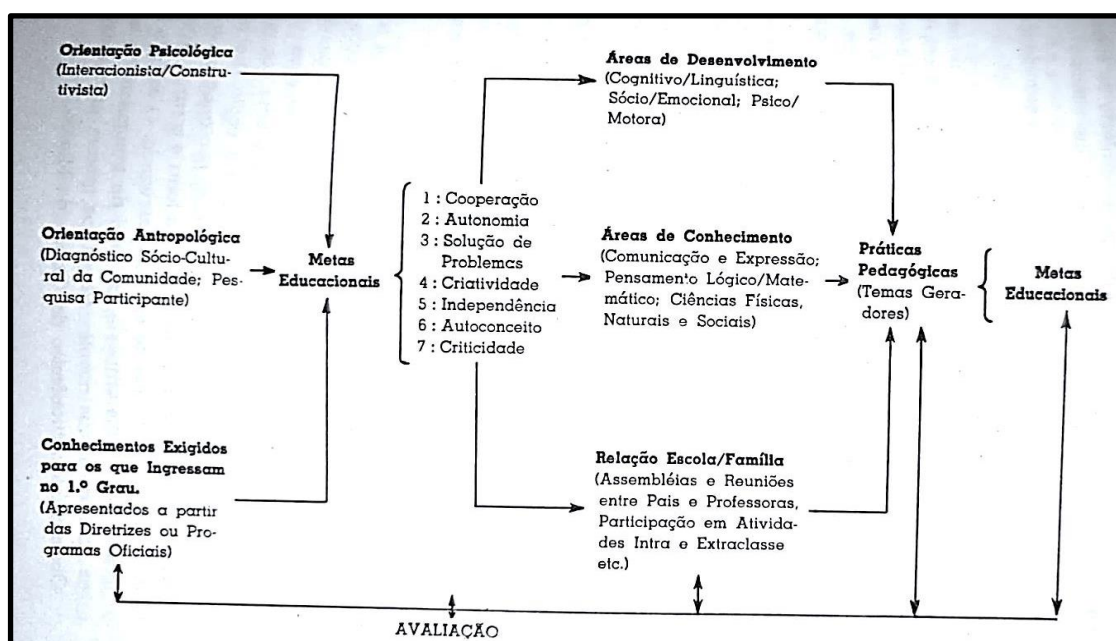
Para tanto, a proposição de conteúdo foi elaborada a partir da análise dos Programas Oficiais da Primeira Série, na tentativa de preparar a criança para os anos subsequentes do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), incluindo a análise de cartilhas, manuais e amostragens de trabalhos de professores da RME de Uberlândia (Minas Gerais), considerando os conhecimentos sociais básicos essenciais para a vida diária da criança, e que atendam aos pré-requisitos da primeira série. Outrossim, considerando o contexto histórico da época, o documento prioriza um processo de sistematização pré-escolar, constituindo-se essencial à transição para a primeira série do ensino fundamental, oportunizado por uma orientação conteudista.

Embora o documento de 1987 procure conciliar uma orientação conteudista com a valorização do ritmo, da curiosidade e do desenvolvimento espontâneo da criança, revela uma contradição teórico-pedagógica significativa. Ao afirmar a centralidade da sistematização pré-

escolar voltada à transição para a primeira série do ensino fundamental, o documento reforça uma lógica preparatória e adaptativa, típica de concepções escolarizantes da Educação Infantil, ainda vinculadas às exigências do ensino obrigatório. Nesse sentido, o discurso da satisfação, da curiosidade e do respeito ao desenvolvimento natural da criança opera mais como justificativa pedagógica do que como princípio estruturante, encobrendo a permanência de práticas conteudistas e normativas. Tal perspectiva evidencia a fragilidade crítica do documento, que, ao não problematizar as condições sociais, históricas e políticas que atravessam a educação pré-escolar, limita-se a uma abordagem psicologizante do desenvolvimento infantil, esvaziando o potencial emancipatório da educação e reforçando sua função de adequação da criança às demandas do sistema escolar vigente.

A partir dos temas geradores (Figura 16) propostos por Assis (1984, p. 77), alguns critérios foram elencados na elaboração do documento, considerando crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. Desse modo, a seleção seria conduzida com base no interesse e nas necessidades das turmas, crianças e docentes, que poderiam fazer a escolha de forma coletiva e integrada às diferentes vivências do aprendiz em seu entorno social (Uberlândia, 1987, p. 12-13).

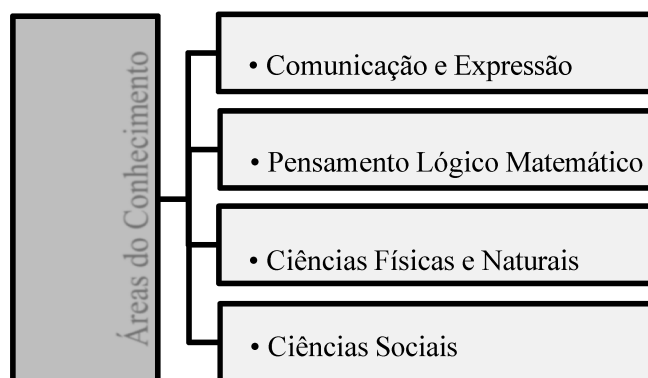
FIGURA 16 - Esquema curricular do Projeto Nezahualpilli



Fonte: Assis (1984, p. 77).

Assim, para atingir os objetivos, foram consideradas as seguintes áreas do conhecimento¹⁵⁵: “Comunicação e expressão”; “Pensamento lógico matemático”; e “Ciências físicas, naturais e sociais”, conforme o Quadro 9 a seguir:

QUADRO 9 - Áreas do conhecimento da Proposta Curricular Provisória de 1987



Fonte: elaborado pela autora com base na Proposta Curricular Provisória (Uberlândia, 1987).

Analisando o referido documento e as sugestões apresentadas, percebe-se que não são definidos em disciplinas, mas convergem em temas geradores, ou seja, cada área do conhecimento possui uma longa lista de conteúdos que poderiam ser postulados pelos docentes de forma sistematizada, propõe-se que estes não sejam trabalhados de forma isolada, estanque ou fragmentada em seus fins, tampouco que sejam obrigatoriamente trabalhados em sua totalidade (Uberlândia, 1987, p. 14).

Ademais, a proposta inferiu que a metodologia estivesse imersa em postura crítica, de modo que o docente fosse capaz de se posicionar diante dos conteúdos, com isso, poderia seguir o interesse, a necessidade e a curiosidade das crianças que, conjuntamente, fariam suas escolhas para construir as atividades, sem a imposição de uma rigidez.

Diante do exposto, importa destacar que o documento (Uberlândia, 1987) defende que o docente não deve acelerar a criança por meio de treinos repetitivos de habilidades, mas priorizar atividades atendam as suas necessidades e dificuldades, evitando comparações entre evolução e ritmo de aprendizagem, além de considerar as vivências anteriores e os interesses atuais, avançando de forma espontânea. Nesse sentido, a condução do trabalho docente deveria seguir uma gradação natural¹⁵⁶, entendida “Como encadeamento espontâneo que se” dá entre uma etapa e outra de um determinado conhecimento sempre que o indivíduo passa por uma

¹⁵⁵ Função das áreas do conhecimento: oportunizar condições para que a criança se desenvolva em todos os aspectos, priorizando atividades que venham a atender suas necessidades e dificuldades (Uberlândia, 1987, p. 9).

¹⁵⁶ Essa proposta propõe sair do esquema tradicional cheio de técnicas estanques que não promovem um processo contínuo e natural, e considerar a espontaneidade, o interesse e o desejo de aprender da criança (Uberlândia, 1987).

aprendizagem (Uberlândia, 1987, p. 21), desse modo, enfatiza o respeito à forma de aprender das crianças, considerando suas singularidades.

Quanto à criança, na gradação natural da infância, a ênfase recai na construção do conhecimento, considerando suas especificidades e potencialidades, respeitando suas limitações e necessidades individuais, sem promover possíveis comparações. Para tanto, faz-se importante considerar os estágios vivenciados nos processos educativos, destacando alguns pressupostos de aprendizagens consolidados pelos aspectos relacionados à maturação, à interação com o meio e à criação de hábitos, com isso, busca-se equilíbrio na aquisição de novos saberes, pois esses estágios se encadeiam e se sucedem sem paradas a cada fase do desenvolvimento infantil.

Apesar de ancorada em discursos de participação e organização coletiva, a Proposta Curricular Provisória (Uberlândia, 1987) revela-se alinhada a uma racionalidade educacional que prioriza a adequação da criança às exigências do sistema escolar e, em última instância, às demandas do mercado de trabalho, ainda que de forma indireta e mediada por concepções pedagógicas progressistas. Ao centrar-se na sistematização de conteúdos, na preparação para etapas posteriores da escolarização e na valorização de competências individuais, o documento tende a cumprir uma função pacificadora e adaptativa, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais e para a formação de sujeitos conformados às condições históricas vigentes. Nesse sentido, a Educação Infantil é esvaziada de seu potencial crítico e transformador, operando mais como instrumento de regulação social e alienação do que como espaço de formação humana integral e de emancipação coletiva.

Por fim, pode-se inferir que a Proposta Curricular Provisória (Uberlândia, 1987), sistematizada a partir dos interesses da comunidade escolar, das necessidades de organizar as experiências e concepções docentes discutidas nos grupos de formação, fomentou a busca por embasamento teórico, abordagens educacionais, análise das áreas do conhecimento e seleção dos conteúdos. Todo esse processo, ainda incipiente e anterior à promulgação da CF (1988), do ECA (1990) e da LDB (1996), ocorreu sob perspectiva da democracia e dos movimentos populares efervescentes, a fim de contribuir para a construção e a consolidação da história da Educação Infantil em Uberlândia.

A partir desse avanço, emergiram desafios diante das situações das políticas educacionais e curriculares implementadas nas escolas municipais de Educação Infantil em Uberlândia (Minas Gerais). Nesse contexto, em 2003, outro documento foi planejado, numa parceria entre a SME e o Cemepe, estabelecendo-se como referência normativa para as abordagens curriculares da cidade, “A fim de reorganizar os pressupostos educacionais,

político-pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, enquanto uma exigência pedagógica congruente com esse novo tempo” (Uberlândia, 2003), difundindo novas diretrizes, especialmente, pelo percurso da gestão democrática do ensino público e as perspectivas legais da Educação Infantil, considerando o progresso que reflete a evolução da sociedade, dentre fatores culturais, econômicos e políticos, conforme será visto a seguir.

5.3.2 Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2003

Após a promulgação da CF (Brasil, 1988), no início da década de 1990 ocorreu o primeiro concurso público da RME de Uberlândia (MG), regularizando legalmente o ingresso dos profissionais da área da Educação, a fim de qualificar as equipes de trabalho. Desse modo, buscou-se oportunizar estudos e reflexões sobre o cotidiano das práticas pedagógicas, buscando atender às reais necessidades das crianças, além de aprimorar e fortalecer os processos educativos em torno da Educação Infantil no âmbito municipal.

A partir daí ocorre uma mobilização em torno de estruturar a educação na cidade, tanto que, em 1998, uma equipe de profissionais de todos os setores foi designada pela SME para dialogar sobre as ações curriculares e elaborar um documento intitulado “Definindo Caminhos”¹⁵⁷ no âmbito da Educação Infantil e fundamental, o que seria considerado o “Referencial Curricular Básico para a Educação Infantil do Município de Uberlândia” (Uberlândia, 2003), constituindo-se proposta pedagógica instigada por princípios legais e delineadas em consonância com os novos tempos.

A posteriori, outros encontros fomentaram a discussão, a reavaliação e o aprofundamento dos entraves e avanços da Educação Infantil, considerando suas necessidades educativas. Dentre tais eventos, em 1998 ocorreu o “Fórum Mineiro da Educação Infantil”¹⁵⁸, na cidade de Belo Horizonte (MG), incluindo os órgãos federais, estaduais e municipais, além da participação de representantes sindicais, universidades, organizações da sociedade civil e conselhos de educação de assistência, que defendem os direitos das crianças e dos adolescentes (Uberlândia, 2003). O fórum foi considerado um marco, por ser uma das primeiras iniciativas brasileiras a fim de articular universidade, municípios e ativistas, com vistas a subsidiar ações de integração entre creche e pré-escola, culminando na regulamentação da oferta da Educação

¹⁵⁷ Nas tentativas junto à SME não foi possível obter acesso ao referido documento, apesar de ter sido citado nas “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2003”, disponibilizado por pesquisadores da UFU.

¹⁵⁸ Parte de um movimento nacional com vistas a fortalecer a educação por meio de políticas públicas consistentes, especialmente por lançar luzes às diretrizes emergentes relacionadas aos desafios e às possibilidades da Educação Infantil, que seriam promulgadas após a aprovação da LDB (1996), alinhando-se às necessidades e prioridades das crianças e famílias mineiras.

Infantil no âmbito mineiro estadual e municipal. Esse evento abriu precedentes para reflexões profícuas sobre temáticas relacionadas ao brincar, à formação docente, à organização dos espaços e dos tempos das instituições educacionais, além da integração entre o cuidado e a educação na infância.

Em seguida, foram propostos fóruns regionais, no intuito de dialogar coletivamente sobre os rumos da educação. Nesse contexto, o “I Fórum Regional” foi sediado em Patos de Minas (MG), em 28 de abril de 1999, e envolveu a parceria do Trialpanor (Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais), a fim de discutir sobre o contexto da Educação Infantil e suas nuances. Na sequência, em 15 de outubro de 1999, houve o “II Encontro Regional”, sediado em Uberlândia (MG), em que o tema central foi a “Formação do Educador”, que atendia a esse público (Richter, 2013, p. 92). Já nos anos subsequentes, foram delineadas outras propostas de formação, incluindo novas parcerias.

Em meados de 2001, profissionais da Educação e a SME de Uberlândia, mediante a condução do Cemepe em colaboração com a UFU, deram continuidade aos estudos relacionados à Educação Infantil. Nesse contexto, foram designados à “Equipe de Coordenação da Educação Infantil”, a fim de promover uma reestruturação dessa modalidade de ensino, alicerçados em Políticas Públicas educacionais em vigência (Richter, 2013, p. 92). Assim, objetivando definir sua função pedagógica e traçar um plano de intervenção junto às instituições municipais, a equipe abriu espaço para encontros e coletivas, no sentido de aprofundar pesquisas, oportunizar visitas às escolas, palestras, discussões, debates e reflexões nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a trajetória da infância no município de Uberlândia apresentou avanços significativos, tendo como referência as mudanças sociais, políticas e econômicas no decorrer da história educacional (Richter, 2013, p. 92), essa perspectiva foi influenciada por aspectos legais e jurídicos relacionados à Educação Infantil a nível nacional e estadual, constituídos pela aprovação de documentos que regulamentaram o ensino e deram continuidade às abordagens e exigências imbricadas em leis regulamentadoras das Políticas Públicas da educação no período.

Diante do exposto, a Educação Infantil passou por diferentes concepções sobre criança, infância e questões escolares, que foram potencializadas por avanços na legislação, considerando a ampliação dos direitos à educação no Brasil, além da influência advinda das mudanças no percurso histórico de urbanização, industrialização, relações laborais e mudanças na dinâmica familiar, que incidiram na participação da mulher no mercado de trabalho.

Em 2002, essa prerrogativa legal que aborda a educação brasileira refletiu na realidade da sociedade uberlandense, no sentido de repensar a reestruturação desse nível de ensino,

implicando no início do processo de municipalização da educação e suas incumbências, com isso, a fim de “Responder as indagações que foram diagnosticadas pela equipe entre os educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia” (Richter, 2013, p. 12), ampliaram-se os estudos colaborativos sob a perspectiva de fundamentar-se teoricamente para a construção de um documento curricular que atendesse às expectativas e aos anseios vivenciados naquele período.

Em 2003, urge a necessidade de reorganizar os pressupostos educacionais, políticos e pedagógicos da RME (Uberlândia, 2003). Para tanto, nesse mesmo ano teve início a formulação da Carta de Princípios Político Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Minas Gerais), promovida, inicialmente, nas unidades escolares e, na sequência, estendida por meio de reuniões, palestras, plenários e congressos constituintes escolares, ocorrendo de forma concomitante ao processo de discussão de demandas democráticas relacionadas às propostas do Programa Escola Cidadã¹⁵⁹, a fim de “Subsidiar a elaboração do PPP, orientar os estudos de reformulação curricular, a atualização dos regimentos escolares das Propostas Pedagógicas das Escolas” (SME, 2013, p. 16).

A partir daí, desencadearam-se estratégias e planos de intervenção, com vistas a sondar prioridades, necessidades e interesses dos profissionais da Educação e da comunidade escolar. Tal perspectiva resultou num processo de reestruturação, contemplando a relação de parceria entre família e comunidade, fomentando a atualização da proposta curricular, além da necessidade de (re)pensar o cotidiano das práticas pedagógicas nos diferentes espaços e tempos, investindo no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

Foi então que, a fim de ampliar o diálogo curricular, a Equipe de Coordenação da Educação Infantil instituiu o Grupo de Apoio da Educação Infantil, oportunizando aprimorar reflexões em torno das experiências, dúvidas, inquietações e expectativas, além de estudos periódicos relacionados aos espaços escolares destinados às crianças. Essas ponderações foram se estabelecendo sob uma vertente de cunho político, pedagógico e filosófico, com isso, tais abordagens foram consolidadas num documento municipal norteador dos pressupostos

¹⁵⁹ O Programa Escola Cidadã, implementado no município de Uberlândia durante a gestão do prefeito Zaire Rezende (2001–2005), constituiu-se proposta político-pedagógica voltada ao enfrentamento dos problemas estruturais da escola pública municipal, assumindo o compromisso de promover mudanças no sistema educacional. Fundamentado na valorização da realidade das crianças e no fortalecimento das parcerias entre escola e comunidade, o programa defendia uma construção democrática e participativa, com o propósito explícito de romper com práticas e segmentos antidemocráticos historicamente presentes na sociedade uberlandense. Suas bases teóricas encontram-se nos movimentos da educação popular e comunitária da década de 1980, além de dialogar com experiências implementadas em redes municipais como as de Porto Alegre e São Paulo.

educacionais, do planejamento docente e das propostas político-pedagógicas (Uberlândia, 2003).

Esse cenário contribuiu para reestruturar a proposta curricular anterior, desencadeando a construção e a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2003¹⁶⁰, elaboradas oficialmente em articulação com a equipe de profissionais da Educação, com apoio da SME e intermédio do Cemepe, com vistas a dimensionar a proposta curricular da cidade. Concomitantemente, para efetivar o processo, ocorreram reflexões sobre temáticas educacionais, realizaram-se parcerias, eventos, grupos de estudos, minicursos, visitas e palestras direcionadas aos profissionais da educação de diferentes áreas do conhecimento (Uberlândia, 2003).

Observando tecnicamente a Diretriz Curricular da Educação Infantil de 2003, o documento apresenta 52 páginas, objetivamente organizado com capa, página de rosto, autores envolvidos, sumário sem paginação e com aparência de inacabado, introdução sucinta descrita em uma única página, desenvolvimento contendo assuntos relacionados à contextualização histórica e legal da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Uberlândia (Minas Gerais).

QUADRO 10 - Estrutura das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2003

1	• Introdução
2	• Contexto Histórico da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Uberlândia
3	• A Organização do Trabalho Educativo
4	• Propondo uma Pedagogia da Infância de Caráter Emancipatório
5	• Fonte Filosófica da Ação Educativa
6	• Diretrizes Curriculares
7	• Fundamentação Teórica
8	• Os Complexos Temáticos Contextuais
9	• Avaliação
10	• Considerações Inconclusas
*	• Referências Bibliográficas

Fonte: elaborado pela autora (Uberlândia, 2003).

Em sua estruturação, foram elencadas abordagens da educação brasileira e municipal, dialogando com marcos legais da CF (1988), do ECA (1990), do RCNEI (1998), das DCN

¹⁶⁰ Atualmente, esse documento não está disponibilizado virtualmente para consulta, sua versão foi disponibilizada por discentes da UFU, que o utilizaram como objeto de suas pesquisas.

(1999), da LOM (1990) e, principalmente, da LDB (1996) (Uberlândia, 2003) que, em conjunto, estabelecem o compromisso do Estado e da sociedade civil em oportunizar educação desde os primeiros anos de vida. A esse respeito, importa destacar que tais documentos contribuíram para as bases da legislação educacional municipal de Uberlândia, desempenhando papel essencial na formação e aprimoramento de políticas relacionadas aos direitos das crianças, fomentando um arcabouço consistente, a fim de garantir proteção, desenvolvimento integral, especialmente no que se refere à Educação Infantil e às práticas educativas, não somente estabelecendo direitos, normas e diretrizes, mas refletindo uma revolução na forma como a educação e a infância são compreendidas.

Ademais, o documento (Uberlândia, 2003) menciona que sua construção ocorreu de forma colaborativa e democrática, sendo a organização aludida por uma pedagogia emancipatória. Em contrapartida, Richter (2013) faz importantes críticas à forma com que a legislação foi contemplada, alegando que:

[...] esse modo de apresentar leis sem problematizar seu contexto, o processo que antecede sua aprovação, seu papel, seus limites e as perspectivas intercorrentes na educação infantil, deixa margens e abre possibilidades para diversas interpretações sobre a circunscrição que estabelece pra a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da educação infantil (Richter, 2013, p. 5).

A pesquisa de Richter (2013) objetivou compreender a(s) concepção(ões) de criança e infância nas Diretrizes Curriculares da RME de Uberlândia (Minas Gerais) de 2003, nesse sentido, a autora aponta que as leis foram promulgadas a partir de lutas e reivindicações da sociedade, por meio de políticas e estratégias para favorecer e propagar determinadas ideologias, contudo, na Diretriz Curricular da Educação Infantil de 2003 são apresentadas de maneira meramente informativa, inseridas sem posicionamento sobre sua relação com a Educação Infantil.

De acordo com a pesquisadora, a abordagem legal do documento é apresentada de maneira superficial, como se fosse um manancial de solicitações naturais, comumente promulgadas, sem contextualização histórica, sem reivindicações sociais, ideologias e estratégias políticas, desconsiderando as lutas empreendidas no percurso de elaboração, aprovação e consolidação (Richter, 2013), com isso, não apresenta análise profunda, não apresenta problematizações e implicações, podendo incorrer em inconsistência, risco de interpretações divergentes, além de limitar a eficácia de sua implementação.

O documento aponta a fonte filosófica da ação educativa docente, a fundamentação epistemológica, as proposições sobre a pedagogia da infância numa perspectiva emancipatória, os complexos temáticos conceituais que designaram as Diretrizes Curriculares, faz uma breve

abordagem dos teóricos e elenca aspectos sobre avaliação na Educação Infantil. Ademais, é possível identificar trechos isolados que contribuem para reconstituir as ideias que respaldam sua elaboração quanto à concepção de criança, infância e Educação Infantil, além de considerações finais denominadas “inconclusivas” e as referências consultadas.

Ao longo do documento (Uberlândia, 2003), apresentam-se alguns descompassos de escrita, uso de palavras coloquiais que foram notoriamente inseridas sem consolidar reflexões, tal perspectiva revela certa fragilidade teórica e metodológica em sua elaboração textual, indicando ausência de tratamento robusto e rigoroso na construção conceitual e fundamentação das ideias apresentadas.

Nesse sentido, propõe pensadores reconhecidos no campo educacional, incorporando conceitos e referenciais teóricos de filósofos da Antiguidade, tais como Sócrates, Platão e Aristóteles, a fim de os relacionar com fundamentos das práticas pedagógicas contemporâneas, além de problematizar a relação entre sujeito e conhecimento, entretanto, os estudiosos são brevemente citados no primeiro parágrafo, sem aprofundamento teórico ou conceitual, de forma linear, sem problematização, abnegando o contexto histórico, suas perspectivas, os debates e motivos pelos quais são citados. No bojo de sua descrição, para compreender sobre a historicidade das Políticas Públicas educacionais e dialogar sobre concepções de criança e infância, o arcabouço teórico foi elaborado com base na corrente epistemológica de Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) e Freinet (1896-1966), autores que nortearam a proposta curricular para a Educação Infantil uberlandense (2003).

Assim sendo, o documento (Uberlândia, 2003) versa sua abordagem a partir de estudiosos conceituados, de notório reconhecimento no meio educacional, que contribuíram significativamente para a compreensão do ser humano enquanto ser social e histórico. Nesse contexto, apresenta uma breve explicação conceitual, em que os autores têm posicionamentos da corrente filosófica do materialismo-dialético, além de deixar contribuições valiosas e significativas à trajetória percorrida pela humanidade, especialmente à Educação Infantil. Pode-se inferir que suas concepções dialogam sobre a importância da participação ativa na formação integral da criança, apresentam algumas ideias sobre a compreensão de como o ambiente, a cultura e as interações influenciam a formação do conhecimento, o desenvolvimento social e humano dos sujeitos.

Os referidos autores apresentam semelhanças sutis em suas perspectivas, dentre elas, compartilham o interesse em entender o ser humano, além de apresentarem ressonância duradoura na trajetória da humanidade, contribuindo para potencializar ações que melhorem o processo educacional. Diante dessa realidade, suas teorias impulsionaram fundamentações

valiosas para a escrita da Diretriz Curricular da Educação Infantil (Uberlândia, 2003), especialmente no que diz respeito à relação entre criança, infância e processos educativos, fomentando aspectos como o papel da interação social, a importância da atividade e experiência prática, o desenvolvimento integral da criança e o papel do docente no ensino-aprendizagem ao longo da vida dos infantes.

Há interseções e pontos em comum em suas ideias, contudo, cada um defende ênfases e abordagens educacionais distintas, percebe-se que não há conexão direta entre os estudiosos citados, pois percorrem caminhos diversos, com ideologias distintas em relação à educação e suas teorias. Enquanto Vygotsky e Wallon focam no desenvolvimento cognitivo e afetivo em contextos psicológicos, sociais e culturais, Freinet se concentra mais efetivamente na prática pedagógica e na importância de oportunizar um ambiente educacional capaz de promover a autonomia e a participação ativa dos educandos.

Conforme os estudos de Richter (2013), não há aprofundamento que fortaleça o referencial teórico, os conceitos e as concepções, assim, é possível delimitar diferentes entendimentos e lacunas acerca das abordagens elencadas. A pesquisa da autora conclui que, em linhas gerais,

[...] o documento pesquisado assegura conceber a criança como um sujeito de direito, que deve ser educado dentro dos ideais da Escola Cidadã, buscando a formação de um indivíduo omnilateral capaz de ler o mundo de uma forma crítica. Contudo, conclui-se, em nossa análise, que tais concepções são apresentadas sem a preocupação de explicá-las e conceitualizá-las, deixando-as soltas com possibilidade de diferentes entendimentos. É como se o documento assumisse conceitos chave para a proposta sem, entretanto, dar solidez às teses defendidas ou incorporá-las de modo consistente, demonstrando uma apreensão capaz de nortear uma proposta pedagógica no âmbito de uma gestão política, tendo em vista um modelo social de transformação que leve em conta as especificidades da educação (Richter, 2013, p. 119).

Nesse sentido, mediante a forma fragmentada com que foram apresentadas tais abordagens, percebe-se superficialidade e falta de solidez às teses, ao relacionar as principais abordagens sobre criança e infância, sem considerar os cenários políticos, educacionais e culturais do mundo contemporâneo.

Outrossim, apresenta abordagem permeada por ações educativas, sugerindo uma reestruturação curricular emancipatória em relação ao avanço da legislação brasileira, delineados por marcos decisivos no âmbito da Educação Infantil, além de elencar a contextualização histórica na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, sob o olhar atento de diferentes atores sociais.

As perspectivas que ancoram a abordagem teórica das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2003) têm posicionamento referenciado na corrente filosófica do materialismo histórico-

dialético¹⁶¹, desse modo, as ações e metodologias são norteadoras do trabalho desenvolvido. Ademais, menciona ser contrário à práticas tradicionais que tenham como pressupostos bases filosóficas liberais, lineares, reprodutoras e hierárquicas, contrapondo-se ao uso descontextualizado de cartilhas e manuais, além de perpassar a formação de sujeitos omnilaterais¹⁶², capazes de superar concepções advindas do senso comum e, com isso, conceber o mundo de forma crítica e reflexiva (Uberlândia, 2003).

Esse percurso apontou concepções dos direitos da criança e do papel da instituição escolar, apresentando uma proposta teórica de organização do trabalho educativo ao propor uma “Pedagogia da Infância”, numa abordagem centrada no desenvolvimento infantil, a fim de situar no tempo e no espaço as práticas docentes dos profissionais atuantes no cotidiano da Educação Infantil, promovendo ações educacionais permeadas pela criatividade, curiosidade e habilidades sociais nos primeiros anos de vida (Uberlândia, 2003), nesse sentido, infere-se que pensar nos caminhos de uma “Pedagogia da Infância” implica sedimentar princípios que valorizem o direito a uma educação baseada em suas necessidades, experiências e interesses.

Nesse contexto, Rocha (1999) menciona que “Pedagogia da Infância” é constituída por um conjunto de fundamentos de ação pedagógica baseados nas crianças e nas múltiplas concepções de infância. Assim, caracteriza-se pela relação entre escuta sensível e diálogo, oportunizando o envolvimento entre docentes, familiares, responsáveis e crianças, pautando-se no respeito mútuo entre seus agentes.

À luz da epistemologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, a pedagogia da infância articula-se com uma educação crítica ao compreender a criança como sujeito histórico e social, cujo desenvolvimento se constitui nas relações mediadas pela cultura, pela linguagem e pelo outro. Atender às necessidades, experiências e interesses infantis não significa limitar o ensino ao espontâneo ou ao imediato, mas partir dessas vivências para ampliar o desenvolvimento, por mediação pedagógica intencional e pela organização consciente do ensino, evidenciado que a aprendizagem, quando socialmente mediada, impulsiona o desenvolvimento e possibilita à criança apropriar-se de conhecimentos historicamente produzidos, superando os limites do cotidiano. Assim, a pedagogia da infância torna-se crítica quando assume o compromisso de formação humana integral, promovendo a consciência social desde a primeira infância e rompendo com práticas adaptativas e alienantes.

¹⁶¹ Método filosófico de investigação que parte de questões fundamentais. Indo à raiz do problema de forma sistemática, crítica, unitária e coerente (Gramsci, 1991).

¹⁶² Indivíduos capazes de ler criticamente o mundo que os cerca em todas as suas dimensões, contribuindo para a construção da subjetividade (Uberlândia, 2003).

Entretanto, apesar do documento mencionar tais conceitos sob perspectiva emancipatória, apontando embasamento teórico, não fica especificado de forma evidente quais ações serão delineadoras dessa proposta que, em linhas gerais, deve considerar a criança protagonista do processo educativo, dotada de direitos, capaz de aprender e desenvolver-se plenamente, ou seja, um sujeito histórico e cultural, além de entender a infância em todas as suas particularidades, tanto em aspectos físicos, quanto emocionais, cognitivos e biológicos.

Nesse contexto, a Diretriz Curricular da Educação Infantil de 2003 defende que:

A educação infantil deve se expressar por uma relação recíproca entre cuidar e educar, na proporção em que a alimentação, a higiene, o sono e os saberes escolares articulem-se em torno de uma vivência cultural própria de um determinado grupo social ou de um povo (Uberlândia, 2003).

Assim sendo, considerando a abordagem contida ao longo do documento, percebe-se a proposição de uma infância baseada num período de potencialidades, resistência e lutas, na qual a criança é concreta e dotada de direitos, inserida num contexto histórico e, ao mesmo tempo, contraditório, marcado por lutas de classes e desigualdades sociais, antagônica a uma visão romantizada. Com isso, defende-se que a criança não se resume a um sujeito passivo, mas que requer respeito à diversidade, e a promoção de Políticas Públicas educacionais que considerem suas vivências culturais e históricas, priorizando a cidadania e os saberes construídos ao longo da realidade social e cultural na qual estejam incluídos, o que exige uma educação que não pode dissociar o cuidar e o educar da construção de conhecimentos, desse modo, o documento defende que a infância deve ser emancipatória, crítica e inserida numa perspectiva de transformação social, pedagógica e inclusiva, imersa num espaço educativo capaz de promover a superação de desigualdades e uma articulação com os saberes construídos.

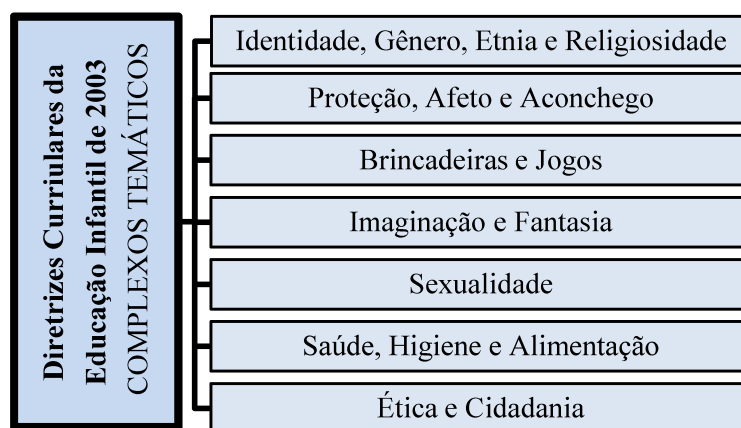
Em sua pesquisa, Richter (2013) aponta que o documento apresenta uma coleção de ideias e concepções fragmentadas de criança, infância e educação, sendo que sua articulação não é elaborada com precisão ou explicações políticas coerentes, que possam promover ações educacionais concretas. Conquanto, ao intentar refletir sobre a representação de infância no documento supracitado, não foi possível constatar uma política pautada “Numa coerência entre os modos de pensar a criança na relação com os seus direitos, especialmente educativos, e ações concretas que permitam tal coerência” (Richter, 2013, p. 122), percebe-se que o documento expressa concepções e ideias importantes, porém não as aprofunda, inclusive apresenta algumas limitações, pois simplifica a relação cuidar/educar na infância, sem dar ênfase a elas, como se fossem práticas facilmente conciliáveis e igualmente proporcionais, pois trazem práticas que devem

ser contextualizadas em perspectivas históricas e políticas mais amplas, considerando as desigualdades sociais e as especificidades das crianças na infância.

Importa destacar que, para a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2003), foram sugeridos diálogos sob a perspectiva de repensar a prática da Educação Infantil, esse processo foi construído de forma congruente aos Contextos Educativos da Proposta de Porto Alegre (1999)¹⁶³, especialmente por considerar sua semelhança com os pressupostos políticos e pedagógicos apontados pelos profissionais de Educação de Uberlândia em estudos prévios.

Mediante essa proposição, foram selecionados seis dos sete eixos condutores dos Contextos Educativos, intitulados na proposta municipal de Uberlândia como “Complexos Temáticos Contextuais”, assim, as temáticas foram pensadas de maneira responsável, planejadas e relacionadas sistematicamente entre si, constituídas a partir da relação com o cotidiano da criança, transformando os temas em saberes escolares conectados de forma interdisciplinar.

QUADRO 11 - Complexos Temáticos Contextuais das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2003



Fonte: elaborado pela autora com base no documento curricular (Uberlândia, 2003).

Observando a proposição conceitual, importa destacar que a proposta curricular contida no documento foi elaborada com vistas a oportunizar a construção coletiva do conhecimento.

Nesse viés, quanto ao planejamento educacional, essa proposta defende que os complexos temáticos contextuais estejam relacionados às “Questões da vida cotidiana, tendo em vista a transformação deles em saberes especificamente escolares” (Uberlândia, 2003, p. 21), fomentando uma postura docente amparada na perspectiva interdisciplinar e materializada nas práticas disseminadas socialmente entre os educandos.

¹⁶³ Termo implementado pela SME de Uberlândia e intitulado como Complexos Temáticos Contextuais (Uberlândia, 2003).

Em sua essência, propõe que estejam articulados às atividades praticadas desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a intenção de instituir direcionamentos do ensino na perspectiva da Escola Cidadã¹⁶⁴, além de promover uma educação democrática e inclusiva, fomentando um sujeito capaz de ler criticamente o contexto social e o histórico no qual está inserido. Desse modo, enfatiza a competência da criança em construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, por meio das interações com o meio histórico, físico e social em que vive.

Em relação à Proposta Curricular Provisória de 1987, que referenciou uma lista de conteúdos, advindos de temas geradores, a serem trabalhados, na proposta de 2003 essa lista não está implícita, ou seja, propõe-se uma reestruturação curricular que não seja orientada unicamente por manuais e cartilhas, mas que pretenda romper com propostas tradicionais, obsoletas e mecânicas, em detrimento de uma “Prática emancipatória, cuja fonte curricular é a realidade contextual da criança e o objetivo que se pretende alcançar é um saber elaborado na relação ensino-aprendizagem” (Uberlândia, 2003), assim, a operacionalização curricular dos conteúdos deve ser concebida por meio de práticas que articulem experiências, vivências e saberes construídos historicamente. Essa concepção se contrapõe a uma proposta centrada no ensino de conteúdos oriundos de complexos temáticos que não se articulam entre si.

Ademais, as diretrizes de 2003 também foram consideradas provisórias, uma vez que ficaram à disposição dos profissionais da Educação, para leitura, reflexões e possíveis modificações, constituídas a partir das práxis e necessidades históricas no âmbito das leis e mudanças em torno da Educação Infantil (Uberlândia, 2003). Diante do exposto, as propostas didático-pedagógicas puderam ser complementadas e enriquecidas pela formação em serviço, considerando a organização do tempo e dos espaços, a relação entre escola e comunidade local, dentre outras ações.

Quanto à concepção de educação no documento supracitado, a SME defende:

[...] uma educação que envolva a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, que se leve em conta a vida sócio-cultural das crianças, para a construção coletiva do saber, que tenha uma abordagem curricular interativa, visando à transformação da realidade, e que se estruture na perspectiva da inclusão social (Uberlândia, 2003).

Nesse contexto, postula a importância de garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de participar, interagir e aprender por meio de uma educação equitativa e democrática.

Em relação à criança, o documento considera o indivíduo em sua totalidade, enquanto “[...] sujeito histórico de múltiplas dimensões: intelectual, física, social, ética e afetiva, dentre outras, que se integram na totalidade do ser”, também defende uma abordagem cidadã ao destacá-la como “[...]”

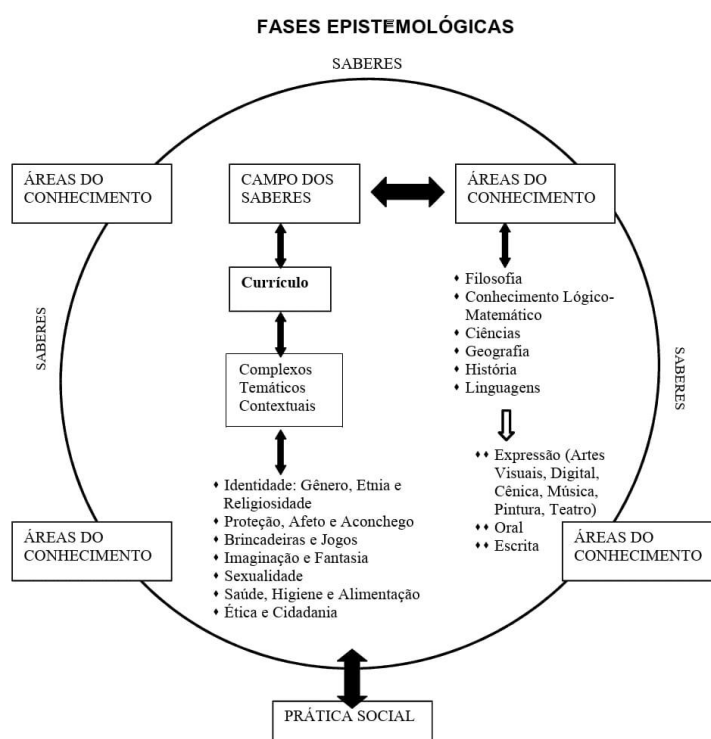
¹⁶⁴ A proposta defende a promoção de um processo de transformação no sentido de reinventar as relações entre as pessoas e as escolas, com vistas a implementar a democracia popular, superando as amarras do poder conservador do histórico ideário conservador internalizado pela sociedade uberlandense (Souza, 2006, p. 160).

sujeito cidadão que está inserido em um grupo social e na diversidade cultural” (Uberlândia, 2003), numa concepção que valoriza a voz e a participação na construção do percurso histórico, desse modo, a criança está implícita numa perspectiva de infância multidimensional, capaz de contribuir ativamente com seu próprio desenvolvimento.

Quanto à organização do trabalho docente, propõe que as ações educativas e os planejamentos sejam delineados em torno da singularidade da criança, demandando ações intelectuais, físicas, socioafetivas, éticas, dentre outras, que constituem sua essência única e histórica. Diante desse cenário, espera-se que o profissional da educação, enquanto mediador, conheça o sujeito que adentra o espaço escolar, considerando sua realidade, seus interesses, suas vivências, além da diversidade cultural, econômica e social, dentre outros aspectos importantes que oportunizam descoberta, imaginação, criatividade, reflexão e articulação interdisciplinar entre saberes e linguagens na infância.

Desse modo, as áreas do conhecimento podem contribuir para promover e orientar a atuação docente, oportunizando o desenvolvimento da criança no cotidiano escolar, articuladas da seguinte forma: Filosofia; Conhecimento lógico-matemático; Ciências; Geografia; História; Expressão (Artes Visuais Digital, Cênicas, Música, Pintura e Teatro); Oral e Escrita, que se instituem num quadro esquemático orientador das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil em 2003, conforme a Figura 17 a seguir:

FIGURA 17 - Fases epistemológicas das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2003



Fonte: Diretrizes Curricular da Educação Infantil (Uberlândia, 2003).

Ao tratar das fases epistemológicas das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2003), o documento detalha a relação dos campos de saberes, dos currículos e dos Complexos Temáticos Contextuais que são assumidos como áreas do conhecimento, os quais orientarão a prática social e a ação educativa, a fim de superar a fragmentação dos conteúdos, de forma que os temas poderão ser escolhidos e delineados para atender aos anseios docentes e às demandas do município de Uberlândia. Os temas contemplam a Proposta de Porto Alegre (1999), que inclui “Identidade: Gênero, Etnia e Religiosidade”; “Proteção, Afeto e Aconchego”; “Brincadeiras e Jogos”; “Imaginação e Fantasia”; “Sexualidade”; “Saúde, Higiene e Alimentação”. Nesse sentido, considerando o interesse da Equipe de Coordenação de Educação Infantil, em pesquisas realizadas em 2001 nas Unidades de Desenvolvimento Infantil de Uberlândia (Minas Gerais), no manancial temático, julgou-se pertinente acrescentar “Ética e Cidadania”, voltado para as experiências, vivências e reflexões dialógicas, além da formação humana e do desenvolvimento das potencialidades da criança na infância.

Quanto à proposta avaliativa na Educação Infantil (Uberlândia, 2003), objetivou-se uma abordagem diagnóstica de cunho qualitativo, considerando a perspectiva processual e formativa, contudo, considera-se essa proposição provisória, por entender que cada escola teria autonomia para construir de forma democrática e participativa sua proposta pedagógica.

Ademais, importa sinalizar que na construção das considerações finais, apontadas como considerações “inconclusivas”, ponderaram que o documento poderia ser questionado, revisitado e reelaborado por seus agentes, além de ser permeado por dificuldades e desafios vivenciados ao longo de sua elaboração, envolvendo a falta de materiais e os impasses no processo de liberação dos profissionais da educação (Uberlândia, 2003).

Percebe-se que, apesar de afirmar ser um documento “democrático e participativo”, ao longo de sua apresentação não é possível identificar claramente ações, indagações, e contribuições empreendidas por seus atores, no que tange a sua discussão, elaboração e construção. Pode-se inferir que é um material repleto de informações, porém com concepções fragmentadas de criança, infância e educação, com poucas reflexões e explicações, expondo conceitos e ideais sem aprofundar e desenvolver abordagens adequadas à realidade vivenciada no município.

Após sua construção, tendo em vista a necessidade de divulgação e apropriação do documento, o Cemepe incorporou a formação continuada algumas propostas, dentre as quais destacam-se “Ciclos de Estudos com profissionais da Educação Infantil (CEPEDI), Mostra Pedagógica, Jornal Espaço e Tempo de Alegria” (Uberlândia, 2020, p. 63).

Pode-se inferir que as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2003) de Uberlândia foram implementadas nas unidades escolares, perpassando processos de compreensão e estudo sistematizado. Ademais, sua materialização se vinculou ao engajamento entre o trabalho cotidiano dos profissionais da educação, a atuação do poder público municipal e a comunidade escolar. Posteriormente, em função da interlocução entre as Políticas Públicas e a efetivação dos direitos educacionais na práxis social e histórica, o documento depreendeu a necessidade de futura revisão e inovação.

Segundo Richter (2013, p. 17), a proposta curricular municipal de 2003 não teve preocupação crítica de abordar e explicar as concepções de criança e infância e suas nuances no cenário político, cultural e educacional, “É como se o documento assumisse conceitos chaves para a proposta sem, entretanto, dar solidez às teses defendidas”, citando de forma superficial e sem aprofundar suas bases teóricas no mundo contemporâneo.

Em outro estudo de relevância, Silva (2019) aborda o currículo da Educação Infantil nas instituições públicas de ensino de Uberlândia (Minas Gerais), a fim de relacionar o que está preconizado legalmente e os registros elaborados pelos docentes, no que tange à prática pedagógica no cotidiano escolar. Para tal, baseou-se em pesquisa documental, elencando as Políticas Públicas sobre Educação Infantil, especialmente as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Municipais de 2003.

Em suas considerações, ao analisar os dados obtidos na pesquisa, a autora menciona a prevalência de atividades lúdicas, rotinas fixas, práticas de disciplinamento, descrições incompletas, temas que deveriam ser transversais, porém são trabalhados exclusivamente em datas comemorativas, com ênfase em atividades mecânicas, propostas que buscam um percurso focado em alfabetização e numeramento, planejamentos sem direcionamento pedagógico e poucos registros avaliativos, elaborados de forma particular e lacunar, numa perspectiva burocrática e limitada, em contradição com o previsto nas diretrizes de 2003. Diante desse cenário e das mudanças legais, a autora aponta que a elaboração do documento foi em cumprimento de exigências legais, limitado e restrito, tendo em vista que não foi possível o acesar, ademais, menciona que “Não foi utilizado, nem sequer conhecido pelos profissionais” (Silva, 2019, p. 76).

Outrossim, importa destacar que, a partir desse período, o Brasil avançou em direção à ampliação de debates relacionados à promoção da equidade de acesso ao conhecimento, à (re)construção de diretrizes educacionais e à formulação de uma base escolar integrada concomitante a uma proposta curricular influenciada por mudanças tecnológicas e sociais, além de políticas nacionais de abordagem mais inclusiva e democrática, envolvendo conhecimentos e competências essenciais à vida em sociedade, a fim de garantir cidadania, diversidade, direitos

educacionais e formação básica comum, independentemente de pluralidade ou condição social, alinhando-se às necessidades contemporâneas dos estudantes.

As Diretrizes de 2003 configuram-se marco de reorganização da educação infantil no município, ao consolidarem princípios pedagógicos que reconheçam a criança como sujeito de direitos, enfatizam a indissociabilidade entre cuidar e educar, e reafirmam a importância de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Tais diretrizes incorporam discursos contemporâneos sobre participação, diversidade e desenvolvimento integral, buscando alinhar-se aos avanços legais e conceituais após a CF (1988), o ECA (1990) e a LDB (1996). Contudo, embora expressem um compromisso formal com uma educação democrática e inclusiva, mantêm tensionamentos ao privilegiar concepções psicologizantes do desenvolvimento infantil e uma organização pedagógica voltada à adaptação da criança de acordo com as exigências institucionais, revelando limites na consolidação de uma proposta efetivamente crítica e emancipadora. Dessa forma, as diretrizes de 2003 representam, simultaneamente, um avanço normativo e um campo de disputas ideológicas no interior das Políticas Públicas para a Educação Infantil em Uberlândia.

Esses esforços lançaram bases para a construção da BNCC de 2017, que seria consolidada mais de uma década depois, desse modo, a proposta curricular municipal de Uberlândia precisou passar por um processo de reestruturação, de acordo com o que foi disposto na base. Tais transformações culminaram em uma reestruturação, as DCM's da Educação Infantil de 2020, implementadas a partir da Resolução n. 193, CNE/CP n. 2, a qual institui “A implantação da BNCC de 2017, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica”, constituindo-se uma normativa orientadora à adequação e à elaboração curricular do sistema de ensino no Brasil, que deve se concretizar mediante um cronograma prescrito, progressivamente em sala de aula e no prazo de até dois anos subsequentes a sua publicação.

Considerando a contextualização histórica das Políticas Públicas voltadas à Educação Infantil em Uberlândia, evidenciou-se uma trajetória marcada por avanços, desafios e reconfigurações que orientaram a condução do trabalho docente ao longo das últimas décadas. Outrossim, a partir da análise das propostas curriculares de 1987 e de 2003, revelou-se o início da sistematização educacional curricular do município a partir de bases legais e normativas, num esforço de consolidar a identidade educacional da referida rede de ensino. Considerando esse panorama, a seção a seguir propõe examinar a atual Diretriz Curricular, a fim de articular as dimensões históricas, filosóficas, políticas e educacionais, de modo que expressem continuidades ou rupturas em relação às orientações curriculares que a antecederam.

6 DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA (MINAS GERAIS) DE 2020

A educação é um espaço de conflitos e compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem seguir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação (Apple, 2002).

A partir da afirmação de Apple (2002), é possível destacar que a educação é um espaço dinâmico influenciado por embates, interesses ideológicos e hegemônicos, nesse sentido, o currículo torna-se um dos principais instrumentos de conflitos, em que as perspectivas se materializam, refletindo valores culturais, políticos e sociais. Desse modo, ultrapassa a mera seleção de conteúdos, destacando-se como conhecimento histórico legitimado e humanizado, definindo o que deve ser ensinado, com quem, para quem e sob quais perspectivas.

Nesse cerne, a escola tem não apenas a função de fornecer competências necessárias às sociedades, mas, também, de orientar os indivíduos na direção das posições sociais existentes (Lobrot, 1992), dessa forma, defende-se a importância de promover a emancipação intelectual e social dos alunos, em detrimento da seleção, classificação e reprodução de desigualdades. Com isso, enfatiza-se a importância de (re)pensar a organização educacional e de questionar proposições curriculares com bases econômicas e políticas, reproduzindo a hegemonia de classes dominantes. Apesar disso, Lobrot (1992) reconhece a escola como ambiente estratégico de resistência e transformação social, que rompe lógicas burocráticas e autoritárias, promovendo espaços participativos e democráticos. Para tanto, propõe ações coletivas que potencializem a convivência, o diálogo, a construção do conhecimento e a autogestão escolar.

Nesse cenário, o atual contexto requer reflexões constantes sobre a função social, política e pedagógica da instituição escolar, problematizando o currículo e as ações educacionais. Isto posto, o processo de organização das propostas não deve se centrar exclusivamente no docente, em conteúdos preestabelecidos ou em práticas avaliativas rígidas, que limitam a liberdade, a criatividade, a autonomia e a formação crítica.

Considerando essas demandas, Lobrot (1992) faz um alerta sobre a relação da educação e das demandas impostas pelos princípios capitalistas, tornando-se mecanismo de submissão e utilitarismo, cuja abordagem tradicional e tecnicista contribui para perpetuar estruturas de poder, preparando o aluno para se adaptar à mão de obra, aos valores de disciplina, produtividade, adestramento e competitividade. Nesse panorama, o currículo na Educação Infantil torna-se campo estratégico de disputas de poder, e se institui em consonância com

objetivos mercadológicos que tensionam a possível instrumentalização dos processos educacionais. Essa perspectiva reflete nas práticas pedagógicas, tendo em vista que, sob a lógica da eficiência e da produtividade, incorre o risco de limitar a infância numa fase de preparação para o mercado, pois é nesse período que constroem experiências lúdicas que podem promover ou limitar as múltiplas linguagens do desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida.

Assim, inspirando-se na compreensão de que a educação é um espaço de conflitos, empreende-se, aqui, o desafio de analisar o documento curricular, norteador por Políticas Públicas relacionadas à infância na rede de ensino de Uberlândia (Minas Gerais) em 2020, bem como aprofundar os estudos, destrinchando princípios legais que, historicamente, perpassaram e tensionaram o cotidiano escolar da Educação Infantil.

Nesse contexto, foram localizadas três pesquisas que mencionam e agregam referenciais teóricos consistentes sobre a temática curricular da cidade de Uberlândia em relação ao documento de 2020, conforme será visto no Quadro 12.

QUADRO 12 - Produções acadêmicas com enfoque nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil em Uberlândia (2020)

Título	Modalidade	Autor(a) e Ano	Linha de Pesquisa	Instituição
<i>Políticas da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018 - 2019) e construção das Diretrizes Curriculares</i>	Dissertação	RESENDE, Fernanda Ferreira Ano: 2021	Estado, Políticas e Gestão da Educação	UFU
<i>O Brincar nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG)</i>	Dissertação	RIBEIRO, Hítala Jéssica M. Ano: 2024	Saberes e Práticas Educativas	UFU
<i>Competências e Habilidades no Âmbito da Base Comum Curricular (BNCC) e suas marcas nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (MG)</i>	Dissertação	MARTINS, Leiriane T. Ano: 2025	Estado, Políticas e Gestão da Educação	UFU

Fonte: elaborado pela autora a partir dos repositórios da UFU e Unicamp.

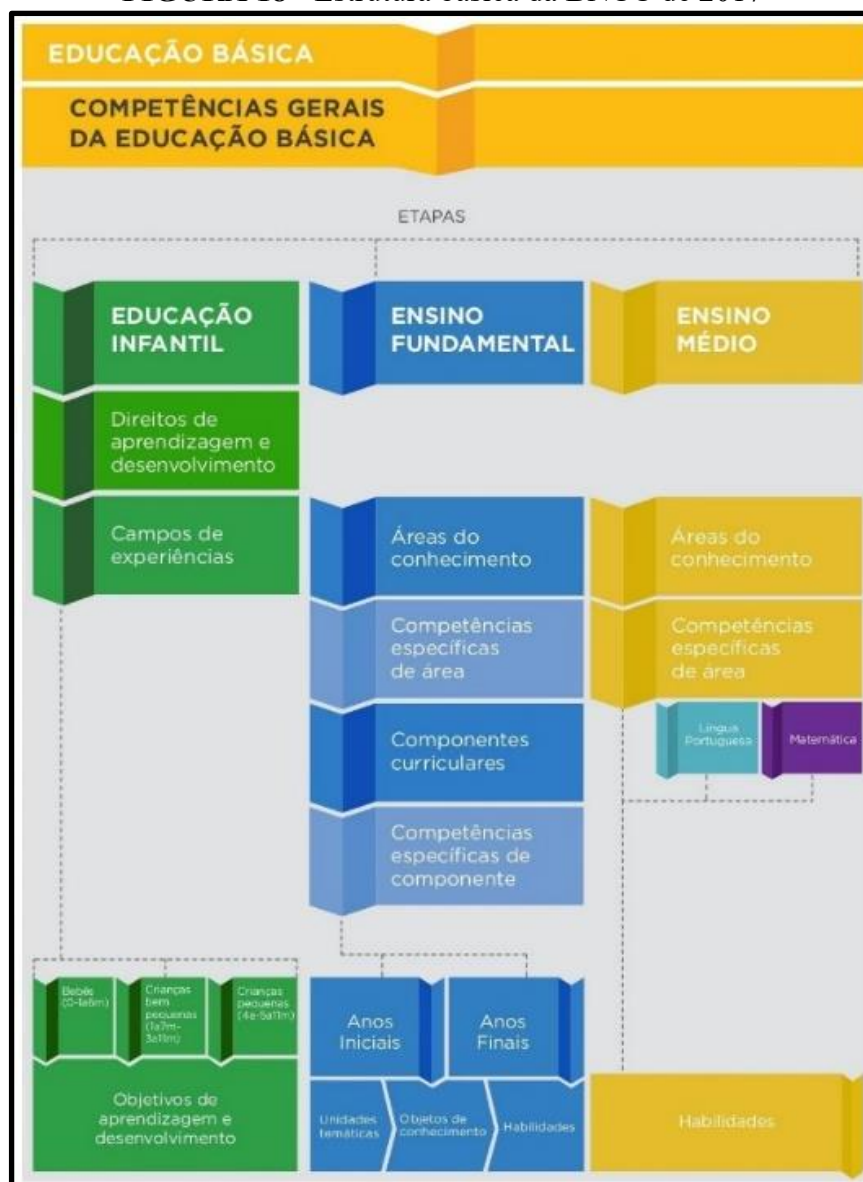
6.1 Categoria: História

A BNCC¹⁶⁵, instituída pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é um documento orientador para todas as etapas e modalidades da educação básica, com respaldo na LDB

¹⁶⁵ Homologada em 22 de dezembro de 2017, orienta a educação básica brasileira, incluindo a Educação Infantil, definindo competências e habilidades essenciais à infância, desde os primeiros anos de vida. Elaborada por um conjunto de especialistas selecionadas pelo MEC, representantes de diferentes áreas do conhecimento, além disso,

(Brasil, 1996), cuja abordagem compreende a Educação Infantil, o ensino fundamental, e inclui o ensino médio, além disso, abrange as esferas federais, estaduais e municipais, urbanas ou rurais, tanto públicas quanto privadas, aludindo a necessidades, interesses e pluralidades das instituições escolares. Nesse cerne, sua estrutura foi subdividida por etapas de ensino, no topo da Figura 18 apresenta-se a educação básica fomentada por competências gerais, conforme é possível verificar:

FIGURA 18 - Estrutura básica da BNCC de 2017



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

sua elaboração perpassou diferentes etapas, incluindo consulta popular online. A primeira versão (preliminar) foi divulgada em 2015; na segunda versão foram abertas contribuições de profissionais da educação para revisão e alteração, em 2016; a terceira e última versão foi encaminhada ao CNE para aprovação, e foi homologada ao final de 2017. Em 2018 foi aprovada a BNCC do ensino médio. O documento busca orientar de forma sistêmica os critérios de organização dos componentes curriculares da educação básica.

A BNCC (2017) definiu um “Conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Brasil, 2017, p. 7), por conseguinte, sua proposição fomentou uma base comum de aprendizagens curriculares a todos os estudantes do do território brasileiro. Em sua essência, apresenta vertentes políticas e ideológicas, difundidas por prerrogativas inclusivas, democráticas e sob perspectivas de igualdade, equidade e isonomia curricular.

O documento apresenta embasamento teórico e prático, que se articulam a fim de oportunizar a formação integral e autônoma dos sujeitos (Brasil, 2017, p. 27), além disso, traz uma abordagem atual, considerando o processo evolutivo e contínuo de (re)construção histórica das Políticas Públicas, como resultado de um processo histórico-social em resposta às demandas educacionais do país, delineadas para (re)pensar o ser humano em todas as dimensões, ou seja, advém da articulação entre ideologias e leis, contribuindo para alinhar ações curriculares no âmbito nacional, refletindo avanços e debates em torno da educação.

A BNCC (2017) tornou-se referência no sistema de ensino brasileiro, pois sugeriu uma base comum que determina competências gerais essenciais à formação humana, todavia, constituiu-se obrigatória em todo o território nacional, dessa forma, as discrepâncias regionais advindas de um sistema capitalista e excludente podem reforçar lacunas e desigualdades no âmbito educacional, o que requer maiores investimentos por parte dos governantes. Apesar dos desafios, efetivou-se estabelecendo propostas que contemplam a educação básica, a fim de oportunizar uma “Sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7) desde os primeiros anos de vida. Assim, com vistas a contemplar as prioridades educacionais previstas na base, teve início uma atualização curricular nacional que influenciou a formação docente, a produção de materiais didáticos, as matrizes avaliativas e os exames nacionais a serem revisitados (Brasil, 2017, p. 5).

Após sua validação, ocorrida em regime de colaboração (Brasil, 2017, p. 5), a BNCC demandou a construção de Diretrizes Curriculares municipais em todo o Brasil, assim, com vistas a contemplar as prioridades educacionais das Políticas Públicas em vigência, influenciou um movimento de atualização em prol da (re)construção das perspectivas curriculares da educação básica no país. Nesse contexto, teve início um amplo movimento educacional que, em consonância com as atuais Políticas Públicas, exigiu das instituições de ensino uma adequação normativa curricular, conseqüentemente, empreendeu-se a elaboração de Diretrizes Curriculares em todas as cidades do país.

Diante do exposto, destacam-se os esforços em cumprir o prazo precedido em lei no âmbito municipal, a fim de promover um estudo amplo e intenso na construção coletiva dos

Uberlândia (2020)¹⁶⁶. Com isso, os profissionais da educação e das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) da RME foram convidados a participar de encontros relativos à formação continuada ofertada pela SME e a refletir sobre as demandas educacionais em decorrência das Políticas Públicas vigentes.

Inicialmente, foram impulsionadas ações coletivas para pensar uma reorientação curricular democrática (Uberlândia, 2020, p. 26). Esse processo ocorreu em consonância com o cotidiano escolar e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelos docentes da rede municipal. Foram propostos momentos de discussões, entre 2018 e 2020, a partir daí, reuniram-se para reelaborar as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (MG), constituindo um (re)direcionamento metodológico, teórico e prático da educação local.

Nesse sentido, ocorreu um deslocamento dinâmico, que compreendeu um período de troca de experiências e estudos de pressupostos teórico-metodológicos. Mediante esse contexto formativo, as etapas de elaboração culminaram em momentos de reflexões, encontros, diálogos, trocas de experiências e estudos de pressupostos conceituais e práticos em torno da abordagem curricular municipal (Uberlândia, 2003, p. 54). Por conseguinte, cabe salientar que, para materialização das novas diretrizes, sua construção foi pensada de forma “coletiva” (Uberlândia, 2003, p. 18), esse contexto envolveu equipes representativas de colaboradores¹⁶⁷, profissionais da educação, OSCs, Grupos de Trabalho (GT), analistas pedagógicos, coordenadores, orientadores, inspetores, docentes e agentes da gestão de diferentes unidades escolares do município.

Quanto à contextualização das diretrizes e do currículo escolar, a RME de Uberlândia salientou que “Considerar esse contínuo percurso é valorizar a história, agregar elementos para reelaborar novos rumos, constantemente (re)planejados e (re)visitados, a cada tempo histórico, com seus diferentes contextos socioculturais” (Uberlândia, 2020, p. 23). Considerando esse pressuposto, buscou-se favorecer um processo dialógico de orientação e aprimoramento curricular no município, culminando na construção do documento intitulado “Revisitando o Currículo da RME na Perspectiva da educação Inclusiva”, que teve como proposta

Promover a equidade de aprendizagem, garantindo que o atendimento e as práticas vivenciadas nos espaços escolares proporcionem o desenvolvimento integral e saudável dos sujeitos, sem deixar de considerar os diversos contextos nos quais eles estão inseridos (Uberlândia, 2020, p. 25).

Nessa articulação de fundamentos legais, teóricos e históricos, buscou-se aporte em pesquisas, teorias, desafios e limitações, elencados sob diferentes perspectivas e olhares, e delineados durante a

¹⁶⁶ O documento foi elaborado sob a gestão do prefeito Odelmo Leão Carneiro, que atuou de 2016 a 2019 como gestor público, reeleito pelo voto popular em 2020.

¹⁶⁷ Profissionais atuantes na RME de Uberlândia (MG) no âmbito da Educação Infantil e do ensino fundamental, da zona rural e urbana, incluindo Emeis e OSCs.

formação continuada ao longo dos encontros dos GTs (Uberlândia, 2020, p. 55), paralelamente, uma das ações essenciais desse processo foi revisitar os Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas, nesse sentido, outros documentos foram, posteriormente, impactados por esse processo, tais como o regimento escolar, os planejamentos, os planos de aula docente, dentre outros, em fase de adequação.

Mediante esse contexto, as etapas culminaram em momentos específicos, instituídas a partir da legislação vigente, que envolveu o Plano de Ação Referência – versão preliminar (2018), a BNCC (2017), as Diretrizes Curriculares Municipais (2003), o Papae, o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), dentre outros documentos oficiais, além de considerar as particularidades da comunidade escolar, priorizando experiências e conhecimentos dos sujeitos atuantes na formação (Uberlândia, 2020, p. 25). Em seguida, houve retomada dos documentos, com vistas a aprimorar e aprofundar as temáticas, perfazendo momentos de revisão, reorganização e correção do plano curricular, assim, estendeu-se o convite a articuladores, redatores, equipes de diagramação, revisão ortográfica e docentes da UFU, que contribuíram para consolidar a elaboração final do documento.

Diante do exposto, destaca-se os esforços, nesse marco normativo e pedagógico, em cumprir o prazo precedido na BNCC (2017), sob a perspectiva de promover acesso e permanência na RME de Uberlândia (Minas Gerais) desde a infância, perpassando legalmente todas as etapas da educação básica, educação especial e EJA.

Nesse prisma, conforme é possível constatar, as DCM's de Uberlândia (2020) culminaram na construção de seis volumes, sendo eles:

QUADRO 13 - Volume das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020)

1	• Vol. 01 - Educação Especial
2	• Vol. 02 - Educação Infantil
3	• Vol. 03 - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
4	• Vol. 04 - Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
5	• Vol. 05 - Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
6	• Vol. 06 - Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: elaborado pela autora (Uberlândia, 2020, p. 27).

O material produzido contempla a todos os estudantes da RME de Uberlândia (Minas Gerais), a fim de oferecer orientações didático-pedagógicas, organizacionais e curriculares aos profissionais da educação, porém, levando em consideração que o foco deste estudo é a infância, as análises serão delineadas com ênfase na Educação Infantil, explícita no Volume 02.

Logo, a pesquisa de Resende (2021) objetivou conhecer as políticas da Educação Infantil na RME de Uberlândia e as perspectivas formativas ocorridas no Cemepe. Os estudos apontam que o documento curricular municipal foi planejado a fim de atender à demanda nacional da BNCC (2017). Menciona algumas limitações que foram identificadas, dentre elas a necessidade de ampliar a formação continuada em torno de determinadas temáticas ainda carentes de atenção, de promover maior representatividade dos profissionais e áreas da educação, e de (re)pensar o tempo para dialogar criticamente sobre ajustes e orientações mais complexos em relação às inovações propostas. Também aponta algumas potencialidades, dentre as quais podemos citar a adequação das Políticas Públicas educacionais vigentes, a promoção do currículo em ação, o trabalho em rede, a implementação do documento municipal no prazo estabelecido em lei, o desenvolvimento de propostas formativas, além da abertura para estudos, reflexões e diálogos sobre direitos públicos, práxis social e histórica no âmbito da Educação Infantil.

Nesse contexto, destaca-se que a proposta curricular (Brasil, 2003), antes embasada nos eixos de trabalho da RCNEI (1998), passou por um processo de transição para alinhar o currículo e a proposta pedagógica municipal aos movimentos legais preconizados na atualidade. Assim, pode-se inferir que o documento foi construído à luz das Políticas Públicas nacionais, estaduais e municipais da Educação Infantil que, segundo Resende (2021, p. 8), constituíram-se “Um campo de batalhas, permeado por ideias hegemônicas e com alusões e ensaios democráticos”, refletindo uma instauração em meio a disputas, conflitos, tensões e embates, além da falta de ideias consensuais, parte de uma tentativa de atender à demandas democráticas e às pressões sociais.

Em virtude disso, suas concepções foram refletidas e construídas a partir das múltiplas subjetividades, das particularidades e diversidades que compõem o cenário educacional, consistindo-se em “Um direcionamento teórico e metodológico de toda uma trajetória que já acontece e ainda está por vir” (Uberlândia, 2020, p. 19), além de apresentar princípios, orientações e proposições sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em seus estudos, Silva (2005) questiona e problematiza a neutralidade do conhecimento escolar, enfatizando que o currículo, enquanto construção política e cultural, deve ser pensado social e historicamente, refletindo relações de poder, considerando desigualdades e interesses ideológicos, com isso, deve promover a participação crítica dos envolvidos, em oposição a modelos tradicionais de ensino. Todavia, uma proposta educacional para atender à infância não deve se resumir em proposições de conteúdos e componentes curriculares de forma isolada, estanque e acabada, nesse sentido, é preciso compreender os pressupostos legais, históricos, filosóficos e pedagógicos, no que tange as suas concepções, objetivos, pressupostos, processos avaliativos, escopo a ser alcançado por intermédio de experiências, participação, leituras, estudos e pesquisas contínuas de todos os

envolvidos no processo, atentando-se para a realidade na qual a comunidade escolar está inserida, além de considerar suas particularidades e especificidades.

Nesse âmbito, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020, p. 23) foram impulsionadas por ações orientadoras curriculares, aproximando-se das abordagens das “Teorias Críticas do Currículo”. Silva (2005, p. 178) defende que a teoria do currículo tem influências marxistas, ao afirmar que a partir dessa “Abordagem é possível analisar o currículo em suas vinculações com a economia e a produção de características pessoais para o mercado de trabalho capitalista”, desse modo, vincula o currículo a esse processo, considerado um avanço, pois está intimamente relacionado com a realidade vivenciada por seus agentes.

Diante desse percurso histórico-social, Freitas (2012) menciona que o período foi marcado pela ascensão de uma agenda de reformas empresariais na educação, num panorama alinhado a perspectivas de princípios neoliberais e direcionado a interesses mercadológicos. Nesse cenário, as ações do, até então, Presidente da República Michel Temer e seu Governo, de 2016 a 2019, afetaram as estruturas políticas, sociais e econômicas do país, contribuindo para demarcar um processo de deterioração de direitos, desestruturação de instituições, acelerando o desmonte de Políticas Públicas e medidas de padronização curricular. Dentre tais ações, cita-se avaliações em larga escala, deslocando o foco da formação integral para resultados quantificáveis. De acordo com o autor, tal conjuntura resultou num movimento de retrocesso e enfraquecimento das políticas educacionais democráticas, sobretudo pela desvalorização sistemática do trabalho docente, legitimada por um discurso que enaltece a “eficiência e a qualidade” sob a lógica empresarial, em detrimento da autonomia e efetivação do direito à educação pública socialmente referenciada.

Diante do exposto, a BNCC (2017) consolidou-se como modelo curricular que centralizou a educação básica sob a perspectiva de promover a formação integral dos estudantes com enfoque nas “competências”, atrelando o contexto educacional aos moldes postulados pelos ideários tecnicistas que enfatizam uma eficiência mensurável e competitiva, favorecendo a privatização, as avaliações padronizadas, além de fomentar princípios de gestão empresarial (Freitas, 2012). Destarte, o sistema educacional em consonância com tais premissas infere que

O neoliberalismo trata a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos, em relação ao desenvolvimento econômico, cujas finalidades de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado (Libâneo; Freitas, 2018, p. 24).

Nesse sentido, a formação das competências explícitas na BNCC (Brasil, 2017) refletem em políticas educacionais arraigadas a uma lógica neoliberal¹⁶⁸, que advêm de um conjunto amplo de conhecimentos relacionados ao que os indivíduos devem desenvolver e saber. A esse respeito, o estudo de Martins (2025) traz relevante contribuição ao desbravar premissas neoliberais de formação tecnicista que a BNCC reflete às DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020), influenciando o currículo ao incorporar competências e habilidades essenciais ao desenvolvimento das crianças. A pesquisadora menciona que:

[...] as DCM's de Uberlândia (2020) fundamentaram na organização e estrutura da BNCC, reorientando os currículos e os Projetos Político Pedagógicos das escolas, rompendo o que vinha sendo construído na RME até então, empregando um novo sentido ao currículo, voltando-se à consecução de objetivos de aprendizagens, de competências e habilidades na educação infantil (Marins, 2025, p. 231).

No decorrer do estudo, aponta ambiguidades e contradições que remetem ao utilitarismo e ao pragmatismo nas vertentes organizacionais, curriculares e avaliativas que moldam o sujeito, a fim de atender, manter e efetivar interesses capitalistas, em detrimento de uma abordagem libertadora e emancipatória que forme um cidadão crítico e atuante socialmente. Nesse cenário, ressalta que “Configuram um desafio significativo para a implementação de práticas pedagógicas que realmente respeitem e valorizem as singularidades das infâncias nos contextos educacionais” (Martins, 2025, p. 194). Nesse olhar, há uma tendência eminente em vislumbrar abordagens curriculares em que a infância é treinada e preparada pela lógica tecnicista, reduz o percurso formativo da criança e incorpora padrões preestabelecidos, a fim de atingir metas, habilidades e incorporar competências.

Nesse cerne, Saviani (2013) alerta que a ênfase em habilidades técnicas e funcionais submete os alunos a um aprendizado instrumental, fragilizando o potencial transformador da criança, refletindo um movimento educacional com ênfase operacional mensurável, evidenciando tensões e favorecendo uma abordagem fragmentada do conhecimento, o que compromete a eficácia e o desempenho, contrapondo-se à formação integral da infância.

A partir do exposto, pode-se inferir que a elaboração e a efetivação das DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) representam um marco histórico para a RME de Uberlândia (Minas Gerais), sobretudo no âmbito das infâncias, pois se consolidou uma proposição inspirada em reflexões coletivas que envolvem referenciais internacionais,

¹⁶⁸ O Estado Neoliberal busca gerenciar os serviços essenciais, nesse sentido, prospecta na educação uma política de adequações pautadas em interesses de uma estrutura governamental mercantilista, que perpassa a competitividade, a produtividade, a inovação, a racionalidade instrumental, os índices e as metas definidas por configurações econômicas, a fim de auferir lucratividade mercadológica (Santana, 2017, p. 86).

nacionais, estaduais e municipais, contribuindo para difundir uma abordagem curricular que orienta as práticas pedagógicas docentes, ancoradas nas especificidades locais.

À luz da crítica de Saviani (2011), a centralidade atribuída às competências e às habilidades nos documentos curriculares contemporâneos (como a BNCC) expressa a permanência de uma racionalidade tecnicista e pragmática, historicamente vinculada às demandas do mercado e à lógica da adaptação social. Trata-se de uma pedagogia que “Desloca o foco do conhecimento para o desempenho, do conteúdo para a forma, da formação humana para a funcionalidade” (Saviani, 2013), reduzindo o papel da escola ao de preparação de sujeitos ajustáveis às exigências do sistema produtivo. Essa orientação incide diretamente sobre as DCM’s da Educação Infantil de Uberlândia (2020) que, embora se apresentem como resultado de construções coletivas e valorizem as especificidades locais, incorporam a lógica das competências como eixo estruturante do currículo. Tal incorporação tensiona o discurso de formação integral das infâncias, ao subordinar o trabalho pedagógico a objetivos mensuráveis e a prescrições normativas, fragilizando o caráter crítico e emancipador da Educação Infantil e reafirmando, ainda que de modo sofisticado, uma concepção de educação voltada mais à regulação social do que à transformação da realidade.

Diante das orientações legais já existentes e da necessidade de consolidar uma base curricular norteadora da Educação Infantil, destaca-se que, ao longo das últimas décadas, o município de Uberlândia (Minas Gerais) avançou no âmbito das Políticas Públicas educacionais voltadas para a infância, concentrando esforços na valorização dessa modalidade. Outrossim, sua implementação contribuiu para fortalecer o reconhecimento da educação como direito, consolidando a identidade desenvolvida nas instituições municipais e valorizando a infância em sua integralidade, incidindo nos contextos sociais, históricos, políticos e educacionais.

Pode-se inferir que esta seção apresenta articulação com o percurso delineado na seção intitulado “Contextualização Histórica das Políticas Públicas da Educação Infantil na Cidade de Uberlândia (MG)”, com ênfase nas DCM’s da Educação Infantil de Uberlândia 2020, consolidando-se como resultado de processos graduais na atual (re)construção curricular da rede de ensino. Evidencia-se que o documento não emerge de forma isolada, mas resulta de desdobramentos de um processo da formulação de Políticas Públicas educacionais no Brasil, que vão desde a promulgação da CF (1988) até a efetivação da BNCC (2017), evidenciando que a diretriz municipal é resultante de um movimento histórico, político e social em torno das perspectivas de infância que perpassam avanços legais, tensões e disputas ideológicas, cujo processo representa não apenas um marco normativo, mas consolida um processo de (re)pensar

as abordagens curriculares, formativas e pedagógicas que reconhecem a centralidade da criança, a fim de promover o desenvolvimento integral desde os seus primeiros anos de vida.

Entre os avanços, destacam-se a incorporação dos marcos legais pós-Constituição Federal de 1988, especialmente o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a indissociabilidade entre cuidar e educar e a valorização do desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida. Soma-se a isso o esforço pela reorganização curricular e formativa, que busca superar práticas assistencialistas e escolarizantes historicamente presentes na Educação Infantil municipal. Contudo, esses avanços coexistem com tensões e disputas ideológicas expressivas, relacionadas, sobretudo, à permanência de concepções psicologizantes e adaptativas de infância, à influência de políticas curriculares nacionais orientadas pela lógica das competências e à contradição entre o discurso de centralidade da criança e a padronização das práticas pedagógicas. Tais tensões revelam o embate entre projetos distintos de educação: de um lado, a defesa de uma formação humana integral e democrática; de outro, a submissão da Educação Infantil a racionalidades normativas e regulatórias, evidenciando que o documento, mais do que um marco normativo, materializa um campo de conflitos em torno das concepções de infância, currículo e função social da escola.

6.2 Categoria: Filosofia

Diante desse percurso, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) ressaltam a importância de serem (re)pensadas como período importante da existência humana, que perpassa as capacidades das crianças enquanto seres criativos e capazes, delimitada não somente para fins curriculares, mas com um tempo próprio, cujo direito deve ser compreendido e respeitado por todos a sua volta. Nesse sentido, o desenvolvimento infantil é abordado sob perspectiva histórico-cultural, em conformidade com as DCNEI (Brasil, 2009), considerando a criança um ser integral, dotado de direitos e produtor de culturas. Tal abordagem valoriza as relações humanas e as interações construídas entre seus pares em diferentes contextos, permitindo construir sentidos e significações sobre o mundo que as cerca desde o seu nascimento (Uberlândia, 2003, p. 69).

Assim, aplicada a categoria temática (Bardin, 2011), revelou-se o tema *Filosofia*, conforme é possível verificar na Figura 20, na qual foi realizada uma representação visual que contempla as unidades de registro das principais palavras e termos que perpassaram a análise do documento.

FIGURA 20 - Infográfico da categoria Filosofia



Fonte: elaborada pela autora a partir das DCM's (Uberlândia, 2020).

Portanto, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020, p. 70) destacam a importância de “Compreender que a infância, em todos os aspectos que a constitui, é uma fase significativa para o desenvolvimento das potencialidades da criança, vista como sujeito criativo e potente”, tais perspectivas têm contribuído para nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, consolidando a proposta curricular municipal.

Nesse cenário, o processo de construção da identidade das DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) foi pensado em consonância com conhecimentos e experiências vivenciadas na prática pelos profissionais da educação, a fim de atrelar as “Teorias Críticas do Currículo” à “Teoria Histórico Cultural” (Uberlândia, 2020, p. 64), por conseguinte, o documento anuncia que fora planejado coletivamente, com vistas a potencializar uma formação crítica e reflexiva sobre o cotidiano escolar das unidades de ensino do município, além de incentivar estudos sobre saberes e práticas pedagógicas, a fim de formar cidadãos “Sensíveis, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade”, além de “Autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” (Uberlândia, 2020, p. 23).

Essa abordagem deve romper com pensamentos reducionistas e utilitaristas, que doravante reduzem o currículo a perspectivas conteudistas que concebem a infância sob um viés de incompletude ou de simples preparação para a vida adulta, afirmando o protagonismo da criança

desde a infância, promovendo a mediação docente em convergência com a formação de sujeitos ativos, críticos e comprometidos com a construção do processo de ensino-aprendizagem, conscientes de sua relevância histórica, social e cultural (Apple, 2002; Vygotsky, 2007), esse contexto acende um alerta em relação à Educação Infantil, cuja abordagem não deve se limitar à transmissão de conteúdo.

Percebe-se, aqui, um distanciamento conceitual em curso, que revela um território fértil de tensões, de um lado o documento municipal defende a (re)elaboração de um currículo para a infância em contextos historicamente dialógicos, participativos e formativos, em contrapartida, a abordagem em torno da BNCC (2017) denota um currículo tecnicista, padronizado nacionalmente, centrado na regulação e controle, baseado em competências mensuráveis que limitam a educação, em detrimento de perspectivas efetivamente emancipatórias (Silva, 2005; Apple, 2006; Freitas, 2012), esse cenário evidencia a necessidade de refletir criticamente sobre a condução das políticas curriculares alinhando-se a orientações conceituais e práticas que valorizem a singularidade da infância, sob a perspectiva de formar sujeitos autônomos, críticos e mais participativos.

Nessa conjuntura, o documento curricular defende a infância como um período significativo e fundamental da existência humana (Uberlândia 2020, p. 70), que deve perpassar o desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, emocional, social e físico, de modo que a criança esteja apta a explorar o mundo a partir da curiosidade, da criatividade, da capacidade natural de pensar, aprender, criar, interagir, resolver problemas, ampliar as potencialidades, além de construir conhecimentos e compartilhar experiências, mediadas pela dimensão social, cultural, escolar e/ou familiar.

Partindo desse contexto, ao valorizar os diferentes saberes e relações socioafetivas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de potencialidades infantis, as Diretrizes Curriculares municipais de Uberlândia, em 2020, também contemplam outros estudos, que permeiam a Sociologia e a Antropologia, possibilitando sistematizar o trabalho educativo com as crianças e compor uma “Proposta de trabalho para Educação Infantil no município” (Uberlândia, 2020, p. 62), considerando a apropriação cultural decorrente das múltiplas relações estabelecidas em distintos períodos históricos.

Assim, ao examinar as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), verifica-se que estabelece uma interlocução complexa com as múltiplas representações de infância que atravessam as distintas correntes educativas e filosóficas, aproximando-se da seção “Revisitando a Infância em diferentes Contextos Históricos”, cujo teor discute sobre a criança desde a filosofia clássica até as interpretações mais contemporâneas, evidenciando a infância não exclusivamente como período biológico, mas como categoria histórica, social e ontológica, em permanente processo de construção, que se consolida em interações culturais, políticas e educacionais, conforme detalhado a seguir.

Nesse mesmo horizonte, Pestalozzi (2000) argumenta que a educação deve articular a razão, a afetividade e as experiências práticas vivenciadas desde tenra idade, promovendo vivências práticas e sensoriais em consonância com o cotidiano infantil, ao defender que o amor deflagra um processo de autoeducação (Incontri, 2020), esse olhar demanda centralidade à dimensão afetiva do processo educativo que se articula à pedagogia tríade a partir da relação entre mente, coração e mãos, numa proposta educacional que, segundo Pestalozzi (2000), integra o saber, a sensibilidade e a ação. Tal abordagem idealiza a escola como uma extensão do lar, que deve se constituir como ambiente de acolhimento, proteção e amor, fomentando perspectivas de cuidado, escuta sensível e reciprocidade afetiva, contribuindo com o desenvolvimento de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação do mundo que atuam.

Cabe salientar que tal premissa não foi devidamente focada na estrutura e organização curricular da BNCC (Brasil, 2017) da Educação Infantil, ganhando centralidade no documento curricular municipal, que corrobora essa perspectiva filosófica ao ressaltar explicitamente a importância das “habilidade socioemocionais”¹⁶⁹, das relações socioafetivas, da valorização da experiência e do cuidado integral, processos considerados indissociáveis, fomentando uma pedagogia humanizadora que respeita o ritmo e o percurso educativo, oportunizando um ambiente escolar propício ao processo de ensino-aprendizagem seguro, acolhedor e respeitoso.

Outro estudioso que merece destaque é o pedagogo Froebel (2001), ao dar ênfase ao conceito de Jardim de Infância, onde as crianças são plantinhas que devem ser cultivadas, pois nesse período estão desejosas de “Conhecer essência interior das coisas pela pluralidade de suas manifestações externas” (Froebel, 2001, p. 57); o docente é o jardineiro que precisa guiar e nutrir; e a natureza constitui o mundo externo e a conexão com a liberdade. Esse olhar ampliou a perspectiva pedagógica sobre a infância como fase própria, que se institui pelas características, necessidades e ritmos do desenvolvimento infantil, desse modo, a criança deve se voltar aos cuidados do corpo, e atentar-se ao mundo externo.

A metáfora de Froebel (2001) expressa uma concepção naturalizante do desenvolvimento infantil, segundo a qual a criança carregaria em si potencialidades que se realizariam de forma quase espontânea, desde que o adulto oferecesse condições adequadas de cuidado, proteção e estímulo. Trata-se de uma visão que valoriza a infância, rompe parcialmente com práticas autoritárias e reconhece a especificidade infantil, mas que, ao mesmo tempo, reduz o papel da educação à facilitação de um desenvolvimento natural, minimizando as determinações históricas, sociais e políticas do processo educativo.

¹⁶⁹ Explícita na parte diversificada das DCM's de Uberlândia (2020).

No que se refere ao documento de Uberlândia, pode-se afirmar que essas ideias influenciam de modo indireto a concepção de infância. Embora Froebel (2001) não apareça explicitamente como referência principal, a noção de criança como ser em desenvolvimento natural, a valorização da espontaneidade, do ritmo próprio e da centralidade da experiência infantil dialogam com esse legado pedagógico. Tal influência manifesta-se especialmente na ênfase dada ao desenvolvimento integral, à afetividade e à organização de ambientes educativos que favoreçam a expressão da criança, aproximando-se de uma pedagogia de inspiração romântica e psicologizante.

Entretanto, essa influência não se dá de forma pura ou exclusiva. O documento resulta de um amálgama teórico, no qual se entrecruzam Froebel, Escola Nova e discursos contemporâneos sobre os direitos da criança. Ainda assim, a permanência de elementos froebelianos contribui para tensionar o caráter crítico do projeto educativo, uma vez que a metáfora da criança como “plantinha” tende a obscurecer o papel da mediação pedagógica intencional e das condições sociais concretas que atravessam as infâncias. Desse modo, pode-se sustentar que tais ideias influenciaram o documento mais como herança histórica internalizada do que como escolha teórica explicitamente problematizada, limitando a compreensão da criança como sujeito histórico, social e político.

Nesse contexto, o jogo e o brincar livre são atividades centrais, pois a partir dessas experiências revelam-se a observação, a sociabilização, a imaginação e a essência da criação de uma aprendizagem integrada. Outrossim, as diretrizes municipais (Uberlândia, 2020) dialogam com tais princípios ao propor o “Brincar e as interações”¹⁷⁰ como eixos estruturantes que devem direcionar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, reafirmando a importância de promover um ambiente educativo estruturado, além de enfatizar o protagonismo infantil, a autonomia e a ludicidade como direitos e campos de expressão da subjetividade, numa aprendizagem ativa desde a infância.

Já no século XX, sob uma perspectiva contemporânea, a estudiosa Montessori (2024) advogou por uma abordagem pedagógica que reconheça a criança como sujeito autônomo, capaz de se autoeducar quando inserida em ambientes acolhedores, estruturados e preparados de forma organizada para as receber. Nesse contexto, a criança, com potencialidades próprias, consegue observar, adquirir e absorver todas as características do seu meio de forma natural e inconsciente, assim, ela cresce espontaneamente por meio das diferentes experiências vivenciadas desde os primeiros anos de vida.

Para Pereira (2014, p. 39), o pensamento montessoriano “Propôs uma educação voltada para o respeito à individualidade, a convivência e ao potencial de criação de cada um, contribuindo para a formação da pessoa como um todo, participativo e responsável na sociedade, preocupado como tudo

¹⁷⁰ Eixos estruturantes das DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020).

que está à sua volta”. Nesse sentido, sua abordagem em torno das infâncias ressoa nas Diretrizes Curriculares municipais, especialmente quando argumenta que a criança deve ser protagonista e ter liberdade de escolha, cuja abordagem está espelhada nos “Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento”¹⁷¹ explícitos nas diretrizes, especialmente sob a vertente “explorar”, a qual exige que a criança seja agente ativo no processo de construção do conhecimento.

Sendo o docente responsável por mediar, além de organizar os materiais pedagógicos, os espaços e tempos, consolidando o crescimento intelectual, emocional e social, legitimando a abordagem montessoriana a partir de perspectivas educativas que demandam um ambiente cuidadosamente preparado e intencionalmente planejado, adaptando-se às diferentes faixas etárias que conduzem práticas de estimulação e exploração, oportunizando a autonomia e o protagonismo infantil (Montessori, 2024).

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) argumenta que o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento holísticos, e só podem ocorrer quando a criança interage significativamente com o outro, oportunizando experiências diversificadas. Por conseguinte, a infância pode ser compreendida como experiência social, em que a criança organiza o pensamento por meio da linguagem, da mediação e do meio cultural, constituindo-se relevante instrumento de formação cognitiva, social e emocional.

Esse entendimento filosófico está presente no documento curricular ao reiterar que sua abordagem se sustenta na epistemologia da Teoria Histórico-Cultural (Uberlândia, 2020, p. 64), enfatizando que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação cultural, das possibilidades de interações, das diferentes relações e práticas sociais que conferem sentido à infância e ao processo de apropriação do conhecimento, conquanto apesar da ênfase teórica estar devidamente explícita, percebe-se pouco aprofundamento teórico ao longo das diretrizes.

Importa destacar que, embora o embasamento curricular das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) afirme defender uma orientação teórica alinhada à concepção integral de infância, observa-se certa fragilidade e superficialidade em sua operacionalização. Tal limitação decorre, sobretudo, da estrutura e organização do documento, centrado em “Quadros com campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Uberlândia, 2020, p. 57). Cumpre ressaltar que a adoção dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem, conforme proposto pela BNCC (2017), constituiu-se, originalmente, como uma estratégia para afastar a Educação Infantil da lógica escolarizante do ensino fundamental, marcada pela centralidade em habilidades e competências. No entanto, nas DCMEI de Uberlândia, essa

¹⁷¹ Os seis eixos estão explícitos nas DCM’s da Educação Infantil de Uberlândia, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer (Uberlândia, 2020).

intencionalidade se mostra tensionada, uma vez que os objetivos são apresentados de forma prescritiva, associados a descritores de desempenho esperados por faixa etária, o que acaba por reforçar, ainda que sob outra nomenclatura, a lógica das competências e habilidades. Configura-se, assim, um antagonismo interno, no qual a tentativa de superação do modelo do ensino fundamental convive com a reiteração de práticas didáticas que reproduzem seus pressupostos, fragilizando a coerência teórico-pedagógica da proposta curricular para a Educação Infantil.

Ao analisar a concepção de infância presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberlândia (2020), defende-se que uma abordagem coerente, com perspectivas críticas, deve se fundamentar explicitamente na epistemologia histórico-cultural de Lev Vygotsky. Diferentemente da matriz rousseauiana, que concebe a criança a partir de uma natureza própria a ser preservada, com reduzida intervenção adulta, a perspectiva vygotskyana compreende a criança como sujeito histórico e social, cuja constituição humana não é natural, mas produzida nas relações sociais mediadas culturalmente. Nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem origem no plano social, posteriormente internalizado pelo indivíduo, o que evidencia o papel central da mediação intencional do adulto no processo educativo (Vygotsky, 2007).

Nessa perspectiva, a infância não pode ser entendida como um período de espontaneidade autossuficiente ou de autodesenvolvimento, mas como uma etapa decisiva do processo de humanização. É por meio da intervenção pedagógica planejada e da organização consciente do ensino que a criança se apropria dos conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos, formando o que Vygotsky (2001) denomina de “segunda natureza”. Assim, valorizar as experiências infantis implica não negar a centralidade do professor, mas reconhecer que é a mediação pedagógica que possibilita à criança a superação dos limites do conhecimento cotidiano e a ampliação de suas capacidades intelectuais. Essa concepção reafirma o papel político e social da Educação Infantil, como espaço privilegiado de formação humana e de acesso ao conhecimento sistematizado, em consonância com uma educação comprometida com a transformação social (Vygotsky, 2007).

Ademais, ao validar a abordagem em torno de habilidades e competências preconizadas na BNCC (2017) e no Currículo Referência de Minas (2018)¹⁷², é possível propagar e reproduzir abordagens tecnicistas, pois, conforme alerta Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por diversos fatores, tais como questões biológicas, linguagem, interação social, contexto histórico, uso dos instrumentos e signos, características e vivências individuais, além da apropriação cultural e da mediação. Com isso, não é prudente que o documento curricular seja reduzido a uma lista de

¹⁷² Aponta direitos de aprendizagem em cada um dos campos de experiências da parte comum curricular sem fazer distinção por faixa etária, delineadas de forma geral, sem detalhar ou especificar as idades de forma explícita. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberlândia seguiram essa proposta, contudo foram delineadas por agrupamentos etários.

competências a serem atingidas em etapas fixas, tendo em vista que a aprendizagem é um processo histórico e culturalmente mediado, constituído em interações e contextos diversos.

Essa limitação pode subordinar o trabalho docente, enfraquecendo o caráter dialógico e colaborativo, priorizando o cumprimento de metas preestabelecidas e reduzindo possibilidades de mediação e formação humana integral. Nesse viés, Vygotsky (2007) aponta a importância da aprendizagem significativa por meio da mediação, que é possibilitada pela ação docente, ao constituir-se facilitador do processo de ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento, propondo desafios e, ao mesmo tempo, ofertando suporte em relação ao nível de desenvolvimento da criança.

Todavia, ao analisar a consonância entre esses documentos, percebe-se que a teoria Vygotskyana não é incorporada, mas apenas mencionada ao longo da BNCC (2017), outrossim, fica evidente a contradição e desconexão entre teoria e trabalho pedagógico a ser desenvolvido na infância. Com isso, destaca-se que as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) precisam alicerçar-se em referenciais e princípios mais claros, que sustentem as orientações práticas e que perpassem todo o documento, pois, conforme aponta Libâneo (2003), articular teoria e prática é fundamental para contemplar uma educação transformadora, crítica e reflexiva sobre o percurso pedagógico, contribuindo para consolidar e promover o desenvolvimento integral da criança.

O pedagogo Wallon (2008), como autor contemporâneo, postula a importância da dimensão afetiva como eixo estruturante do desenvolvimento ao defender a indissociabilidade entre emoção, cognição e motricidade, desse modo, defende que é através da afetividade que a criança se abre para o mundo e estabelece diferentes vínculos, interesses e necessidades individuais. As DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) reforçam esse princípio ao destacar a importância do acolhimento, da adaptação e da afetividade ao longo dos processos de ensino-aprendizagem, compreendidos como relações que possibilitam segurança e confiança construídas entre o ambiente escolar e seus pares, seja por meio da reciprocidade do olhar, seja pela escuta ou pela empatia.

Nesse entrelace teórico, os estudos de Dantas (1992) mencionam que tanto Wallon quanto Vygotsky sustentam que, entre emoção e inteligência, existe uma relação de interdependência e reciprocidade, assim, as conquistas afetivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa, nessa visão, não podem ser dissociadas dos processos de ensino-aprendizagem da criança.

As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (2020) afirmam a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, alinhando-se, em nível discursivo, a perspectivas críticas e integradoras do desenvolvimento humano, como aquelas oriundas da psicologia histórico-cultural e da psicogenética de Wallon. Nessas abordagens, a afetividade não é compreendida como uma competência a ser treinada ou mensurada, mas como dimensão estrutural e

indissociável da constituição humana, produzida nas relações sociais, nas interações e nas mediações pedagógicas intencionais.

Entretanto, o mesmo documento incorpora a noção de habilidades socioemocionais, categoria oriunda de uma matriz teórica distinta, vinculada a abordagens psicométricas, pragmáticas e ao campo de políticas educacionais de orientação neoliberal, amplamente difundidas em documentos internacionais e reforçadas pela BNCC (2017). Nessa perspectiva, emoções, comportamentos e atitudes passam a ser tratados como habilidades individualizáveis, treináveis e avaliáveis, frequentemente organizadas em descritores de desempenho esperados por faixa etária. A contradição reside no fato de que, enquanto a afetividade, nas abordagens críticas, é compreendida como processo relacional, histórico e social, as habilidades socioemocionais deslocam essa dimensão para o plano do indivíduo, enfatizando a autorregulação, a adaptabilidade e o controle emocional, muitas vezes desconsiderando as condições sociais concretas nas quais as crianças vivem. Assim, ao articular afetividade e habilidades socioemocionais sem explicitar suas bases epistemológicas, as DCMEI produzem um ecletismo teórico que fragiliza a coerência do documento.

Nesse cenário, o acolhimento na Educação Infantil possibilita a qualidade afetiva da adaptação, período que deve ser contemplado no contexto institucional, na rotina, no planejamento pedagógico e no cotidiano escolar (Ortiz, 2000), que requer uma relação de afetividade e reciprocidade entre família, criança e comunidade escolar, a fim de promover um espaço de segurança e bons hábitos. Assim sendo, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) defendem que:

[...] o acolhimento, a valorização das vivências, dos conhecimentos e das vivências construídas pelas crianças nos ambientes das famílias e nos contextos das diversas comunidades culturais e sociais, da sociedade, com o intuito de articulá-los em suas propostas pedagógicas (Uberlândia, 2020, p. 70).

Nesse sentido, outro aspecto relevante é a relação intrínseca entre família-escola, considerada sob um olhar de diálogo e completude, que se efetivam por meio de vínculos permanentes de parceria, confiança, colaboração e troca de informações, “Conferindo-lhes um elo de proximidade, afetividade e segurança emocional, indispensáveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagens infantis” (Uberlândia, 2020, p. 70), contribuindo para promover maior segurança emocional, valorizar e respeitar a diversidade, fortalecer a identidade cultural da criança desde sua infância.

Esse olhar socioafetivo encontra ressonância na abordagem de Pestalozzi (2000), que valoriza a educação iniciada no ambiente doméstico, ao reconhecer o espaço familiar enquanto instituição privilegiada na formação natural da criança. À luz desses mesmos pressupostos, Montessori (2024) defende que a via de parceria entre família e escola é essencial para promover a autonomia infantil e, com isso, delinear estratégias que agreguem valores e experiências socioafetivas promovidas para o

desenvolvimento de cada criança e do coletivo, oportunizando ações que entrelacem o educar, o cuidar e os aportes afetivos, com vistas a promover o bem-estar das crianças nos espaços educacionais da RME de Uberlândia.

Nesse contexto, é importante enfatizar a contribuição contemporânea do brasileiro Paulo Freire, especialmente por considerar que sua “pedagogia humanizadora”¹⁷³ trouxe novas perspectivas educacionais, com vistas a um caminho promissor para a promoção de uma abordagem dialógica, equitativa e transformadora (Freire, 2014), que se consolida desde a infância, a fim superar a visão tradicional que concebia essa fase como mera preparação para a vida adulta.

Essa vertente é enfatizada no documento em dois momentos, primeiramente em promover a “Humanização das relações na educação” (Uberlândia, 2020, p. 110), a fim de superar práticas autoritárias, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, saberes e singularidades; e sob a perspectiva de “Contextualizar e humanizar o currículo escolar, e preservar o caráter laico das instituições de ensino” (Uberlândia, 2020, p. 97), com vistas a perfazer uma identidade curricular que se articula à realidade social, política e histórica, assegurando a diversidade e a pluralidade cultural desde a infância.

Nesse sentido, Freire (2014) defende a valorização do sujeito e compreende o processo educativo baseado no respeito à dignidade do aprendiz, na escuta sensível e no reconhecimento de sua historicidade, recusando práticas bancárias e autoritárias. Sua abordagem, centrada na formação de cidadãos críticos, contribuiu para uma visão humanizadora, em que o aprendiz é reconhecido como sujeito de direitos e participante ativo. Em sua obra defende uma pedagogia emancipatória, com isso, apresenta subsídios para pensar a prática pedagógica desde a infância, fomentando práticas que superam abordagens tradicionais, opressoras e autoritárias em detrimento de ações voltadas ao diálogo, autonomia e construção coletiva, perfazendo proposições que sustentam uma educação transformadora.

Freire fomentou perspectivas educacionais baseadas na prática de liberdade, num processo de conscientização, com isso, acreditou que a educação deveria ser espaço de troca e construção do conhecimento, em que as vozes dos sujeitos pudessem ser ouvidas e respeitadas (Faerman, 1997). Além disso, o estudioso defendeu a educação enquanto processo que vai além da transmissão do conhecimento, argumentando que deve estar ligada à realidade social do aprendiz, ajudando-o a compreender e transformar o mundo ao seu redor (De Jesus Camacho *et al.*, 2021).

¹⁷³ Uma educação como prática de liberdade, que se constitui de forma crítica, consciente e atuante, centrada no diálogo, no reconhecimento do outro como sujeito ativo, nas experiências e saberes prévios, na autonomia, na problematização, na construção coletiva do conhecimento, pautada na transformação social (Freire, 2014).

Freire também destacou a importância de contextualizar a educação, constituindo-a ferramenta para transformação social, capacitando o sujeito a questionar e desafiar as injustiças e desigualdades que enfrentam (Faerman, 1997), entretanto, a implementação de uma abordagem humanizadora proposta por Freire continua a ser um desafio, especialmente em um contexto de crescentes desigualdades e tensões sociais. Nessa vertente, a prática pedagógica reverbera um caminho promissor para enfrentar esses impasses que perpassam a Educação Infantil, exigindo engajamento contínuo dos educadores, das comunidades e do Estado brasileiro para transformar a educação em uma perspectiva que promova liberdade, justiça e dignidade a todas as crianças na infância.

Ao refletir sobre as imagens de infância, Araújo (2009) aponta que

[...] são plurais e se prestam a debates, discussões, crenças, ideias, utopias, aspirações, sonhos, fantasias, anseios, representações. Mas a criança que vive a infância, e se projeta para as outras fases da vida, é forjada do futuro e da história, afinal, as gerações educadoras – manifestas no interior da família e da escola, no lazer, nas religiões, nos canais de televisão, nos movimentos sociais, no trabalho, nas manifestações culturais, etc. – se preocupam em reproduzir-se nas crianças tendo em vista seu futuro. Aliás, a educação implica, fundamentalmente, aprendizagem daquilo que está em circulação no interior de uma cultura (Araújo, 2009, p. 109).

Diante dessa pluralidade cultural, ao revisitar a infância em diferentes contextos históricos e filosóficos, foi possível articular abordagens por meio de influências conceituais, tais como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Vygotsky, Wallon e Freire que, direta ou indiretamente, dialogam com princípios de desenvolvimento, aprendizagem e práticas pedagógicas contidos nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), cuja relevância e diversidade teórica contribuíram significativamente para delinear um percurso em que a criança se institui protagonista, sujeito histórico de direitos e produtora de cultura, exigindo do espaço escolar um “Compromisso ético, estético e político” (Uberlândia, 2020, p. 77), que perpassasse a dignidade e efetive um currículo orientado para a construção de práticas pedagógicas emancipadoras, fundamentadas em consonância com uma abordagem histórico-cultural e socialmente construída.

Entre os teóricos mobilizados nas diretrizes, as concepções de infância e criança não convergem de forma homogênea para uma epistemologia materialista histórico-dialética, ainda que alguns de seus pressupostos dialoguem, em diferentes graus, com essa perspectiva. Pestalozzi e Montessori fundamentam-se em concepções naturalizantes e psicologizantes do desenvolvimento, centradas na ideia de potencialidades internas, de respeito ao ritmo individual e de educação como desabrochar de capacidades inatas. Tais perspectivas, embora tenham contribuído para o reconhecimento da infância e para a crítica à escola tradicional, distanciam-se da ontologia histórico-

social, pois minimizam o papel das determinações materiais, das relações de classe e da mediação social na constituição do sujeito.

Henri Wallon, por sua vez, aproxima-se mais de uma leitura dialética ao compreender o desenvolvimento infantil como resultado da interação entre fatores biológicos, afetivos, sociais e históricos, reconhecendo o caráter contraditório e não linear do processo de formação humana. Ainda assim, sua base permanece ancorada na psicologia do desenvolvimento, o que limita uma análise estrutural das condições sociais e políticas que produzem as infâncias.

É sobretudo em Paulo Freire que se encontra maior convergência com a epistemologia materialista histórico-dialética, ao compreender a criança (e o sujeito educativo) como ser histórico, inacabado e socialmente situado, cuja formação se dá na *práxis*, na leitura crítica do mundo e na possibilidade de transformação da realidade. Freire opera uma apropriação crítica e humanista do materialismo histórico. Dessa forma, pode-se afirmar que as diretrizes analisadas expressam um ecletismo teórico, no qual coexistem concepções progressistas e humanistas com fundamentos psicológicos, idealistas e adaptativos. Tal heterogeneidade revela que a noção de infância presente no documento tende mais à centralidade da criança em termos pedagógicos do que à compreensão da criança como sujeito histórico produzido em relações sociais concretas, o que limita o alcance crítico e emancipador da proposta.

Nesse sentido, o documento destaca uma infância que se pavimenta em todos os aspectos que a constitui, ou seja, é

[...] uma fase significativa para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, vistas como sujeito criativo e competente. É de uma grande relevância, portanto, a responsabilidade dos mediadores que a cerca, tanto no contexto familiar e social, quanto no escolar (Uberlândia, 2020, p. 70).

Outrossim, a representação de infância contida nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) assume a criança como sujeito ativo, único e pleno de diferentes potencialidades, cujos direitos, particularidades e necessidades devem ser atendidos nos contextos políticos e sociais em que estão inseridos, tais como família, escola e comunidade. Nesse sentido, a infância é considerada plural e significativa, que precisa ter respeitados o ritmo, as especificidades, as capacidades e os interesses individuais, fomentando a construção de um ambiente educacional coletivo que se mantém seguro, acolhedor, afetivo e estimulante.

Tal perspectiva, demanda e sustenta a consolidação de um currículo contextualizado, que valoriza práticas pedagógicas consistentes que favorecem a participação ativa da criança nas vivências cotidianas, fortalecendo a construção da identidade e da autonomia, além de articular ensino-

práticas pedagógicas e priorizar necessidades de aprendizagens. Esse contexto está inserido sob impactos da globalização sobre a implementação de Políticas Públicas, incluindo a educação, e alinhada à prescrição de políticas curriculares, contemplando orientações na demanda da Educação Infantil.

Outrossim, considerando esse percurso legal no contexto nacional, o documento ressalta a abordagem da CF (Brasil, 1988) enquanto ponto fundador e inaugural da Educação Infantil, ao enaltece-la como direito público e obrigatório, que pretende romper com as perspectivas assistencialistas que definiram a infância por um longo período. Os artigos 205 e 208 instituem a educação como direito de todos e dever do Estado, conferindo a essa etapa da vida uma instância jurídica e inédita. A CF (Brasil, 1988) não apenas declarou esse direito, mas também deslocou o eixo da infância de mero objeto de tutela para o de sujeito pleno, protegido e com garantia de formação cidadã, fomentando a estruturação de Políticas Públicas educacionais mais consistentes. Nesse contexto, pode-se inferir que as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) dialogam com o ideário constitucional, propondo um currículo que se reconhece como “Terreno de produção de conhecimentos, articulados com a realidade social” (Uberlândia, 2020, p. 23), evidenciando a centralidade da criança enquanto sujeito em constante desenvolvimento.

Na sequência, o ECA (Brasil, 1990) tornou-se de grande relevância política e jurídica, ampliando a proteção integral proposta na CF (Brasil, 1988), especialmente por reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos plenos. Nesse contexto, as diretrizes municipais evidenciam essa abordagem ao defender que o espaço educacional deve ser “De acolhimento das diferenças humanas” (Uberlândia, 2020, p. 19), em termos reflexivos, o ECA não se limita somente à garantia da vertente legal, mas demanda a incorporação de práticas pedagógicas baseadas numa dimensão segura e participativa das crianças na vida escolar e comunitária – que deve transcender a transmissão dos conteúdos – reconhecida como produtora de saberes e experiências, valorizando a diversidade social, cultural e humana na qual estão inseridas.

A análise de conteúdo permitiu identificar essa visão política, que também perpassa uma questão de caráter ético, qualificando a infância como categoria social, histórica e cultural, dotada de voz, potencialidades e dignidade humanas, conquanto, sob um olhar reflexivo, há um processo desafiador, uma vez que, considerando a diversidade e as desigualdades econômicas inerentes à atual sociedade, esses avanços nem sempre são materializados de forma equitativa na realidade das instituições de ensino do município uberlandense.

No fim da década de 1990, a promulgação da LDB (Brasil, 1996) estabeleceu “Competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, desse modo, foi decisiva ao

normatizar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica em todo território nacional, processo que trouxe consequências diretas para efetivação dos currículos e das práticas educacionais, ao legitimar sua função pedagógica desde a infância.

Sua implementação ganhou proporções legais e propositivas acerca da ampliação das Políticas Públicas educacionais e curriculares para a infância, fomentando fortes debates nacionais. Conquanto, essa formação pela lógica de competências reforça expressões neoliberais (Saviani, 2013), especificamente ao padronizar a abordagem educacional com foco em indicadores de desempenho e minimização dos conteúdos, enfatizando a homogeneização e contrariando princípios da diversidade e equidade.

Em sintonia com o previsto nessa lei, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) incorporam o direito ao reconhecer o currículo e seu “Caráter teórico-normativo e prático, como suporte e caminho da ação educativa” (Uberlândia, 2020, p. 23), refletindo a influência das diretrizes e bases na organização curricular da Educação Infantil, articulando cuidado, educação e desenvolvimento integral. Essa perspectiva torna fértil um campo de disputas (Arroyo, 2012), pois ao promover a valorização da infância, esbarra no risco iminente de escolarização precoce, que pode tensionar a identidade dessa etapa.

Nessa vertente, a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, a fim de valorizar a diversidade e as diferentes manifestações culturais, o que incidiu diretamente na elaboração das Diretrizes Curriculares. Esse marco foi explicitamente referenciado nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) ao reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, especialmente ao incorporar essa abordagem no escopo do documento, reforçando a promoção de uma educação antirracista, a superação de práticas discriminatórias, os princípios da pluralidade, a identidade cultural, o respeito às diferentes manifestações culturais, além da valorização das diferentes formas de expressão.

Ademais, em 2009, as DCNEI¹⁷⁴ contribuíram para consolidar os princípios da Educação Infantil enquanto fase de interações e brincadeiras, referenciando fundamentos éticos, estéticos e políticos. Essa abordagem se materializa diretamente nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), reafirmando a criança como sujeito histórico dotado de direitos, produtor de cultura e de sentido, especialmente ao estabelecer o protagonismo e a pluralidade das infâncias, fomentando a escuta sensível, favorecendo as experiências, valorizando a formação da identidade, da autonomia, das práticas cotidianas, das experiências sociais e dos eixos estruturantes da participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁷⁴ As primeiras DCNEI foram elaboradas em 1998, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1/1998 e, em 2009, houve a reelaboração de uma versão atualizada na Resolução CNE/CEB n. 5/2009.

O documento enfatiza a importância de “Promover a igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e as possibilidades de vivência na infância” (Brasil, 2009, p. 17). Assim, ao reconhecer a infância como central na ação educativa, desloca-se a lógica de “preparação” para a perspectiva do “reconhecimento”, a fim de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem intenção de seleção e antecipação de conteúdo, nesse sentido, para que o discurso seja consolidado, é preciso um conjunto de articulações políticas, persistindo o desafio de assegurar condições materiais e humanas para efetivar tais princípios.

Em 2014, o PNE (2014-2024), instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho, apresentou 20 metas e perspectivas de expansão para o decênio, em relação à Educação Infantil, desse modo, representou esforços em promover um planejamento estratégico no âmbito educacional. Cabe salientar que, como estratégico, refletiu um intenso campo de disputa e poder, fomentando embates políticos e ideológicos. Nesse contexto, as metas estabelecidas buscaram garantir a universalização da pré-escola e a ampliação progressiva do acesso às creches.

O PNE (Brasil, 2014) determinou, enfaticamente, que os estados, por meio dos PEE e os municípios, através dos PME deveriam criar seus próprios planos, aferindo diretrizes e metas a serem alcançadas no próximo decênio. Nesse contexto, as articulações entre leis nacionais e estaduais representaram um avanço histórico para a Educação Infantil ao desvelar a garantia do direito à educação na infância, prever a educação em tempo integral, a ampliação de vagas nas creches, a formação continuada dos profissionais e a expansão da rede pública.

Em consonância com o PNE (2014), importa destacar que o ciclo de atuação dos planos municipais brasileiros entrou em vigência a partir de 2014, podendo variar conforme a demanda da região, sendo o período decenal aproximadamente de 2015 a 2025, momento em que os planos vêm passando por revisão. Conquanto, retomando a proposição do PNE (2014), os autores Ferreira, Antunes e Mendes (2015) mencionam que alguns municípios e estados brasileiros não conseguiram cumprir essa elaboração. Por conseguinte, Bordignon (2009) compreende o PME

[...] como instrumento de operação do sistema, que define a concepção e viabiliza a realização do projeto municipal de educação, superando rotinas, ações segmentadas e improvisações. O foco da ação será a cidadania, tendo a escola, e nela o educando, como eixos principais de sua efetivação (Bordignon, 2009, p. 92).

Diante do exposto, esse momento de participação social no projeto do município infere em (re)pensar novos rumos educacionais, implica valorizar a inserção da criança no meio social e educacional, conhecer os processos históricos a fim de viabilizar seus caminhos, além de superar ações isoladas, definindo objetivos, estratégias e metas que fomentem a comunidade escolar.

Nesse contexto, sendo a Educação Infantil uma incumbência dos municípios, pode-se destacar que as principais decisões ficam sob a égide dos gestores atuantes, os quais devem se responsabilizar pela oferta, gestão e expansão desse nível de ensino, definindo a elaboração, implantação, execução, acompanhamento e avaliação de Políticas Públicas de forma articulada, a fim de minimizar desigualdades sociais existentes entre os municípios e entes federados.

Nesse ínterim, os autores Santos e Júnior (2017, p. 2017) apontam que, desde então, “Foi possível verificar um fortalecimento e ampliação de um intenso debate envolvendo o poder público e diversos setores da sociedade civil organizada no sentido de pensar a Educação Infantil o seu lugar na pauta de prioridades nacionais”, contudo, Saviani (2014, p. 81) defende que “Sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de mera carta de intenções, ou cujas metas jamais poderão ser realizadas”, inviabilizando o cumprimento das diretrizes e metas empreendidas no plano.

Conquanto, em face de mudanças governamentais, eleições e pautas políticas, a cada quatro anos algumas propostas são impactadas por marcas de descontinuidade, tais tensões caminham na contramão do processo, influenciando desarticulações na agenda da Educação Infantil, e na precarização de políticas sociais, desdobrando-se no desmonte de políticas e programas em andamento. Em conformidade com esse princípio, as DCM’s da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) traduzem metas previstas no PNE sob a ótica da realidade local, a fim de fomentar acesso e garantia à Educação Infantil ao recolhê-la como direito, com isso, alinham-se aos objetivos de atender à necessidade de “(Re)planejar e (re)visitar constantemente” (Uberlândia, 2020, p. 23) o processo educativo, sob a perspectiva de avaliar continuamente metas, avanços e possíveis lacunas.

Outro documento referência é o Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática do *Bullying*, instituído pela Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, que apresenta a proposta de um ambiente de convivência acolhedor e saudável, a fim de recomendar a adoção de práticas favoráveis à prevenção, ao combate e à conscientização dos efeitos do *bullying* em todas as instituições escolares e comunitárias do país, com isso, visa a proteger a dignidade da pessoa humana de práticas de intimidação, essa medida inclui toda a comunidade escolar (Uberlândia, 2020, p. 25).

A cultura da paz empreende ações relacionadas à empatia, à solidariedade, à cooperação e ao respeito às diferenças, a fim de evitar qualquer ato de exclusão, desigualdade, rejeição, preconceito, discriminação, violência, ou ações que ocasionem dor ou sofrimento, sejam de ordem física e/ou psicológica (Brasil, 2015), tal abordagem se estende à Educação Infantil do município de Uberlândia, o que requer proteção e cuidados que poderão reduzir os danos cognitivos, sociais e emocionais, constituindo as crianças como seres plurais e plenamente dotados de direitos, legalmente instituídos. Nesse contexto, são inúmeros os desafios para a efetivação dessa normativa legal.

O documento mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2017), estabeleceu direitos de aprendizagens e campos de experiências que orientam a Educação Infantil, tal abordagem influenciou as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) ao incorporar as competências gerais e articular o currículo nacional e local. Outrossim, o documento reconhece a prática curricular enquanto “Um movimento que precisa acontecer durante todo o processo de implementação” (Uberlândia, 2020, p. 19), em consonância com os ideais prescritos na base. Entretanto, apesar de abrir precedentes para uma contextualização curricular que considera a regionalidade e as especificidades culturais, identifica-se desafios que são tensionados na contemporaneidade, ao pressionar a obrigatoriedade de uma padronização homogênea em contexto nacional.

Já no âmbito municipal, outras proposições foram incorporadas às DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), a fim de possibilitar maior amplitude legal, dentre elas, as Diretrizes da Educação Infantil de 2003, construídas a partir do RCNEI (Brasil, 1998), com base em eixos de trabalho embasados nas epistemologias de Vygotsky, Wallon e Freinet.

Em 2013, a Lei n. 11.444, de 5 de janeiro de 2007, intitulada “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender”, pretende promover ações conjuntas a fim de que tais instituições possam, de forma cooperativa, potencializar ações e serviços, atingir objetivos e metas em comum, vinculados à garantia de acesso, permanência e conclusão, considerando a “Qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e dos jovens e adultos” (Brasil, 2013), dentre outros objetivos. Tal abordagem contribuiu diretamente para as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) ao fomentar um referencial normativo e estratégico para promover ações cooperativas e incentivar a articulação entre instituições escolares na RME.

Logo em seguida, o Plano Municipal de Educação, pela Lei n. 12.209, de 26 de junho de 2015, proposta elaborada para se aproximar das metas do decênio nacional, com isso, foi aprovada em consonância com o PNE (Brasil, 2014) e estabeleceu o prazo de 2015 a 2025, dentre as metas está o fomento, expansão e promoção da Educação Infantil. A esse respeito, embora o processo de implementação do plano em Uberlândia tenha iniciado oficialmente em 2014, Alves (2021) menciona que tais diretrizes e metas não foram atingidas em sua totalidade, enfrentando desafios significativos, sob alegação de que nesse período o município não dispunha de recursos financeiros suficientes para enfrentar as desigualdades socioeconômicas, ou de garantir a promoção e manutenção da Educação Infantil, evidenciando a necessidade de um (re)planejamento contínuo de estratégias diante das limitações orçamentárias.

Em decorrência desse plano municipal, destaca-se a elaboração do “Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar” (Papae) em 2018, considerado um instrumento para promover reflexões e inferências sobre a prática pedagógica, além de estabelecer diretrizes e metas que

considerem a realidade local, com vistas a potencializar o processo de ensino-aprendizagem (Uberlândia, 2020, p. 105). De acordo com Resende (2021), o plano foi gerado por colaboradores e profissionais da rede, sob a proposição normativa da BNCC, culminando na elaboração de um “Documento norteador dos planejamentos de todas as Unidades Escolares” e, assim, consolidando a proposta curricular da RME, além disso, esse processo oportunizou aos GTs “Sugerir, refletir e propor” (Uberlândia, 2020, p. 55) adequações à construção final do plano direcionado à Educação Infantil, assegurando alinhamento entre as diretrizes municipais e as necessidades pedagógicas locais.

Sob a perspectiva estadual, o “Currículo Referência de Minas” (CRM) elaborado e publicado em 2018, foi institucionalizado oficialmente em 2019, e incorporado ao documento final. Sua elaboração é “Fruto de trabalho coletivo”, incluindo as redes de ensino e a comunidade escolar (Brasil, 2018, p. 8), versando sobre uma pluralidade de ideais de todas as regiões do estado mineiro.

O CRM (2018) priorizou uma organização curricular em consonância aos ideais da BNCC, e tem como referência os fundamentos, as determinações e as orientações legais, os quais contribuíram para estabelecer Diretrizes Curriculares para a educação básica no Estado, além de priorizar “O reconhecimento e a valorização dos diferentes povos, culturas, crenças, territórios e tradições existentes em nosso Estado” (Brasil, 2018, p. 11). Ao longo do documento, observa-se orientações relevantes quanto ao currículo, à estrutura, aos princípios norteadores, à organização curricular, aos campos de experiência, aos objetivos de aprendizagens, ao planejamento, aos processos avaliativos, à adaptação e à transição, além de defender a inclusão, a diversidade e a identidade cultural mineira (Minas Gerais, 2018).

O documento menciona a Educação Infantil e dedica-se a apresentar eixos orientadores dessa etapa do ensino, conquanto, aponta a importância de superar um conceito único para a criança e a infância, em consonância com as ideias de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63), ao defender que “Há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma, construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”.

Nesse sentido, as diferentes abordagens de infância são construídas a partir de múltiplos olhares, constituindo-se com base em discursos dominantes, incorporados por diferentes influências teóricas, sociais e históricas, com isso, apresenta a ideia de “Romper com o paradigma de criança frágil e inocente, dependente e incapaz, dando lugar à criança forte, poderosa e competente, construtora de conhecimento, identidade e cultura” (Minas Gerais, 2018, p. 32). Portanto, destaca-se que a responsabilidade na Educação Infantil é, em primeira instância, prioridade dos municípios mineiros, entretanto, o estado ainda atende à Educação Infantil ao cumprir e/ou complementar essa função, especialmente em regiões carentes e localidades que não tenham estrutura e capacidade técnica para oferecer essa etapa da educação básica.

As DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) consideram o processo evolutivo de (re)construção histórica das políticas educacionais, delineadas para se pensar a educação e a formação integral do indivíduo. Para tanto, houve discussões e reflexões da proposição inicial para sua construção, nesse sentido, as diretrizes foram construídas em consonância com o contexto legal vigente. Embora sejam perceptíveis os avanços relacionados ao compromisso do Estado com a educação brasileira, ainda há uma demanda qualitativa e quantitativa, que requer especial atenção do poder público, a fim de garantir o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem de todas as crianças na infância.

Com isso, foi possível perceber que, nos últimos 30 anos, mais especificamente no período de 1987 a 2020, houve uma grande efervescência legal e nos ordenamentos relacionados à educação das crianças no Brasil que foram se consolidando progressivamente. Diante do exposto, essa temática tem sido centro de pesquisas em diferentes áreas, o que tem levado a um avanço do saber científico na formulação, garantia e ampliação dos direitos da criança no âmbito das Políticas Públicas no Brasil.

Nesse panorama, entre avanços e desafios, Flores (2010) aponta que tais perspectivas não se constituem naturalmente, são resultantes de um processo histórico que se consolidou e materializou em Políticas Públicas que contemplam os sistemas de ensino, evidenciando o potencial dessa modalidade de ensino e o direito das crianças até 5 anos de idade. Assim, para contextualização das Políticas Públicas no âmbito municipal, a próxima seção será delineada em função da abordagem educacional das diretrizes municipais de Uberlândia, a fim desvelar a construção do percurso da infância e da Educação Infantil.

À luz de Bardin (2011), mediante essa trajetória política em torno da infância, foi evidenciado nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) um movimento de reconhecimento e ampliação de direitos, que se consolida a partir da influência de marcos legais internacionais, nacionais, estaduais que, juntos, articulam a construção de uma narrativa municipal que reconhece a centralidade da criança enquanto sujeito plural, social e dotado de direitos, em que a construção curricular, fruto de interesses e disputas políticas, demanda reelaborações e reconhece a realidade local e cultural.

Analisando as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), percebe-se que o referido documento tem respaldo legal em diferentes esferas, no âmbito internacional, nacional e estadual, evidenciando sua sintonia com a seção “Políticas Públicas em Defesa do Atendimento à Criança na Infância”, que discorre sobre a abordagem legal que ampara a criança e a infância em níveis normativos. As discussões apontam para a ascensão da Educação Infantil, revelando a necessidade de (re)avaliar e atualizar os documentos produzidos, bem como objetivos, propostas de intervenções, progressos e adequações à realidade escolar.

Diante do exposto, a análise empreendida demonstra que a consolidação legal da Educação Infantil no Brasil foi marcada por avanços, contradições e tensões, perspectivas que merecem atenção ao implementar as Diretrizes Curriculares no município de Uberlândia.

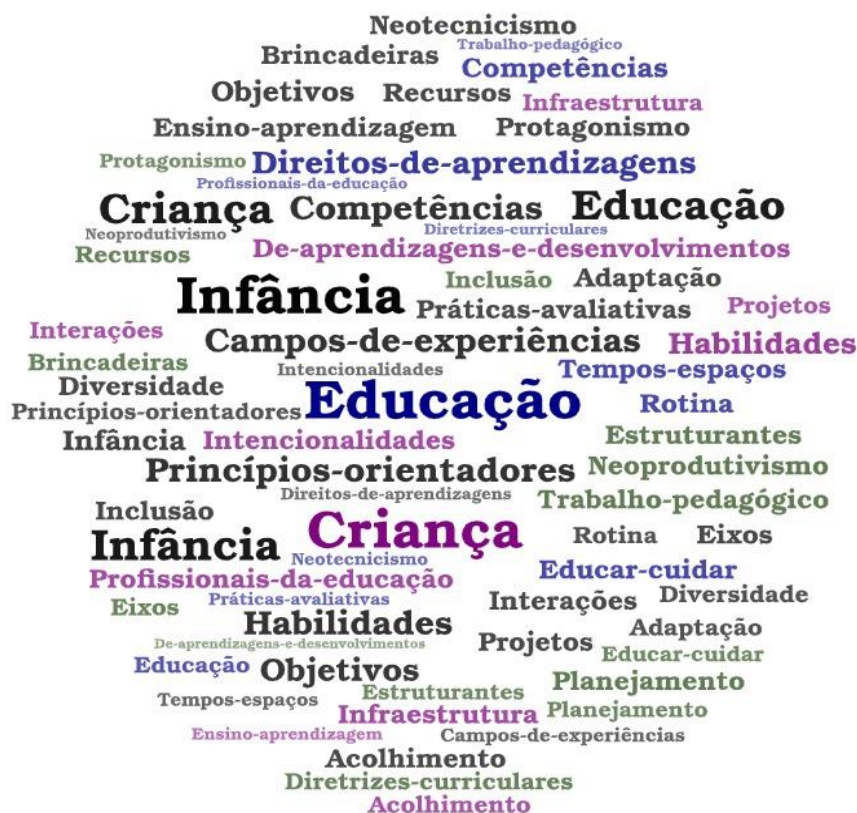
6.4 Categoria: Educação

As DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) são referências normativas que consolidam as orientações curriculares locais, nesse sentido, afirmam princípios orientadores que buscam potencializar a formação humana “Entrelaçada por relações históricas, socioculturais e econômicas” (Uberlândia, 2020, p. 32), considerando a criança como sujeito de direitos com tempos de vivências fundamentais à construção da identidade individual e coletiva.

Para Arroyo (2012), esse tempo não pode ser limitado às dimensões naturais ou biológicas, mas se constitui construção cultural que vai se consolidando ao longo da história por meio de experiências práticas e sociais vivenciadas pelos sujeitos. Dessa forma, ao enfatizar tempos de vivências na infância, é de grande relevância conhecer todas as especificidades e particularidades das crianças, além de valorizar as diferentes potencialidades e aptidões. Essa abordagem requer uma formação para a “Cidadania, a autonomia, a criticidade, a reflexão, o desenvolvimento de potencialidades e da criatividade” (Uberlândia, 2020, p. 32), de modo que se tornem sujeitos capazes de agir com responsabilidade, valorizando os vínculos sociais, culturais e familiares, além do desenvolvimento integral desde a infância.

Diante do exposto, aplicada a categoria temática (Bardin, 2011), revelou-se o tema *Educação*, conforme é possível verificar na Figura 22, em que foi realizada uma representação visual que contempla as unidades de registro com as principais palavras e termos que perpassaram a análise do documento.

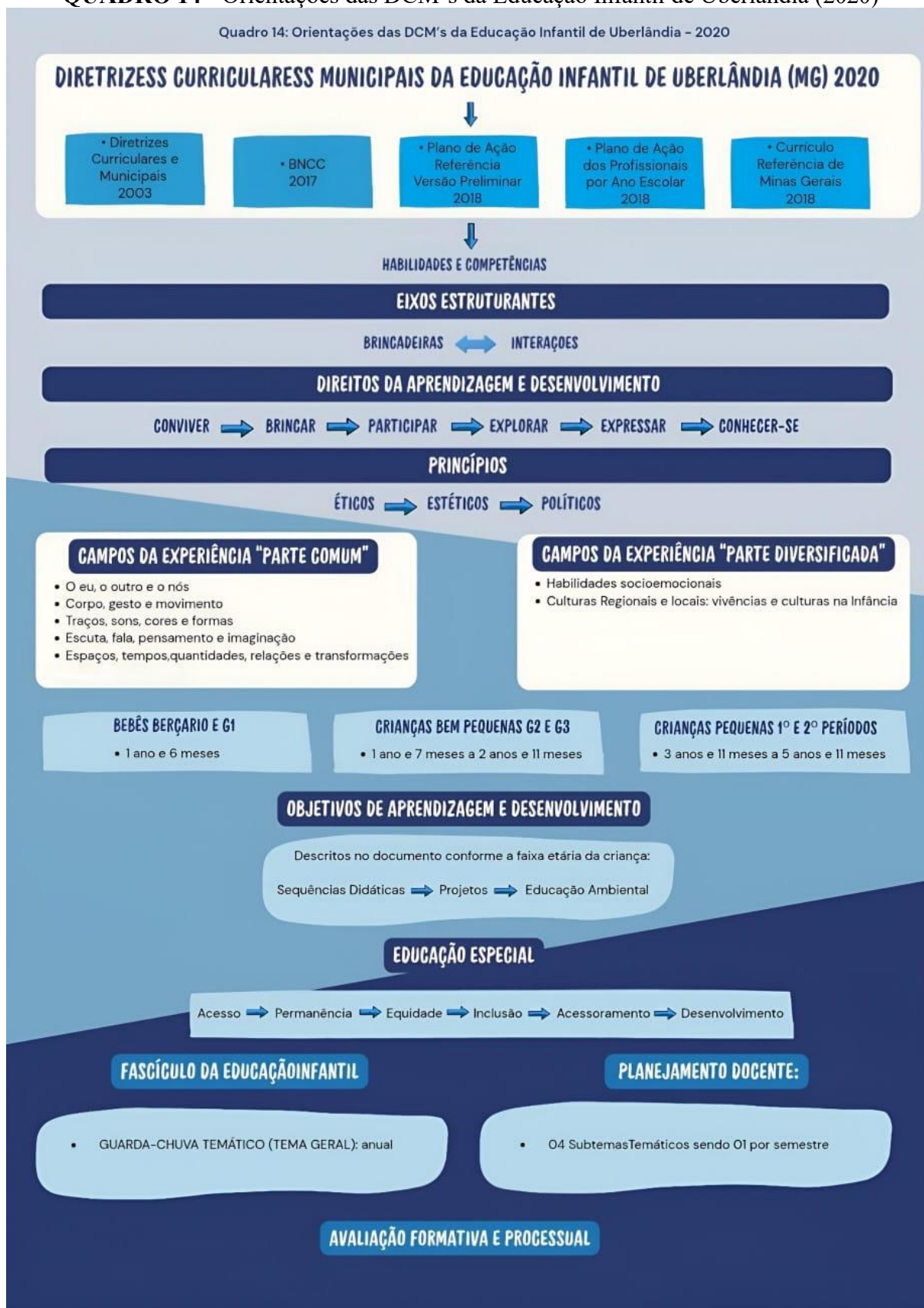
FIGURA 22 - Infográfico da categoria Educação



Fonte: elaborada pela autora a partir das DCM's (Uberlândia, 2020).

Estruturalmente, o Volume 02 – Fascículo da Educação Infantil, é denso e extenso, apresenta 262 páginas distribuídas em 25 capítulos, composto por capa, contracapa, lista de colaboradores e suas respectivas unidades de ensino, epígrafe, agradecimentos, dedicatória, sumário, texto introdutório com concepções, contextualização histórica, percurso trilhado e estrutura.

Em seu desenvolvimento, o documento aponta princípios, orientações metodológicas, possibilidades de organização prática do trabalho pedagógico, descreve os sujeitos e os diferentes tempos de vivências, apresenta concepções norteadoras sobre criança, infância e escola, destaca a construção da identidade docente, as especificidades da comunidade escolar e suas nuances. Basicamente, o documento curricular apresenta orientações didáticas a partir da seguinte organização (Quadro 14):

QUADRO 14 - Orientações das DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020)

Fonte: elaborado pela autora, Uberlândia (2020).

Os princípios norteadores (Figura 23) do documento incentivam a promoção de experiências e práticas pedagógicas que consideram as especificidades da realidade local, conquanto, importa destacar que, embora a proposta seja contemporânea, podem ocorrer discrepâncias em sua efetivação nas unidades escolares do município de Uberlândia, o que requer envolvimento docente com a construção de sua identidade curricular.

FIGURA 23 - Princípios norteadores das DCM's Uberlândia 2020



Fonte: elaborada pela autora (Brasil, 2017).

Segundo Sacristán (2000), o currículo deve ser tido como uma construção histórica e social, distante de qualquer pretensão de neutralidade, uma vez que suas transformações estão profundamente articuladas às estruturas sociais vigentes. Nessa perspectiva, Apple (1994) destaca que o currículo constitui um processo seletivo, em que determinados conhecimentos são legitimados em detrimento de outros, refletindo a visão e os interesses de grupos específicos, que detêm maior poder para definir o que é considerado conhecimento válido. Assim, o currículo se configura não como um simples conjunto de conteúdos, mas como um espaço de embates simbólicos e materiais, caracterizado por Arroyo (2013) como um verdadeiro “território em disputa”, no qual se confrontam projetos de sociedade, concepções de educação e interesses diversos. Desse modo, o currículo formal revela-se atravessado por relações entre escola e sociedade, incorporando dimensões políticas, econômicas e ideológicas que, em grande medida, expressam a hegemonia de grupos socialmente dominantes na organização social.

Essa concepção abre espaço para um entendimento de currículo que não se limita à vivência espontânea ou à adaptação funcional da criança ao meio, mas que exige

intencionalidade pedagógica e compromisso com a formação humana. É nesse sentido que se estabelece a continuidade com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, segundo a qual, o currículo da Educação Infantil deve assegurar o acesso das crianças aos conhecimentos culturais socialmente produzidos, reconhecendo-as como sujeitos capazes de aprender desde a infância, por meio de mediações educativas conscientes e socialmente situadas.

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil não pode ser reduzido a um conjunto de experiências espontâneas, habilidades funcionais ou competências adaptativas. Conforme Saviani, o currículo expressa uma seleção histórica e socialmente produzida do conhecimento, cuja função é possibilitar o acesso das crianças aos saberes culturais elaborados, condição essencial para a formação humana e para a superação das desigualdades sociais. Articulando essa compreensão à epistemologia histórico-cultural de Vygotsky, entende-se que a criança aprende desde o nascimento, por meio de interações sociais mediadas, sendo um processo que antecipa e impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário.

Assim, o currículo na Educação Infantil assume o papel de conciliação intencional, organizada pelo professor, que cria condições para uma apropriação socialmente situada de conhecimentos científicos, artísticos, éticos e culturais, respeitando cada individualidade, sem abdicar do ensino. Desse modo, afirmar um currículo para a Educação Infantil significa reconhecer que a criança pequena não apenas vivencia experiências, mas aprende conteúdos culturalmente significativos, os quais ampliam suas funções psicológicas superiores e contribuem para a constituição de sujeitos históricos, críticos e socialmente conscientes.

O documento curricular valoriza a centralidade das relações socioafetivas entre os sujeitos que dela fazem parte, incluindo “Estudantes, professores, profissionais de apoio, gestores, auxiliares de serviços administrativos, demais profissionais e parceiros da comunidade escolar” (Uberlândia, 2020, p. 31), particularmente nos vínculos entre família e escola, inspirado nos preceitos da LDB (Brasil, 1996) que dão ênfase aos papéis da família, da sociedade e do Estado sobre os ideais da solidariedade humana e abordagem educacional.

Nessa perspectiva, o processo de acolher a criança requer compromisso em protegê-la de “Qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1990)” e, com isso, punir em forma de lei qualquer situação que esteja em consonância com esses princípios, seja por omissão ou violação. Diante disso, é preciso acionar órgãos competentes e fazer valer os direitos constitucionais e educacionais da criança.

O documento curricular (Uberlândia, 2020) fundamenta-se nas dez competências gerais¹⁷⁵ previstas na BNCC (Brasil, 2017), consideradas essenciais ao desenvolvimento humano em todos os currículos escolares, nesse contexto orientam os conhecimentos a serem escolarizados, as habilidades, os direitos de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem, os componentes curriculares, bem como os campos de experiências e as orientações específicas por área da educação básica, conforme é possível verificar na Figura 24.

FIGURA 24 - Competências Gerais da BNCC 2017



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Entretanto, sob uma lógica conteudista, existe o risco de limitar a Educação Infantil a objetivos pré-estabelecidos, de modo que estejam inter-relacionados com as Competências Gerais da Educação Básica. Nessa vertente, Oliveira (2010) reflete sobre a perspectiva reducionista que restringe o currículo e reduz o potencial formativo das vivências educacionais.

Nesse cenário, os autores Saviani (2012) e Libâneo (2013) alertam sobre a “Pedagogia das Competências”, cuja abordagem educacional, se incorporada de forma acrítica, pode comprometer e reduzir a função social da escola, de modo que a ação docente seja delineada por instrumentos de controle. Em síntese, as competências gerais (Brasil, 2017) são norteadoras do trabalho docente e se inter-relacionam em todas as etapas da educação básica, a fim de promover formação integral e preparar os estudantes em seu desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional, de modo que

¹⁷⁵ Ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais empreendidas devem contemplar “Conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania” (Uberlândia, 2020, p. 37).

estejam preparados para vivenciar os diferentes desafios da sociedade contemporânea. Assim, sobre a abordagem de competência no contexto educacional, Perrenoud aponta que:

[...] o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente de valores da economia do mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (Perrenoud, 1999, p. 12).

Nesse cerne, existe a possibilidade de tensionar a centralidade da infância e antecipar as competências, em detrimento das demandas produtivas em relação à lógica capitalista, além de abarcar a infância em expectativas utilitaristas e adultocêntricas (Arroyo, 2012; Kramer, 2006). Essa lógica se materializa em competências que, embora apresentem discursos de formação integral, valorizam vertentes neotecnicistas, produtivistas e utilitaristas, que priorizam habilidades mensuráveis delineadas em função do mundo do trabalho, o que pode reforçar uma padronização curricular em detrimento de vivências lúdicas e culturais, historicamente significativas para o desenvolvimento das crianças e a centralidade da infância.

A normativa empreendida (Brasil, 2017) pretende ampliar perspectivas pedagógicas, de modo que possam articular conhecimentos, balizar atitudes e valores para resolver situações complexas cotidianas, com vistas a assegurar aos indivíduos a formação humana integral, o exercício da cidadania, a preparação para o mercado de trabalho e incentivos à vida em sociedade. Tal abordagem, conforme alertam Apple (2006), Freitas (2012) e Saviani (2013), evidencia um movimento em torno da mercantilização educacional, cuja abordagem submeteu a educação às demandas e aos interesses neoliberais do capitalismo contemporâneo, em que a base nacional assume um papel regulador e controlador em torno de metas de desempenho, a fim de formar indivíduos funcionais e adaptáveis.

Importa destacar que, ao longo do documento curricular, percebe-se uma gama de quadros e formatos que orientam a exposição dos campos de experiências, essa divisão, aparentemente, tem aspecto de uma organização estruturada. Todavia, de um ponto de vista reflexivo, no âmbito da Educação Infantil, a simples listagem de habilidades de forma prescritiva, como foi observado nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), poderão sobrepor-se a experiências significativas, caso não estejam amparadas sob a perspectiva do desenvolvimento da criança, “À medida que trabalha com os saberes historicamente construídos e socialmente referendados” (Uberlândia, 2020, p. 41). A esse respeito, é importante considerar que a forma segmentada com que estão expostos favorece uma abordagem fragmentada das práticas pedagógicas, limitando o desenvolvimento pleno ao longo da infância.

Observa-se que nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) o docente depara-se com três agrupamentos definidores de faixas etárias, além do cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que pode traçar um movimento que o pressione a planejar a partir de quadros prescritos, como se fosse um padrão de receituários e que, nem sempre, irão se consolidar de forma adequada (Sácristan, 2000), pois o ensino-aprendizagem depende de diferentes fatores, o que se contrapõe à proposta das Diretrizes Curriculares, ao defender uma abordagem histórico-cultural que, nesse cerne, visa a valorizar a infância a partir de suas singularidades, além de contemplar práticas que estimem saberes culturais, participação ativa, protagonismo, brincadeiras e interações, garantindo que o planejamento, a prática docente e os processos avaliativos sejam efetivados em contextos significativos. Nesse cenário, a proposição da BNCC (2017) à Educação Infantil foi tensionada em três diferentes grupos, as faixas etárias são evidenciadas especificando a criança e seus respectivos agrupamentos conforme a idade, sendo eles:

QUADRO 15 - Especificidades das crianças por Grupos Etários

BEBÊS CRECHE	CRIANÇAS BEM PEQUENAS CRECHE	CRIANÇAS PEQUENAS PRÉ- ESCOLA
0 a 1 ano e 6 meses	1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	4 anos a 5 anos e 11 meses
Berçário	GII	1º Período
GI	GIII	2º Período

Fonte: elaborado pela autora (Uberlândia, 2020).

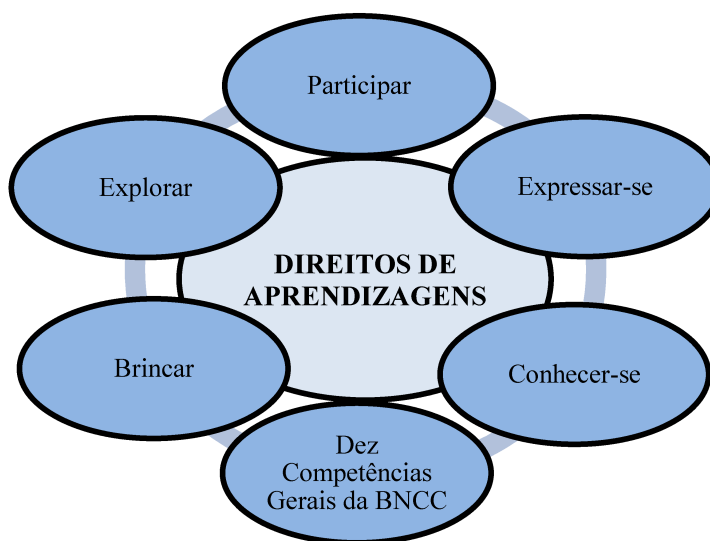
Nesse princípio, o documento defende que o arranjo curricular da Educação Infantil é preconizado por situações e experiências concretas de aprendizagens, de modo que o desenvolvimento se consolide a partir dos campos de experiências e saberes que as crianças vivenciam cotidianamente, conforme a faixa etária (Uberlândia, 2020, p. 80), em contrapartida, salienta-se que “Esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática docente” (Brasil, 2017, p. 42). Embora a organização na Educação Infantil seja uma forma de sistematizar as crianças por grupos, essa divisão pode ser vislumbrada de forma rígida, gerando limitações e interpretações inadequadas, uma vez que pode haver compreensões distorcidas que desconsiderem os ritmos de aprendizagens, comprometendo a abordagem pedagógica centrada nas singularidades e particularidades da infância e, com isso, contrariando os princípios empreendidos no referido documento.

Ademais, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020, p. 73) direcionam o currículo a partir dos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil, alinhadas a marcos nacionais consagrados na BNCC (2017, p. 25), cujas vivências devem ser experienciadas de modo que a criança, na infância, possa “Conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”, alicerçando tais práticas aos princípios “Éticos, estéticos e políticos”. Dessa forma,

[...] os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocados a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 35).

Nesse sentido, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento perfazem todos os campos de experiências, alinhando suas proposições de modo que estejam diretamente inter-relacionados, tais direitos potencializam a importância de um currículo com abordagem pedagógica que valorize a criança ao longo do processo de ensino-aprendizagem, promovendo experiências diversas e dotadas de significados, conforme se verifica na Figura 25.

FIGURA 25 - Direitos de Aprendizagens das Diretrizes Municipais



Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2017).

As orientações apresentadas no documento curricular podem “Ser direcionados conforme as necessidades educativas infantis” (Uberlândia, 2020, p. 210), nesse olhar, a intencionalidade pedagógica poderá favorecer a ação mediadora do docente. Dessa forma, o documento tem como pressuposto uma orientação curricular, com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento (OAD), elencados em agrupamentos etários, com vistas

a promover o desenvolvimento das múltiplas linguagens¹⁷⁶ na infância, portanto, infere-se que “São apresentados de forma circular, no sentido de representar o desenvolvimento infantil” (Uberlândia, 2020, p. 78), cuja proposta se efetiva por grupos de acordo com a faixa etária, apresentados ao longo do documento por códigos alfanuméricos.

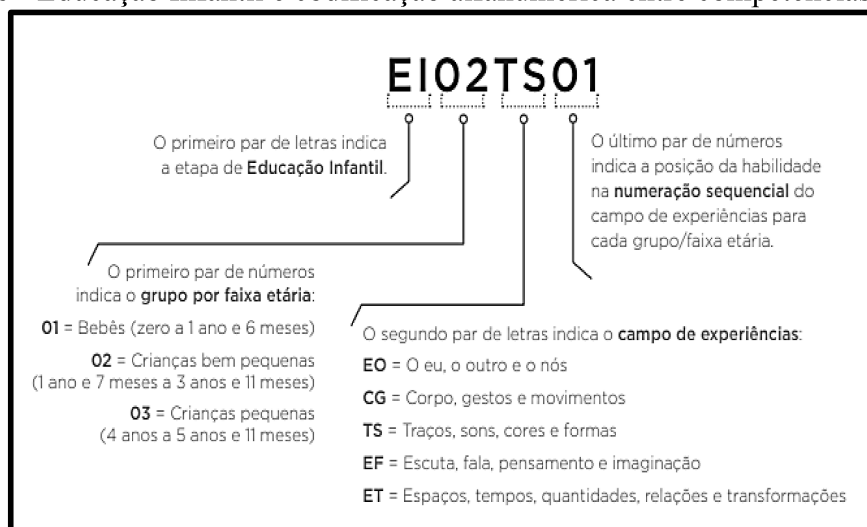
Com isso, as DCM’s da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) foram (re)definidas por meio de códigos, cujo esquema orienta o planejamento, acompanhamento e registro docente a fim de relacionar competências e habilidades. Nesse cenário, Gonçalves e Deitos (2020, p. 15) destacam que “A formulação em competências é parte de um conjunto de reformas curriculares em que o objetivo é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: saber se relacionar, trabalhar em conjunto e se adaptar às circunstâncias diversas”, a fim de se adaptar aos diferentes contextos que a sociedade impõe. Quanto às habilidades, Silva e Lopes (2023) mencionam que

[...] seria uma capacidade (saber fazer) e a atitude (saber ser) e que para que esta se transforme em competência, seria preciso o investimento em aprendizagens significativas que favoreçam o alcance do domínio dos conhecimentos e saberes. Esse domínio seria competência (Silva; Lopes, 2023, p. 8).

Nesse sentido, o conceito de competências é mais amplo e abrangente, envolve aptidão para usar o conhecimento em ação, incorporando-o às atitudes, possibilitando que o indivíduo atue de forma eficaz em diferentes situações cotidianas, ademais, o conceito de habilidade, isoladamente, não capacita para a realização de tarefas complexas, portanto, é preciso articular a outros fatores para, assim, alcançar um desempenho satisfatório.

De acordo com Freitas (2018), a proposta da BNCC, centrada em habilidades, além de promover a padronização, também contribui para legitimar finalidades educativas vigentes no contexto atual, sem uma discussão ampla e crítica. Outrossim, a partir dessa lógica de codificação é possível delinear competências e habilidades a serem contempladas pela criança, seguindo os parâmetros da BNCC (2017) e o CRM (2018), conforme é possível verificar na Figura 26:

¹⁷⁶ O conceito de múltiplas linguagens, presente nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (2020), inspira-se na abordagem pedagógica de Reggio Emilia (p. 59), que compreende a criança como sujeito potente, capaz de se expressar, comunicar-se e produzir sentidos por meio de diferentes formas simbólicas, tais como a linguagem oral e escrita, o corpo, o gesto, o desenho, a pintura, a música, a dramatização, o brincar, entre outras. Nessa perspectiva, as múltiplas linguagens constituem meios de expressão, comunicação e construção de conhecimento, reconhecidas como dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil. No entanto, ao serem incorporadas às diretrizes curriculares, passam a dialogar com o contexto das Políticas Públicas brasileiras, assumindo contornos normativos que tensionam a abordagem original, especialmente no que se refere à mediação pedagógica e à intencionalidade do ensino.

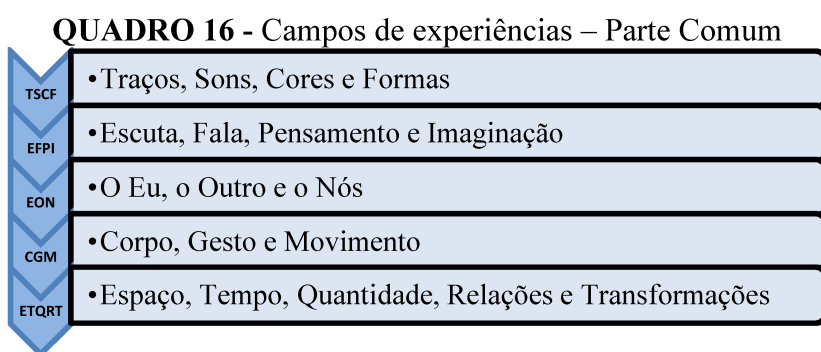
FIGURA 26 - Educação Infantil e codificação alfanumérica entre competências e habilidades

Fonte: Uberlândia (2020, p. 28).

Nesse contexto, seguindo os códigos propostos na BNCC (2017) e no Currículo Referência de Minas Gerais (2018), a construção dos campos de experiências foi empreendida em duas partes: comum e diversificada, tal abordagem é reforçada na LDB (1996) ao afirmar que:

Curriculos da Educação Infantil, do ensino fundamental e 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 estudantes (Brasil, 1996).

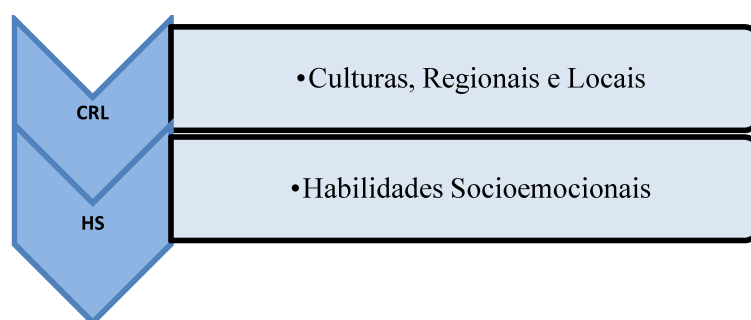
A BNCC (2017) depreendeu a seleção e homogeneização de uma porção de conteúdos mínimos para escolarização, desse modo, menciona que a parte comum (Quadro 16) é “essencial” para a vida em sociedade e a integração ao mercado de trabalho, promovendo uma base e igualitária em todo território brasileiro (Brasil, 2017), permitindo com que todos tenham acesso a conhecimentos, competências e habilidades essenciais à formação ao longo da educação básica.



Fonte: elaborado pela autora a partir do documento curricular (Uberlândia, 2020).

Por conseguinte, a BNCC (2017) também defende que cada região, município e cada escola apresentem especificidades que não são universais, desse modo, poderão olhar para suas singularidades ao delinear o percurso educacional curricular local. Essa perspectiva se amplia a partir da proposição da parte diversificada, criada para enriquecer o processo de formação e valorização social, cultural e econômica de cada município. Esse contexto se refere à flexibilidade que as instituições têm para considerar as particularidades escolares, de modo que as crianças tenham papel ativo nos espaços formativos de sua comunidade, capazes de pensar criticamente, solucionar desafios, construindo novos significados sobre si e o mundo que as circunda.

QUADRO 17 - Campos de experiências – Parte Diversificada



Fonte: elaborado pela autora a partir do documento curricular (Uberlândia, 2020).

Ambos os campos de experiências são autênticos, especialmente por terem sido criados considerando o perfazer um todo integrado, conectado e articulado com a realidade do estudante da RME de Uberlândia (Minas Gerais), caracterizando uma valorização das questões vinculadas às instâncias sociais, culturais, familiares, da própria comunidade, proporcionando um direcionamento pedagógico ao trabalho docente, a fim de transcender abordagens que limitem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a depender da atuação docente, os campos de experiências poderão ser trabalhados de forma interdisciplinar¹⁷⁷, não havendo fronteiras entre eles, considerando os

¹⁷⁷ O conceito de interdisciplinaridade, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Uberlândia (2020), refere-se à organização do trabalho pedagógico de forma integrada, superando a fragmentação dos saberes e promovendo articulações entre as diferentes áreas do conhecimento nas experiências vivenciadas pelas crianças. À luz da epistemologia histórico-cultural de Vygotsky, tal integração só se efetiva quando mediada intencionalmente pelo professor, uma vez que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa direção, Saviani contribui ao afirmar que a superação da fragmentação do conhecimento não se dá pela diluição dos conteúdos, mas pela organização consciente do ensino, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados. Assim, ao assumir caráter normativo, a interdisciplinaridade exige planejamento pedagógico rigoroso, evitando práticas superficiais ou meramente justapostas, para que contribua, de fato, com o desenvolvimento integral e a formação humana desde a Educação Infantil.

conhecimentos culturais e científicos, socialmente construídos e em diálogo com situações cotidianas. Assim, o sistema de ensino poderá complementar o currículo atendendo às especificidades da infância, a fim de garantir os direitos de aprendizagem que valorizam o sentimento de pertencimento, apesar das diferenças sociais e econômicas que permeiam o país, a cidade e seu entorno.

Além disso, essa exclusividade curricular pretende possibilitar a promoção de temas, projetos e atividades que estejam em consonância com a pluralidade e as características específicas da comunidade escolar (BNCC, 2017), projetadas para orientar a prática pedagógica, sugerindo caminhos para o planejamento das aulas e propostas educativas. Pois, conforme menciona o RCNEI (1998), é preciso

[...] assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Essas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Neste sentido, as instituições de Educação Infantil, por intermédio de profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (Brasil, 1998, p. 77).

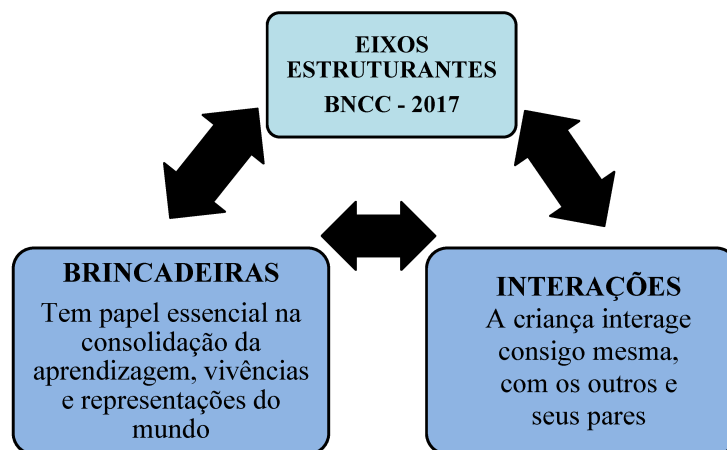
Todavia, é de suma importância que o trabalho docente de acolhimento à diversidade e às diferenças não se torne uma prescrição mecânica, rígida e desconectada das vivências familiares, permitindo que possam ser constantemente adaptadas, recriadas e contextualizadas com os interesses e singularidades da criança, promovendo ações interdisciplinares entre os diferentes campos de experiências da Educação Infantil, além de proposições que associem a vida escolar ao contexto familiar e de sua própria comunidade.

Quanto aos componentes de Artes (Traços, Sons, Cores e Formas) e Educação Física (Corpo, Gesto e Movimento), não foram contemplados nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), a fim de atender às características e singularidades de cada área, possibilitando um trabalho orientado e com maior profundidade em relação às suas temáticas, nesse sentido, optou-se por mantê-los separadamente, o que certamente ressalta uma fragmentação relevante, tendo em vista que estão imersos nos campos de experiências da Educação Infantil no currículo da pré-escola.

Objetivamente, a BNCC (2017) legitimou as “Brincadeiras e Interações” como eixos estruturantes que devem estar presentes no cotidiano escolar da criança, reconhecendo e valorizando práticas pedagógicas lúdicas que favoreçam o caráter cognitivo, social e cultural dessas ações práticas. Nessa vertente, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) têm como fio condutor a promoção de brincadeiras e interações (Figura 27), vinculando “O educar, o cuidar e o brincar, na valorização das vivências, dos conhecimentos e das experiências construídas pelas crianças nos ambientes das famílias e nos contextos das diversas comunidades culturais e sociais, da sociedade”

(Uberlândia, 2020, p. 71), por meio de um currículo organizado a partir dos direitos e objetivos de desenvolvimentos e aprendizagens, com vistas a assegurar condições necessárias para que as aprendizagens ativas sejam empreendidas.

FIGURA 27 - Eixos estruturantes da Educação Infantil da BNCC - 2017



Fonte: elaborada pela autora com base em Uberlândia (2020).

As DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) tornaram-se base para a construção das ações pedagógicas, com vistas a promover a formação integral das crianças, alicerçadas na articulação indissociável entre os eixos estruturantes “Interações e brincadeiras” (Uberlândia, 2020 p. 76), consolidando ações educativas que se efetivam pela “Indissociabilidade entre o cuidar e o brincar”, essa abordagem, reforçada pela teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky, visando à relação sociomediada.

Portanto, é preciso considerar que, se a ação docente institucionalizar a brincadeira em rotinas inflexíveis, poderá empobrecer e esvaziar a intencionalidade pedagógica, nesse sentido, é recomendável observar e documentar esses processos para que possam (re)visitar suas ações e, se preciso, (re)planejá-las. Essa postura poderá contribuir para que os sujeitos tenham acesso a conhecimentos historicamente construídos e acumulados, em consonância com uma educação crítica e emancipadora (Saviani, 2013).

Nesse cenário, recorreremos ao estudo de Ribeiro (2024), que faz uma análise sobre o brincar nas DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) à luz da Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa tem um olhar amplo sobre o trabalho docente enquanto mediador, o papel da escola enquanto agente de socialização e diferentes vertentes em torno do brincar no cotidiano escolar. A autora faz ponderações relevantes sobre avanços, lacunas e desafios que precisam ser revisitados para tornar o documento mais robusto, a fim de evitar percepções

equivocadas em relação ao norte curricular. Em suas considerações, alerta sobre influências neoliberais em torno da agenda educacional e possível fragmentação com foco nas habilidades e competências, cuja abordagem poderá enfraquecer as práticas docentes. Ademais, reafirma a importância do brincar no âmbito da Educação Infantil, fomentando um direcionamento criterioso em torno da educação e da organização do trabalho pedagógico a partir dos eixos estruturantes, além do investimento em formação permanente, que não pode ser vista como mera atualização técnica, mas como oportunidade de construção de novos conhecimentos.

Ao longo do documento, destaca-se a “organização do trabalho pedagógico na escola”, intrinsecamente relacionada à elaboração de uma rotina escolar flexível e acolhedora (Uberlândia, 2020, p. 111), desse modo, o trabalho docente intencional poderá se consolidar por vínculos, diálogos, escuta ativa e atenta. Outrossim, ao abordar o tema, Freitas (2012) pontua que esse processo de proposições educacionais, sob condições históricas, sociais e econômicas, apresentam tensões entre discurso e efetivação, imerso em conflitos, cuja realidade advém de uma forma de tecnicismo disfarçado de modernidade ou progresso, que supõe certa preocupação com inovações didático-pedagógicas, contudo, centraliza conteúdos, técnicas, indicadores de eficiência, métodos, controle e mensuração de resultados em detrimento da problematização de questões sociais, potencializando desigualdades, hierarquias, lutas de classes, relações de poder e a submissão da escola às exigências do mundo atual, cujo processo influencia a padronização curricular.

Considerando essa perspectiva neoliberal, o autor menciona que “Proclama-se a ‘era das incertezas’, aponta-se a necessidade de se adotar uma ‘postura objetiva’ diante dos problemas para resolvê-los decididamente – vale dizer um pragmatismo cego que caminha guiado pelo projeto capitalista” (Freitas, 2012, p. 121), fomentando um avanço “neotecnista”, que prioriza o lucro e a eficiência em relação ao percurso educacional.

Nesse sentido, Freitas (2012) adverte sobre a privatização educacional, a redução do papel do Estado e abordagens que vislumbrem a escola como “serviço”, e não como direito constitucional, o que contribui para desvalorizar a formação crítica e reduz a autonomia docente. Ademais, sugere redimensionar o aparato escolar por meio de investimento em políticas educacionais que possam se adaptar às condições sociais; à formação de professores que compreendam a complexidade social da escola; a metodologias que considerem a realidade e os conflitos reais, as práticas formativas e descentralizadas que envolvam a comunidade escolar; a maior integração entre teoria, prática e qualidade política, além do combate à neutralidade por meio perspectivas democráticas, críticas e reflexivas.

No âmbito da educação básica, pode-se inferir que essa lógica pragmatista se manifesta também na Educação Infantil pela valorização de metodologias padronizadas, na proposição curricular em torno de competências e habilidades em detrimento de experiências lúdicas, projetos, investigações, práticas que limitam o desenvolvimento, a autonomia, a criatividade e a formação crítica desde os primeiros anos de vida. Esse cenário pode ser um ponto de partida para ampliar o olhar para além do discurso ou das teorias abstratas.

Para tanto, é importante que o docente esteja comprometido em sistematizar prática, espaço e tempo, permitindo-se direcionar as ações do planejamento, incluindo todos os momentos da rotina, que basicamente incluem chegada, recepção, acolhida, roda de conversa, propostas pedagógicas, cuidados de higiene, refeições, banho, além de momentos de sono, repouso e saída, a fim de equilibrar mente, corpo e afeto (Rousseau, 1973), numa perspectiva dialógica e humana (Freire, 1996).

Assim, a rotina flexível poderá contribuir para que o trabalho docente seja mais efetivo com turmas numerosas, com crianças com algum tipo de deficiência, ou com algum aspecto de heterogeneidade que se faça presente, evitando que a rotina escolar se torne burocrática e/ou excludente. Para atingir tais objetivos, é importante que possam organizar o trabalho pedagógico por meio de “Planejamento, previsibilidade e estabilidade” (Uberlândia, 2020, p. 1.115), incluindo recursos diversos, propostas significativas, sequências didáticas e/ou desenvolvimento de projetos, visando à superação de atividades isoladas, descontextualizadas e pouco interessantes para as crianças.

Portanto, a prática educativa, em consonância com o documento curricular, enseja que a criança seja ativa e protagonista na construção de sua aprendizagem, com isso, toda ação docente deve estar propiciada por práticas carregadas de intencionalidade, a fim de promover a emancipação dos sujeitos. Pois, conforme afirma Freire (1996),

O alicerce do mundo infantil são suas descobertas, interações e brincadeiras, que se integram em diferentes linguagens (oral, escrita, visual, corporal e musical) e contribuem para seu crescimento, desenvolvimento e produção de história e cultura (Uberlândia, 2020, p. 69).

Nesse sentido, o trabalho por projetos, sejam eles “institucionais, investigativos ou intencionais”, são propostas integradoras que transcendem a prática pedagógica tradicional por relacionar a rotina e os interesses infantis, oportunizando um olhar amplo, atento e afetuoso sobre a criança em contextos sociais, expressos a partir de um conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos. Assim, para compor essa orientação didático-pedagógica as DCM’s da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) mencionam a proposta de Reggio Emília (Uberlândia,

2020, p. 64), num processo que torna a criança sujeito ativo, criativo e competente, capaz de construir conhecimentos a partir da interação com o meio.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (2020), observa-se que incorporam, de forma simultânea, diferentes orientações pedagógicas, como a pedagogia das competências, a valorização das múltiplas linguagens (inspirada em Malaguzzi) e a pedagogia da escuta. Embora tais referenciais apareçam em nível discursivo, como propostas voltadas à integralidade do desenvolvimento infantil e ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, sua articulação no texto revela tensões teóricas significativas. A pedagogia das competências, fortemente influenciada pela BNCC, insere uma lógica de racionalidade técnica e de mensuração do desenvolvimento, aproximando-se de perspectivas pragmatistas e adaptativas. Em contrapartida, as contribuições de Malaguzzi e da pedagogia da escuta fundamentam-se em uma concepção relacional, estética e cultural da infância, que compreende a aprendizagem como processo coletivo, expressivo e por interações mediadas.

A ausência de uma problematização explícita dessas distintas matrizes epistemológicas resulta em um ecletismo pedagógico que fragiliza a coerência do documento, uma vez que concepções orientadas por controle, desempenho e padronização convivem com propostas que defendem escuta sensível, autoria infantil e pluralidade de linguagens, tensionando a construção de uma prática pedagógica crítica e emancipadora, sem explicitar os limites e contradições entre uma educação orientada por competências e outra comprometida com a formação humana integral, histórica e culturalmente situada.

Nesse contexto, tem como princípio uma pedagogia que valoriza a escuta, o diálogo, a cooperação e as múltiplas linguagens, tal abordagem defende o desenvolvimento de projetos no ambiente escolar, de modo que o docente, no papel de pesquisador e mediador, esteja comprometido com o processo de ensino-aprendizagem na infância. Embora o documento faça essa breve descrição sobre o trabalho por projetos como estratégia pedagógica, percebe-se que não foram detalhadas orientações que indiquem subsídios metodológicos para atuação docente, especialmente sobre formas de incluir a criança e a comunidade escolar, de modo que seus anseios sejam ouvidos e respeitados.

Outrossim, o documento curricular destaca a importância de valorizar tempo e organizar espaços de aprendizagens, seja por propostas livres ou direcionadas, em ambientes internos ou externos, conquanto, é preciso planejar, flexibilizar e mediar as ações. Diante do exposto, é importante compreender a atuação docente a partir de um currículo que concebe a escola como “Espaço e tempo de aprendizagem, essa última indo além da sala de aula, podendo ocorrer nas

múltiplas buscas que cada sujeito faz a partir de seus interesses, curiosidades e necessidades” (Uberlândia, 2003, p. 41).

Essa organização tem aporte legal e constitucional, nesse olhar, espaços e tempos se constituem instrumentos fundamentais para a prática educativa com crianças pequenas (Brasil, 1998, p. 58), para tanto, o município precisa garantir que as diretrizes se efetivem nas instituições escolares por meio de infraestrutura adequada, mobiliários, espaços internos/externos estruturados e articulados, gestão de materiais e recursos, condições apropriadas de acessibilidade, além do acompanhamento e manutenção dessas ações.

Arroyo (2012) e Kramer (2006) defendem que espaços e tempos são essenciais para garantir uma infância protegida, potencializada pela criatividade, curiosidade e expressividade. Nesse sentido, DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), inspiradas em Malaguzzi (1999), e nos princípios da pedagogia das infâncias, defendem a promoção do desenvolvimento das múltiplas linguagens, capacidades e expressões que potencializam o universo infantil, tais expectativas podem se consolidar por meio de um planejamento intencional.

Nessa premissa, Horn (2011, p. 9) destaca a importância de “Construir solidariamente um espaço que reflita a cultura, as vivências e as necessidades dos adultos e crianças que nele habitam”, nesse cenário diverso e inclusivo, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) defendem que todas as crianças, sejam elas provenientes de espaços urbanos, em situação de itinerância ou do campo, têm direito de conviver em ambientes acolhedores, esteticamente atraentes e desafiadores.

Ademais, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020), em consonância com as DCNEB (2009), defendem a infância a partir de uma contextualização educacional que esteja no centro do planejamento docente, constituindo-se “Sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2010, p. 12). Nesse certame, as diretrizes municipais ressaltam que:

A infância, em todos os aspectos que a constitui, é uma fase significativa para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, vistas como sujeito criativo e competente. É de grande relevância, portanto, a responsabilidade dos mediadores que a cerca, tanto no contexto familiar e social, quanto no contexto escolar (Uberlândia, 2020, p. 70).

Com isso, defendem uma infância que deve perpassar um desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, apta a explorar o mundo a partir do instinto da curiosidade, da criatividade, da capacidade natural de pensar, aprender, criar, interagir, resolver problemas, ampliar habilidades, competências e potencialidades, além de construir conhecimentos,

compartilhar experiências e contribuir para promover um ambiente de aprendizagem que valorize a criança, a infância e todo o processo de ensino-aprendizagem mediado por profissionais competentes e capacitados.

Quanto aos profissionais da Educação Infantil¹⁷⁸, devem se engajar intencional e coletivamente no desenvolvimento de “Práticas pedagógicas dialógicas significativas” (Freire, 1996), a fim de promover uma relação de completude entre família, escola e comunidade, em que todos estejam envolvidos.

Nesse contexto educacional, o RCNEI (1998) ressoa nas diretrizes municipais ao defender que “O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha competência polivalente”, capaz de (re)ver o planejamento e promover estratégias didáticas diante de potencialidades da infância, oportunizando momentos concretos e lúdicos. Nesse cenário, as DCM’s da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) apontam que esses profissionais “Devem ter um olhar atento para dialogar e, a partir daí, conseguirem identificar as especificidades de cada um” (Uberlândia, 2020, p. 111), de modo que se tornem observadores propícios a promover práticas mediadoras e de escuta ativa. Seguindo os princípios identitários dos profissionais atuantes na Educação Infantil, o documento requer que possam promover:

[...] conhecimento socialmente construído; diálogo e estudo colaborativo para a formação pretendida; estratégias didáticas que considerem o contexto do estudante; estímulo para a resolução de problemas; processo formativo indagador e investigativo; processo educativo ativo (Uberlândia, 2020, p. 40).

Diante desse desafio, é importante que a RME de Uberlândia possa garantir momentos de formação continuada e permanente, a fim de atender às necessidades docentes, fomentando uma postura crítica, reflexiva e sobretudo de pesquisador. Ademais, a questão educacional tem um grande desafio, que requer parceria forte e permanente entre docentes e Cemepe, com isso, é preciso pensar em estratégias que oportunizem a formação continuada ao longo do ano letivo, não apenas como atualização técnica ou cumprimento de carga horária de módulo, mas como momentos significativos de aprofundar e compartilhar conhecimentos entre os profissionais atuantes. Conquanto, esse compromisso com a proposta curricular deve ser um “caminho de mão dupla”, em que ambos, cumprindo seu papel formador, possam de fato consolidar uma educação crítica e transformadora, alinhada às perspectivas de uma infância reconhecida em sua potencialidade.

¹⁷⁸ Diretores, vice-diretores, analistas educacionais, inspetores, profissionais de apoio, educadores, assistentes administrativos (Uberlândia, 2020).

Enquanto recursos pedagógicos acessíveis à prática docente no âmbito da sala de aula, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) fazem uma abordagem sucinta sobre o uso dos recursos audiovisuais na Educação Infantil, inclusive reconhece seu potencial no que se refere à imaginação, à curiosidade e ao próprio processo de ensino-aprendizado, com isso, defendem que recursos como a TV “Não podem servir apenas para preencher lacunas, sem que haja um sentido planejado” (Uberlândia, 2020, p. 111). Porém, o documento orientador não define regras específicas sobre o tempo de exposição às telas, o que reforça a importância de uma ação intencional e consciente da mediação pedagógica (Moran; Masetto; Behrens 2006) que, em consonância com a Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016, do Marco Legal da Primeira Infância, asseguram o direito das crianças a experiências educativas adequadas, equilibradas, protegidas e promotoras do desenvolvimento integral. Pois a superficialidade¹⁷⁹ com que foi mencionada no documento pode gerar margens para percepções equivocadas sobre um tema importante e que, se não for amplamente discutido, pode levar ao uso do recurso como entretenimento ou passa tempo.

O documento curricular municipal faz uma abordagem sobre a “Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva”¹⁸⁰, tendo como pressupostos acordos no âmbito internacional, tais como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (ONU, 1990) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990), dentre outros documentos nacionais norteadores para a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Esse cenário de movimento pela inclusão escolar é princípio constitucional basilar, contemplando a importância da educação especial desde a infância, a fim de promover o “Desenvolvimento físico, emocional, intelectual e ético (Uberlândia, 2020, p. 34).

Nesse contexto educacional, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) reconhecem a educação inclusiva como eixo formativo essencial aos processos de ensino-aprendizagem. Tais princípios fomentam um currículo que perpassa uma abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 2007). Desse modo, a sua flexibilização requer princípios de um trabalho inclusivo e colaborativo entre os profissionais da Educação Infantil, a família e a comunidade escolar, enfatizando a perspectiva de “Inserção total e incondicional de todas as pessoas” (Uberlândia, 2020, p. 34), em defesa do pleno desenvolvimento, do respeito mútuo, da valorização das especificidades humanas, da efetivação da acessibilidade e dos princípios de universalização escolar. Todavia, essa abordagem é descrita de maneira breve, muito embora a

¹⁷⁹ Posteriormente à implementação do documento, foi enviada às escolas normativa detalhada sobre essa temática.

¹⁸⁰ Para detalhar as orientações curriculares para a educação especial foi elaborado volume específico.

RME de Uberlândia tenha um fascículo específico para o público, percebe-se que nesse documento não há orientação detalhada voltada para as deficiências e suas especificidades.

Diante desse desafio, é preciso investir em recursos humanos capacitados, viabilizando formação específica, além de adaptações físicas e pedagógicas para que esse público seja de fato atendido com dignidade, de modo que o sistema de ensino oportunize espaços de aprendizagens acolhedores, inclusivos e de múltiplas convivências, investindo na promoção de ações concretas e práticas que reconheçam a heterogeneidade no contexto educacional.

Sobre a vertente inclusiva, o documento curricular perpassa a importância do respeito à diversidade (Uberlândia, 2020, p. 42), nesse sentido de pluralidade, ela reconhece as diferenças individuais e coletivas, além das questões socioculturais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, linguísticas, econômicas e locais, incorporando a perspectiva dos direitos humanos e de igualdade. Conquanto, apesar de o documento curricular se descrever “inclusivo”, ainda persiste um gargalo evidente sob a perspectiva burocrática quanto à liberação de profissionais de apoio e aos critérios de inclusividade, particularmente no que tange à infância. Outrossim, torna-se importante repensar os processos, a fim de agilizar e atender efetivamente a todas as crianças que fomentam essa demanda, cada vez mais crescente e em evidência na RME de Uberlândia.

Ainda no contexto da inclusão e diversidade, o documento curricular menciona a Lei n. 11.645, da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008), que aborda a obrigatoriedade dessa temática no contexto educacional, contudo, observa-se ausência de aprofundamento em torno de projetos ou estratégias pedagógicas sobre a questão da “transversalidade étnico-racial” e a implementação de abordagens “antirracistas”¹⁸¹ no cotidiano da Educação Infantil, ficando tal proposição “restrita à um quadro” que consta exclusivamente no campo Culturas Regionais e Locais¹⁸².

Santos e Macedo (2021, p. 3) defendem que “A discussão de um currículo para a Educação Infantil vem ao longo de nossa história trazendo as marcas das desigualdades”, nesse contexto, é relevante que a escola não fique restrita a uma base curricular, além de considerar que não se resume a algo estanque e acabado, ou seja, é preciso atentar-se às atualizações legais e fenômenos sociais, considerá-lo a partir de uma vertente interdisciplinar e em constante movimento. Nesse cerne, apontamos que a abordagem sob perspectiva étnico-racial deve estar permeada explicitamente de forma interdisciplinar e transversal em “todos os campos de

¹⁸¹ O termo *antirracista* não aparece ao longo do documento.

¹⁸² Posterior à implementação do documento, foi proposto aos profissionais da educação um curso de formação continuada no Cemepe sobre a temática, a fim de disseminar práticas antirracistas no ambiente escolar.

experiências”, inclusive por propostas curriculares integradas, que possam transcender à sala de aula e ao cotidiano escolar, envolvendo o alunado, as famílias e a comunidade escolar.

Do mesmo modo, outro ponto de tensão que requer atenção, ocorre quanto à validação da Lei n. 13.185 (Brasil, 2015), do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), tendo em vista que nas diretrizes municipais não são delineadas estratégias específicas de orientações práticas e formativas direcionadas à atuação docente, percebe-se a ausência de estratégias específicas para lidar com tais conflitos, preconceitos e violências sofridos no contexto escolar, cuja abordagem, tão relevante, carece ser trabalhada com respeito e responsabilidade desde a infância.

Outrossim, embora o documento mencione tal legislação voltada à inclusão, à diversidade humana e ao enfrentamento de práticas discriminatórias como as leis n. 11.546 e n. 13.185, em ambos os casos é perceptível uma lacuna que se consolida por discursos prescritivos e normativos que carecem de maior atenção, cuja ausência de orientações e estratégias didático-pedagógicas integradas podem fragilizar as dimensões éticas do currículo, o que demanda (re)pensar ações educativas críticas, reflexivas e mais efetivas, que devem se realizar cotidianamente na prática pedagógica docente, comprometida com abordagens democráticas e interculturais, que valorizem as diferenças e o respeito à dignidade humana, especialmente no âmbito da Educação Infantil, articulando-se em perspectivas antirracistas e transformadoras desde os primeiros anos de vida.

Desse modo, pensando numa sociedade justa e igualitária, ao defender uma educação fundamentada em princípios de inclusão e diversidade, é de suma importância pensá-las de forma interligada, evitando reforçar divisões sociais e práticas excludentes, além de contribuir para reproduzir desigualdades e injustiças pois, conforme defende Arroyo (2012), a escola deve assumir compromisso político e pedagógico, com vistas a reconhecer as múltiplas identidades e culturas dos sujeitos, superando práticas seletivas que historicamente demarcaram a trajetória educacional no país, além de promover a equidade e a inclusão de todos no processo de desenvolvimento humano e social (Saviani, 2013).

Quanto à avaliação da aprendizagem, em consonância com a LDB (1996), as DCM’s da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) defendem um processo dinâmico sob a perspectiva “Cotidiana, cumulativa, diagnóstica e formativa, referendada nas múltiplas relações que são estabelecidas durante o ato educativo, permeadas pelos diferentes contextos sociais” (Uberlândia, 2020, p. 42). Em suma, deve fornecer “Instrumentos necessários para ponderar sobre as ações educativas e escolhas didático-metodológicas” (Uberlândia, 2003, p. 43), a fim de favorecer o desenvolvimento infantil em todas as potencialidades, sem objetivo de

promoção, comparação ou seleção, em oposição às proposições punitivas, controladoras ou classificatórias, que se perfazem por “Ideais hierárquicos, autoritários, controladores, desiguais e de juízos de valor” (Uberlândia, 2020, p. 43). Nesse contexto, defendem que os processos avaliativos devem valorizar práticas dinâmicas, contínuas e sistemáticas, em detrimento de proposições comparativas e de homogeneização, contribuindo para (re)pensar o compromisso com o planejamento, as práticas educativas e as escolhas didáticas e metodológicas na infância.

No entanto, por sua amplitude e multiplicidade de expectativas, a avaliação processual demanda esforços coletivos e participativos, o que requer o envolvimento intencional de todos os profissionais que atuam no ambiente educacional, tanto os regentes quanto os especialistas, profissionais de apoio, famílias e as próprias crianças (Vygotsky, 2007), o que, a partir de uma abordagem histórico-cultural, reafirma um percurso mediado de forma ética, esse envolvimento é uma forma de tornar o processo educacional mais e participativo e significativo.

Isto posto, é importante que a avaliação seja baseada em práticas dialógicas, na observação diária, nos registros (cadernos de campo, fotos, diários, áudios, vídeos, desenhos, dramatizações) e nos documentos elaborados com essa finalidade (entrevistas, portfólios, relatórios), o que requer sistematização organizada sobre a condução do trabalho docente que, ao ser compartilhado com a equipe, poderá contribuir para dar sentido ao conceito de “qualidade da educação” com função social e pedagógica.

Apesar disso, é importante ressaltar que, nesse processo, o docente pode esbarrar em alguns obstáculos, tais como a limitação de tempo, a escassez de recursos materiais e humanos, o contexto educacional – sobrecarregado de demandas burocráticas e tarefas administrativas –, os ambientes inadequados, a falta de participação da família, as práticas engessadas e até o fato de não conhecer a fundo os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem na infância, o que pode limitar ou restringir a realização de uma avaliação reflexiva e centrada nas potencialidades da criança.

Sobre o processo de transição educativa, seja entre agrupamentos ou entre níveis de ensino, as Diretrizes Curriculares orientam que as ações sejam ampliadas, oportunizando continuidade, trocas e interlocuções, além de respeitar os tempos de cada criança, reduzindo lacunas e possíveis traumas ocasionados por fragmentações ou rupturas, sejam elas avaliativas e/ou curriculares (Uberlândia, 2020; Brasil, 2017), desse modo, a transição requer atenção, equilíbrio e comprometimento com as ações e estratégias que serão delineadas ao longo do processo, de modo que as etapas subsequentes sejam construídas de forma gradativa, colaborativa e acolhedora, respeitando os espaços e os tempos de ensino-aprendizagens.

Nesse cenário, Kramer (2006) adverte sobre o cuidado em reduzir a infância a uma etapa preparatória para o ensino fundamental, que desconsidera o potencial formativo das vivências educativas, limitando os objetivos sob um viés instrumentalista. Contudo, apesar das lacunas apontadas, as DCM's da Educação Infantil (Uberlândia, 2020) foram (re)elaboradas num esforço colaborativo de alinhamento à teoria histórico-cultural, a fim de atender às transformações educacionais em consonância com a legislação vigente.

Assim, o documento reverbera um marco histórico, filosófico, político e educacional que pretende (re)afirmar a infância como fase singular do desenvolvimento, potencializando experiências e saberes da criança, sob a perspectiva de alinhamento às transformações sociais e às abordagens pedagógicas contemporâneas que fomentam uma educação pública inclusiva, equitativa, democrática e humanizadora.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, a representação social de infância e de criança, assim como a própria organização escolar, é historicamente determinada pelas condições materiais de existência e pelas relações sociais que as produzem; contudo, tal determinação não se configura como um processo linear ou definitivo, uma vez que se dá em meio a contradições e disputas, nas quais forças contra-hegemônicas atuam no sentido de tensionar, resistir e transformar essas concepções, ainda que em condições objetivamente desfavoráveis.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a criança como sujeito histórico de direitos implica compreender que as questões educacionais devem ultrapassar o caráter burocrático, assumindo referenciais curriculares que orientem práticas sociais e pedagógicas comprometidas com perspectivas humanizadoras, promovendo a formação de sujeitos capazes de contribuir para a transformação social. Nesse cerne, a infância constitui-se a partir de múltiplas racionalidades, alternando entre a reprodução de abordagens assistencialistas e a materialização dos direitos das crianças.

A infância possui tempo próprio, fruto de conquistas relativamente recentes, dotada de necessidades, singularidades e potencialidades, decorrente de lutas e movimentos que buscaram reconhecer a criança como sujeito histórico e social. Conquanto, em alguns contextos, a infância ainda é percebida como etapa preparatória para a vida adulta, reduzida ou desconsiderada em sua riqueza cultural, afetiva, simbólica e social. Compreende-se que a infância não pode ser considerada um conceito estático, tampouco restrita a questões biológicas, mas resultante de processos filosóficos, históricos, políticos e educacionais, presente em contextos dinâmicos que entrelaçam dimensões econômicas e culturais, cuja abordagem se (re)configura conforme os atravessamentos de cada período histórico, potencializada pelos direitos e protagonismos socialmente construídos.

Ao revisitar a infância ao longo da história filosófica, desde os referenciais clássicos às perspectivas humanistas contemporâneas, observa-se que os olhares sobre a criança se transformaram profundamente no decorrer dos séculos, transitando de uma abordagem moralista de obediência, disciplina e passividade, para um referencial que reconhece a singularidade de sua existência. Nesse cenário, as contribuições de diversos pensadores da educação reverberam na complexidade da criança em sua totalidade, integrando dimensões biológicas, sociais, afetivas, culturais e religiosas. Essa transição paradigmática deslocou o olhar adultocêntrico para uma perspectiva centrada na autonomia, na curiosidade e no protagonismo da criança como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, reafirmando a infância enquanto construção social, ressignificada conforme seu tempo histórico.

Sob a ótica filosófica e histórica, o estudo da infância demonstra que diferentes concepções, desde a visão clássica – na qual predominam a noção de incompletude e obediência –, percorrendo a modernidade até as abordagens contemporâneas, possibilitaram refletir sobre a infância, cuja centralidade perpassa um itinerário em permanente transformação.

No contexto brasileiro, ao tecer os fios da infância, desde o período colonial – marcado por práticas assistenciais – até a contemporaneidade, observa-se uma trajetória permeada por

contradições, rupturas e conquistas. Gradualmente, a Educação Infantil deslocou-se de práticas excludentes, de controle e tutela para a consolidação de Políticas Públicas no país. Esse avanço reconheceu a infância como responsabilidade estatal, sobretudo com a promulgação de leis e o amplo processo de redemocratização voltado à proteção e à promoção de direitos da criança desde o nascimento. Todavia, apesar desse movimento emancipatório de vertente civilizatória, historicamente, ainda persistem desafios relativos a desigualdades estruturais, influências neoliberais e mecanismos de padronização que ameaçam à efetivação dos direitos infantis e o risco de transformação da escola num espaço de adestramento produtivo, exigindo maior compromisso político e ético com a infância e suas diferentes nuances.

No âmbito das Políticas Públicas voltadas ao tema, a análise da legislação evidencia um percurso decisivo de lutas, que vão desde a filantropia até as proposições normativas, ancoradas em princípios democráticos, plurais e integrais, reiterando a criança como sujeito de direitos e reconhecendo a infância como prioridade social e política, que demarca avanços e dialoga com marcos legais no âmbito internacional, nacional e estadual.

Esse contexto emerge com maior frequência no Brasil, a partir da promulgação da CF (1988), decisiva nesse processo de institucionalização de direitos. Posteriormente, tais princípios legais foram fortalecidos pela proposição do ECA (1990), da LDB (1996) e das DCN (2009), até a implementação da BNCC (2017) e do CRM (2018) e suas influências municipais, consolidando um arcabouço jurídico consistente, numa trajetória normativa em defesa da criança, da infância e da Educação Infantil.

No tocante à Educação Infantil, esta efetivou-se historicamente enquanto primeira etapa da educação básica, espaço de resistências e transformações, possibilitando a evolução no acesso e permanência dos direitos educacionais, exigindo superação de abordagens fragmentadas, impulsionando o papel do Estado na garantia de qualidade e valorização de uma formação docente que priorize a consciência reflexiva de seus agentes.

No âmbito legal, percebe-se um avanço promissor e significativo, efetivando-se como potência sob a perspectiva de construção de uma educação capaz de promover um currículo dinâmico, que integra saberes e estimula uma reflexão crítica sobre a realidade social e os direitos da criança. Ademais, as práticas pedagógicas na infância deparam-se com o desafio de conciliar princípios éticos, críticos e inclusivos no cotidiano escolar, tendo em vista que ainda persistem heranças de desigualdades, perspectivas assistencialistas e tecnicistas, submetidas a ciclos de estratégias, monitoramento e avaliação previamente delineadas, além de um distanciamento entre o planejado e o praticado em relação à concretização de Políticas Públicas

de vertentes democráticas e transformadoras que possam garantir condições de desenvolvimento integral no contexto educacional.

Embora os avanços sejam expressivos, ainda persistem heranças de desigualdade estruturais, marcadas por visões assistencialistas, tecnicistas e práticas docentes que negligenciam as singularidades e especificidades da infância, também se percebem desafios permanentes de implementação, especialmente em contextos marcados por racionalidades neoliberais e neotecnicistas, o que demanda uma gestão comprometida com a consolidação de princípios e práticas pedagógicas emancipadoras, tensionadas de forma concreta na concepção e implementação de um currículo flexível, que prioriza a formação integral das crianças.

Diante do exposto, as orientações curriculares não podem se centrar exclusivamente em fórmulas prontas ou quadros formatados, mas instituir um processo complexo, emancipatório, capaz de desenvolver a consciência crítica e reflexiva, valorizando a inclusão, a diversidade e a construção da identidade da criança, correlacionando vivências que as envolvam junto às famílias e à comunidade escolar, além de considerar as diferentes realidades sociais, culturais e históricas.

Conquanto, cabe salientar que currículos centrados exclusivamente em competências e habilidades refletem um campo de disputas simbólicas e ideológicas sob uma visão tecnicista e regulatória, priorizando a formação de indivíduos produtivos, aptos à adaptação ao mercado de trabalho em detrimento de uma educação cidadã transformadora. Nesse sentido, é necessária a promoção de práticas centradas na criança, valorizando a cultura, o protagonismo e as vivências lúdicas no cotidiano escolar, garantindo que a escola se mantenha como espaço de construção de aprendizagens significativas, reafirmando princípios de equidade, pluralidade e integralidade do desenvolvimento infantil, projetando a formação humana em consonância com a educação crítica e emancipatória.

Apesar desses avanços, ainda persistem tensões relacionados à efetivação das Políticas Públicas educacionais que permeiam os currículos, evidenciadas por contradições entre discurso e efetivação de práticas que burocratizam as perspectivas pedagógicas, além de questões estruturais que podem limitar o alcance desse processo. Nessa lógica, a proposição de uma base comum ampliada em nível nacional incorre o risco de uniformizar o currículo, restringindo a autonomia municipal na efetivação de um ensino flexível e sensível às diversidades culturais, regionais e locais.

Essa centralidade tende a promover práticas pedagógicas influenciadas pela lógica neoliberal, concebendo um processo educativo fragmentado de forma técnica e instrumental, priorizando o desenvolvimento de habilidades mensuráveis, que resultem numa educação

centrada em resultados imediatos, além de fomentar indivíduos flexíveis, eficientes, competitivos e adaptáveis às exigências sociais e econômicas da atualidade.

Destarte, a criança depara-se com o risco da escolarização precoce, especialmente quando o processo de transição é entendido como preparação para a etapa posterior, em detrimento de princípios como ludicidade, imaginação, experimentação, criatividade e criticidade enquanto agentes de transformação da realidade na qual estão inseridos.

Nesse cenário, a contextualização das Diretrizes Curriculares de Uberlândia, desde as proposições municipais de 1987 até 2020, revela-se um percurso de ampliação da compreensão da infância e suas particularidades, alinhando-se gradualmente aos marcos legais internacionais, nacionais e estaduais, em favor da (re)democratização do ensino, reverberando num movimento contínuo de (re)estruturação do pensamento educacional, reafirmando a Educação Infantil como espaço de resistência, criação e transformação.

Cabe ressaltar que a LDB, de 1996, representa um marco jurídico fundamental, ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assegurando-lhe identidade própria no campo educacional e rompendo, ao menos no plano legal, com a lógica assistencialista historicamente atribuída à infância. Contudo, a sua alteração posterior, que incorporou a Educação Infantil ao ensino fundamental por meio da ampliação da obrigatoriedade escolar, não pode ser compreendida como um avanço, mas um retrocesso pedagógico e conceitual, ao tensionar a especificidade da infância e submeter suas práticas a uma lógica escolarizante, centrada em conteúdos, resultados e preparação precoce para etapas subsequentes. Tal movimento enfraquece os princípios basilares da Educação Infantil, como o brincar, as interações e o desenvolvimento integral, deslocando o foco da criança como sujeito de direitos para uma perspectiva de adequação a padrões escolares.

Nesse contexto, o RCNEI, de 1998, embora tenha desempenhado papel relevante na organização inicial das práticas pedagógicas, aproxima-se de um caráter prescritivo, um manual orientador do “como fazer”, ao indicar conteúdos, objetivos e encaminhamentos didáticos de forma detalhada. Essa configuração acaba por desconsiderar os processos formativos dos professores, a autonomia pedagógica e a complexidade das realidades locais, reforçando uma racionalidade técnica no trabalho docente.

Em resposta a essas limitações, a criação das DCNEI, fundamentadas em preceitos legais e em princípios ético-políticos, buscou reafirmar a especificidade da etapa e garantir maior coerência entre direitos da criança, práticas pedagógicas e contextos socioculturais. As DCM, por sua vez, emergem como desdobramentos desse arcabouço normativo, tensionadas entre a possibilidade de contextualização local e o risco de reprodução de modelos normativos

e tecnicistas, revelando disputas permanentes em torno dos sentidos atribuídos à infância e à Educação Infantil.

Por conseguinte, a análise da versão mais recente das DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (MG), de 2020, observou articulações históricas, filosóficas, políticas e educacionais, revelando avanços na valorização da criança como protagonista dos processos educativos, em que o documento curricular buscou articulação junto a dimensões contemporâneas legais. Entretanto, nesse cenário de disputas e reconfigurações, coexistem tensões com racionalidades neoliberais e gestão tecnicista, que também priorizam metas e indicadores em detrimento da formação docente contínua para a efetivação de práticas pedagógicas emancipatórias e socialmente referenciadas.

Outrossim, as DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020) ancoram-se em preceitos legais e pragmáticos, dentre os quais a BNCC (2017) e o CRM (2018), enquanto Políticas Públicas educacionais, emergem com o intento de organizar orientações curriculares, incorporando o desenvolvimento de competências e habilidades pautadas numa visão utilitarista do conhecimento, assumindo a prioridade de selecionar conteúdos previamente determinados.

Esse contexto padroniza a educação básica e alinha a Educação Infantil sob vestígios de racionalidades neoliberais e perspectivas mercadológicas, ocasionando práticas neotecnicistas e neoprodutivistas intrínsecas ao cotidiano escolar desde a infância, desvelando um campo de disputas, contradições e desafios que podem limitar a formação integral, a autonomia docente e a construção de um currículo crítico e socialmente referenciado.

Assim, traduz-se tensões entre teoria prescrita e prática vivida, entre o ideal e o possível, em consonância com a autonomia das instituições escolares do município uberlandense, apontando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas, favorecendo a escuta sensível e abordagens participativas, que considerem aspectos socioafetivos, além da diversidade cultural, regional e local.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que o documento municipal reconhece a infância enquanto categoria histórico-social e articula princípios humanizadores, a elaboração do texto curricular revela contradições intrínsecas, influenciadas pela lógica pragmática e por um cenário político instável, alicerçados na produtividade e eficiência humana, instituídas por interesses empresariais e pela consequente adaptação ao mercado de trabalho, refletindo as atuais demandas mercadológicas.

Por conseguinte, a relação das DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020) e os documentos legais reverberam um currículo centrado no funcionalismo de competências e

habilidades, correlacionando-se a capacidades e aptidões, delineando novos olhares às atuais demandas educacionais.

Tal conduta requer ações pedagógicas dinâmicas em detrimento de questões técnicas, conteudistas, métodos programados, controle do ensino, moldes comportamentais, práticas de memorização e resultados mensuráveis que eliminam as subjetividades e priorizam a eficiência de um currículo padronizado, refletindo relações de poder ao se alinhar à transmissão de conhecimentos e exigências que reforçam a adequação produtiva, a adaptabilidade das tarefas cotidianas e a moldagem de acordo com o mercado de trabalho, priorizando o consumo e os interesses capitalistas em vigência. Nesse contexto, o estudo evidenciou que somente a presença de dispositivos legais, tais como as Diretrizes Curriculares municipais, não são capazes de suprimir tensões decorrentes de racionalidades neoliberais, que se destacam por orientações neotecnistas, metas padronizadas e práticas pedagógicas capazes de restringir a autonomia docente e o protagonismo infantil, postulando revisão e vigilância permanente.

Mediante a realidade uberlandense, a materialização das DCM's da Educação Infantil (2020) representou um salto qualitativo, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativo e protagonista do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo ao propor uma (re)organização curricular que tem como pressuposto valorizar as experiências, os contextos e as culturas infantis. Entretanto, constatou-se o enfrentamento de desafios relacionados à superação de uma lógica gerencialista, que tende a esvaziar o sentido formativo do trabalho pedagógico.

Diante do exposto, a proposta curricular municipal para atender à infância não deve se resumir a proposições curriculares de forma estanque ou fechada, é preciso integrar pressupostos legais, filosóficos e pedagógicos, articulando concepções, objetivos, experiências, projetos e processos avaliativos, escopo a ser alcançado por intermédio da participação, dos estudos e das pesquisas contínuas, atentando-se para a realidade na qual a comunidade escolar está inserida, além de considerar as particularidades e especificidades das infâncias.

As DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020), representam um avanço histórico e político, permitindo compreender a infância sob princípios de pluralidade, integralidade e democracia, mas também enfrenta desafios para efetivar uma educação pública, laica e gratuita sob uma vertente plural e socialmente referenciada, além de contradições impostas por lógicas de padronização e metas quantitativas.

O estudo evidencia que a efetivação dos direitos infantis requer Políticas Públicas comprometidas que reconheçam a infância sob uma vertente ética e política, valorizando a abordagem histórica, cultural e social. A análise empreendida, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético permitiu desvelar a complexidade da representação de infância

expressa nas DCM's da Educação Infantil de Uberlândia (2020), evidenciando que resultam de temporalidades, disputas políticas expressas na sociedade capitalista, além de abordagens que dialogam com a trajetória histórica das Políticas Públicas educacionais no âmbito municipal.

Por fim, a análise das diretrizes permitiu concluir que, embora reafirme Políticas Públicas educacionais que consideram os direitos das crianças e as orientações pedagógicas, o documento ainda reproduz um modelo curricular que permeado por perspectivas de regulação, controle e desempenho, guiado por indicadores e metas mensuráveis, restringindo a autonomia da RME de Uberlândia, além de reproduzir visões reducionistas da educação, centradas numa perspectiva neoliberal que atende às exigências do mercado, em detrimento de uma abordagem crítica, transformadora e humanizada.

A instituição escolar, no âmbito da Educação Infantil, deve fomentar seu caráter democrático e emancipador, conciliando práticas pedagógicas docentes à realidade concreta vivenciada pelas crianças no contexto familiar, escolar e comunitário, dialogando com as diversidades regionais, culturais e sociais, além de fomentar ações colaborativas, de modo que os objetivos de aprendizagens e os campos de experiências estejam integrados ao processo educacional, a fim de construir uma identidade multifacetada, que valorize a ludicidade em consonância com os eixos estruturantes “brincadeiras e interações”, essenciais à construção do pensamento reflexivo.

A análise das diretrizes articulou dimensões históricas, filosóficas e políticas em torno da infância e suas nuances educacionais, reforçando que a história da Educação Infantil em Uberlândia é indissociável das lutas por uma educação pública laica, gratuita e de qualidade. Revela-se o esforço de promover uma abordagem humanizadora, por outro lado, ascende a influência de perspectivas tecnicistas que podem limitar o ato educativo a práticas e resultados mensuráveis, sendo essencial romper com tais lacunas, que se entrelaçam pela linearidade curricular e a instrumentalização do ensino.

Nesse sentido, o termo “representação” assume centralidade analítica, ao compreender que as concepções de infância expressas nas diretrizes não são neutras nem naturais, mas historicamente construídas e socialmente produzidas por discursos, práticas e relações de poder. Conforme Chartier (1990), as representações orientam modos de pensar e agir, legitimando determinadas imagens de criança e de educação, ao mesmo tempo em que silenciam outras possibilidades. Assim, analisar as diretrizes a partir da noção de representação implica problematizar quais projetos de infância e de sociedade são reafirmados ou tensionados no interior do documento curricular. Destarte, pode-se pensar uma história cultural que “Tome por objetivo a compreensão das representações do mundo social, que o descrevem como pensam

que ele é ou como gostariam que fosse” (Chartier, 1990, p. 19). Portanto, as representações do mundo social seriam determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.

À luz do conceito de representação formulado, a infância pode ser entendida como uma construção histórica e cultural, produzida por meio de discursos, práticas sociais e relações de poder que atribuem sentidos específicos ao “ser criança” em determinados contextos históricos. Portanto, não correspondem a uma descrição neutra ou natural dessa etapa da vida, mas a formas socialmente elaboradas de perceber, classificar e normatizar as crianças, orientando práticas educativas, Políticas Públicas e concepções pedagógicas (Chartier, 1990; 1991).

Essa compreensão dialoga com os estudos de Philippe Ariès (1981), ao evidenciar que a infância nem sempre foi reconhecida como categoria social específica. Para o autor, a emergência da infância como objeto de atenção social e educacional é um fenômeno histórico, marcado por transformações nas estruturas familiares, escolares e culturais, sobretudo a partir da Modernidade. Assim, variam conforme o tempo, expressando valores, expectativas e projetos sociais direcionados às crianças.

Ao mesmo tempo, a perspectiva de Chartier (1990) pode ser articulada às contribuições de Manuel Jacinto Sarmiento (2005), que amplia essa análise ao compreender a infância como categoria geracional e social, atravessada por relações de poder entre adultos e crianças, que produzem efeitos concretos sobre as experiências infantis, na medida em que legitimam determinadas formas de participação, silenciamento ou tutela das crianças na sociedade. Dessa forma, analisar as representações de infância implica compreender como discursos pedagógicos e curriculares produzem determinadas imagens de criança, ora como sujeito ativo e de direitos, ora como objeto de controle, preparação ou adaptação social.

Nessa perspectiva, o conceito de representação torna-se uma ferramenta analítica fundamental para problematizar documentos curriculares e políticas educacionais, ao permitir a identificação de concepções de infância que os sustentam, bem como as tensões e contradições entre discursos humanizadores e práticas normativas que incidem sobre a Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que a representação da infância expressa nas DCM’s da Educação Infantil (MG) de 2020, constitui-se marco legal e pedagógico relevante, mas carece de constante problematização para sua efetivação como instrumento emancipatório de conquistas históricas, abrindo espaço para novas lutas. Outrossim, constatou-se que as múltiplas infâncias presentes no documento reafirmam princípios de pluralidade, equidade, integralidade e protagonismo infantil, com práticas de experimentação e descoberta, cuja centralidade está na potência criadora da criança e nas diferentes formas de se expressarem e interagirem com o mundo.

O diálogo entre as categorias filosofia, história, política e educação evidencia que os documentos curriculares, embora fundamentados em princípios democráticos, são também espaços de disputa, em que se confrontam projetos sociais, concepções de conhecimento e modos de compreender a criança. Assim, reconhecer a infância como período histórico depreende que as diretrizes municipais de Uberlândia (2020) não são ponto de chegada, mas um campo flexível a críticas, atualizações e amplo engajamento coletivo.

Integrar o estudo filosófico e a História da Educação possibilitou reconhecer a infância como categoria em constante construção, perpassando racionalidades políticas e culturais, ampliando a compreensão da efetivação diacrônica de Políticas Públicas educacionais em Uberlândia, e fortalecendo o pensamento crítico, comprometido com a transformação social e os direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos, éticos e políticos do presente.

Recuperar o passado e tensionar o presente possibilita pensar a criança sob perspectivas futuras, que considerem a dinamicidade da infância, é um ato político e emancipador, que convoca as famílias, os profissionais da educação, a sociedade civil, o Estado e o município, exigindo revisão constante das Políticas Públicas educacionais, além de integrar compromisso coletivo e formação docente contínua, fomentando um currículo que acolhe a inclusão e a diversidade.

Urge a necessidade assumir um currículo que respeita os tempos e espaços da infância, valoriza as vivências, articula saberes historicamente construídos, além de potencializar a escuta sensível e a participação ativa. Logo, é preciso um acompanhamento crítico e contínuo das políticas curriculares, assegurando que as instituições escolares se efetivem enquanto espaços de inclusão, diversidade, emancipação e transformação, capazes de promover práticas pedagógicas, éticas e humanizadoras no contexto municipal, mantendo-se atentos aos movimentos que moldam e limitam à infância, para que cada criança possa viver plenamente o direito de estudar, aprender, brincar, participar, imaginar, criar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; PINTO, Carla Cristina Linhares. *Juventude e violência: o poder do preconceito*. Brasília: Unesco, 2002.
- AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*. Trad. José Carlos de Lucca. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2014.
- AGOSTINHO, Santo. A Infância. In: AGOSTINHO, Santo. *Confissões-Livro I*. Rio de Janeiro: Petra, 2020. p. 7-25.
- AGOSTINHO, Santo. *Do livre-arbítrio*. Trad. João Batista Libanio. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AGUIAR, José. *A infância do Brasil*. São Paulo: Nemo Editora, 2022.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALEM, João Marcos. Representações coletivas e história política em Uberlândia. *História e Perspectiva*, Uberlândia, v. 2, n. 4, p. 79-102, 1991.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Movimentos sociais e educação: sujeitos e processos educativos*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALMEIDA, Tiago. O governo da Infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, p. 152-166, 2018.
- ALVES, Laís Hilário. *O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015–2025)*. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. 2007. *A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1990-1995): com a palavra os professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ALVES, Nilda. Currículo e BNCC: tempos, espaços e vozes silenciadas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. (Orgs.). *Educação em disputa: a construção da BNCC em questão*. São Paulo: Ação Educativa, 2018. p. 63-76.
- ALVES, Tiago Soares. *Educação Infantil: aspectos políticos e jurídicos nos processos de intensificação do trabalho do educador Infantil no município de Uberlândia*. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- AMADOR, Milton Cleber Pereira. *Ideologia e legislação educacional no Brasil (1946-1996)*. Concórdia: Universidade do Contestado, 2002.
- AMARAL, Roberto; SOUZA, Camila Cristina; PEREIRA, Crislene Silva. O tempo e a eternidade em Santo Agostinho. *Revista Vozes dos Vales: publicações acadêmicas*, Teófilo Otoni, v. 1, n. 2, p. 1-22, 2012.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579830853>.
- ANTONIASSI, Helga Maria Miranda. *O trabalho Infantil no Brasil e a doutrina da proteção integral*. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Direito das Relações Sociais – Direitos Difusos e Coletivos) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. *Políticas Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (1997-2004)*. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- APPLE, Michael. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1991.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Jerônimo. *Cidade dos sonhos meus: Memória histórica de Uberlândia*. Uberlândia: Edufu, 2003.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? *Revista Educação Em Questão*, Natal, v. 36, n. 22, p. 74-113, 2009.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O pensamento educacional de Erasmo de Roterdã sobre a Infância. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 7, n. 1, p. 13-19, 2023.

ARAÚJO, Maciela Mikaelly Carneiro; SANTOS, Solange Mary Moreira. Historicidade da Educação Infantil: apontamentos que inter cruzam Estado, política, direito e justiça. *Revista ComCiência-Multidisciplinar*, Guanambi, v. 10, n. 14, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36112/issn2595-1890.e10142510>.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2015.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>.

ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da Infância e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARISTÓTELES. *A política*. Trad. Nestor Silveira Chaves. Bauru: Edipro, 2009.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Inventário do Acervo Professor Jerônimo Arantes*. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Escola: território de exclusão social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Ângela Maria Freire Prandini. *Infância e abandono: a institucionalização da criança pobre no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999.

ASSIS, Regina de. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a Educação de crianças de classes populares. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 9, p. 67-83, 1984.

AZAMBUJA, Darcy. *Teoria geral do estado*. 29. ed. São Paulo: Globo, 2019.

AZEVEDO, Fernando de. Introdução ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. p. 7-30.

BADINTER, Elisabeth. *O amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e pobreza Infantil em tempos de pandemia no Brasil: haverá um novo normal? *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, p. 35-57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. *Políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos: relatório final*. Brasília, DF: IPEA, 2001.

BARROS, Marina; TRINDADE, Rui; VASCONCELOS, Clara. Educação para desenvolvimento sustentável: interrogações incontornáveis. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 18, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023do1010>.

- BASTOS, Alice Beatriz B. Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, Abigail Avarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 39-50.
- BECCHI, Egle. Retórica da Infância. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 22, p. 63-95, 1994.
- BELLUZZO, Luiz Gonzaga; ALMEIDA, Júlio Gomes de. *Depois da queda: a economia brasileira da crise da dívida aos impasses do real*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BELOFF, Mary. *Justiça penal juvenil*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.
- BERNARDES, Fernanda Afonso; SANTOS, Sonia Maria. A Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de Uberlândia (1990 a 2005). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 124-140, 2020.
- BEZERRA, Antônio Maicon Batista. Lutas e Resistências Indígenas no Período Colonial: Miscigenação e Etnificação, novas abordagens para o ensino de História. *Das Amazônias*, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 15-27, 2018.
- BICALHO, Beatriz. *Segregação Urbana em Uberlândia (MG): Emergência das Ocupações dos Sem-Teto*. 2022. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.
- BICALHO, Maria Fernanda. Infância e sociedade colonial: catequização e disciplinamento das crianças indígenas e africanas. In: BICALHO, Maria Fernanda. *Infância e poder no Brasil colonial*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BISPO, R. de S. et al. Desidério Erasmo de Roterdã e a Educação humanista renascentista: uma breve reflexão sobre sua contribuição pedagógica. *Revista Educação Pública*, v. 18, n. 22, 2018.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. 5. ed. Lisboa: Europa América, 1965.
- BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar e educar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 8, 2006, Campinas, *Anais...* Campinas: HISTEDBR, 2006.
- BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BOSI, Antônio de Pádua. Ex-escravos, imigrantes e Estado na constituição da classe trabalhadora de Uberabinha, MG (1888-1915). *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 105-135.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 2017.
- BOTO, Carlota. A ética de Aristóteles e a Educação. *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 7, p. 289-312, 2002.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. *Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB)*. 1. ed. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 4, de 23 de fevereiro de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 fev. 1988. Seção 1. p. 6.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 1998.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1946*. Brasília: Senado Federal, 1946.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE)*. Brasília: MEC, 1975.
- BRASIL. *Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasília: Câmara dos deputados, 1927.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional*. Brasília: MEC, 1975.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. *Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. *Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016*. 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). Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. *Lei n. 13.306, de 4 de julho de 2016*. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. *Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. *Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Brasília: Diário Oficial da União, 1871.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

BRASIL. *Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília: Diário Oficial da União, 1967.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. *Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Novo Código de Menores. Brasília: Diário Oficial da União, 1979.

BRASIL. *Lei n. 602, de 19 de setembro de 1850*. Cria um Distrito de Paz no lugar denominado São Pedro da Uberabinha. Brasília: Câmara dos Deputados, 1852.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. *Plano Municipal de Educação: diretrizes, metas e objetivos para o decênio 2014–2024*. Brasília: MEC, 2014.

- BRASIL. *Portaria de atualização n. 49, de 11 de dezembro de 2013*. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. *Programa Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva*. Brasília: MEC, 1975.
- BRASIL. *Programa Toda Criança na Escola*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n 2*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.
- BRASIL. *Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Brasília: Diário Oficial da União, 2007.
- BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BURAK, Dionísio. Abordagens no ensino de Matemática: os desafios da sala de aula na Educação Básica. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14, 2017, Cascavel, *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2004, p. 1-12.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 161-178, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>.
- CAMPOS, Maria Malta. *Criança, creche e pré-escola: velhos problemas, novas perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: construindo uma agenda para a primeira Infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 31-54, 2010.
- CAMPOS, Raquel Discini. Philippe Ariès: A paixão pela história. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 269-284, 2012.
- CAMPOS, Rosânia. *Educação Infantil e Organismos Internacionais: Uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, n. 37, p. 45-56, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.
- CAPELATO, Maria Helena. Educação colonial e formação das elites. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 91-110, 1998.
- CARMO, Luiz Carlos do. *História das “Funções de Preto”*: Segregação, sonhos e trabalhadores negros na região central do Brasil. Curitiba: CRV, 2021. DOI <https://doi.org/10.24824/978652510044.9>.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. A Educação Infantil, as Políticas Públicas e o Banco Mundial. *Revista PUC Viva*, São Paulo, n. 21, p. 67-79, 2011.
- CARRIJO, Ângela Maria *et al.* *Tempo, espaço, vivências: construindo histórias(s) de Uberlândia*. Uberlândia: UFU, 2008.
- CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. *Educação Infantil e as Políticas Públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional*. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. *Educação Infantil: percurso, dilemas e perspectivas*. Ilhéus: Editus, 2003.

- CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da escola primária republicana (1889–1930)*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CARVALHO, Moacyr Lopes de; FRANÇA, Remi. *Hino de Uberlândia*. 1959. Música
- CASADO, Marcos Saiande. *A formação do homem e do cidadão no Emílio ou da Educação de J.-J. Rousseau*. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- CASTELO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CASTRO, Celso. *A Era Vargas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- CAULY, Olivier. *Comenius: o pai da pedagogia moderna*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. DOI: <https://doi.org/10.3917/puf.cauly.2000.01>.
- CENCI, Ângelo Vitorio. *Aristóteles & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, p. 11-24, 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000016>.
- CESÁRIO, Priscila Menarin. *Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- CHAGAS, Diana Cristina; CHAGAS, Cristiane Márcia; MINARI, Elisangela Ferreira; AMORIM, Simone Silveira. Do assistencialismo ao direito legal das crianças: primeiras aproximações sobre o percurso histórico da educação infantil brasileira (1875-1996). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO - SIMEDUC, 11, 2023, *Anais...* Bauru: SIMEDUC, 2023.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>.
- CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. D. Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 21-236, 2003.
- CIPRIANI, Roberto. *Sociologia da religião*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COCOZZA, Glauco de Paula; OLIVEIRA, Lucas Martins. Forma urbana e espaços livres na cidade de Uberlândia (Minas Gerais), Brasil. *Paisagem e Ambiente*, São Paulo n. 32, p. 9-32, 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5361.v0i32p9-32>.
- COELHO, Lígia Martha; MENEZES, Janaína. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30, 2007, *Anais...*, 2007.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COMENIUS, Jan Amos. *Il tirocinio del leggere e dello scrivere*. Armando Editore: Roma, 1970.
- COMENIUS, Jan Amos. *Pampaedia (Educação universal)*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 1971.
- COMENIUS, Jan Amos. *Pampaedia*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução CEE nº 470, de 27 de junho de 2019. Institui o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 jul. 2019.

- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo da Infância e Infância do currículo: uma questão de imagem. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amelia; SALES, Shirley Rezende (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e educação básica*. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-38.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e Educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORRÊA, Avani Maria de Campos, et al. O Legado de Pestalozzi. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 8, p. 80-84, 2023. DOI <https://doi.org/10.22408/rev8020231245e-8084>.
- CORRÊA, Raquel Bernardes; HOELLER, Solange Aparecida. Direito à participação das crianças na Educação Infantil de Gaspar/SC (2020-2022): marcos legais e epistemológicos. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, no prelo, p. 1-26, 2023.
- CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos! Provocações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COSTA, José Silveira. *Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COVELLO, Sergio Carlos. *Comenius: a construção da pedagogia*. São Paulo: Editora Comenius, 1999.
- CRUZ, Gislaine Azevedo; SARAT, Magda. História da Infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19-33, 2015.
- CRUZ, Lillian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e Políticas Públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 17, n. 3, p. 42-49, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300006>.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A Educação e a crise da República*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 85-106, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200002>.
- CUNHA, Maria Isabel da. *A aprendizagem escolar e as teorias do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação no Brasil: a Constituição de 1988 e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-200, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>.
- DA PAIXÃO, Ana Luiza Taborda; BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Catequese e ensino: os jesuítas e suas concepções da Infância colonial brasileira. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 1-30, 2024.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15.3359>.
- DANELON, Márcio. A Infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo (Org.). *Michel Foucault: o governo da Infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- DANELON, Márcio; GOMES DE OLIVEIRA, Marco Aurélio; RICHTER, Solange. Infância a Educação em De Pueris de Erasmo de Rotterdam. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 157-165, 2012.
- DANTAS, Heloysa. *Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.
- DANTAS, Sandra Mara. *Uberlândia - terra fértil para novas sementeiras: a experiência da democracia participativa (1983-1988)*. 1996. 74 f. Monografia (Bacharelado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.
- DE JESUS CAMACHO, Maria José; FRANÇA, Kot-Kotecki Ana Maria; DE GÓIS, Liliana Rodrigues. Pedagogia, Ação, Liberdade e Desenvolvimento Humano em Paulo Freire. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 26, n. Especial 2, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36180>.
- DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIDONET, Vital. A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação. In: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. *Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. p. 264-268.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da Educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. *Em Aberto*, Brasília, v. 10, n. 50/51, p. 19-33, 1992.

DIDONET, Vital. *Educação Infantil: fundamentos e finalidades*. Brasília: MEC/SEB, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 19-29.

EBY, Frederick. *História da Educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

EM UBERLÂNDIA surge uma nova geração. *Revista Educação Nota 10*, 11 de novembro de 1991, Uberlândia, 1991. p. 14-15.

ERASMO, Desidério. *De Pueris. A Civilidade Pueril*. Tradução, introdução e notas Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, 2008.

ERASMO, Desidério. *De Ratione Studii: o método dos estudos*. Trad. Eduardo Brandão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

ERASMO, Desidério. *Elogio da loucura*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

FAERMAN, Marcos. A pedagogia da liberdade. *Educação*, São Paulo, v. 33, n. 194, p. 32-38, 1997.

FAITANIN, Paulo. São Tomás de Aquino. In: PECORARO, Rossano (Org.). *Os Filósofos: Clássicos da Filosofia*. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 139-164.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.013-1.038, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300014>.

FARIA, Daniela Rodrigues. *Contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon à Educação Infantil*. 2015. 52 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FARIA, Genilson Donizete de Jesus; MARTINO, Vânia de Fátima. A contratação temporária de profissionais da Educação na rede estadual mineira em números: a extensão da prática e o perfil do profissional contratado. *Cadernos CIMEAC*, v. 13, n. 2, p. 40-58, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v13i2.7137>.

FARIA, Mirlene Ferreira Macedo. *Estudo analítico do rendimento escolar no ensino fundamental: uma questão revisitada*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

FAUSTO, Boris. *Escravidão e cidadania no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children: o nascimento do menorismo. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, v. 13, n. 25, p. 287-313, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i25.11887>.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. Casas de bê-a-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-58, 2007.

FERREIRA, Jorge. *A política nos tempos de Vargas: poder e ideologia no Brasil de 1930 a 1945*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

FERREIRA, Jorge. *O imaginário trabalhista: Getulismo, PTB e cultura política popular (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1990.

- FERREIRA, Jorgetânia da Silva; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; MENDES, Olenir Maria. O Plano Nacional de Educação: desafios a partir da construção do Plano Municipal de Educação de Uberlândia. *Eccos* 206. *Revista Científica*, São Paulo, n. 36, p. 29-47, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n36.5567>.
- FERREIRA, Vanessa de Souza. Educação Infantil e Creches Comunitárias em Uberlândia nos anos de 1980: Sujeitos, Práticas, Cotidiano e Perspectivas. *Olhares & Trilhas*. v. 12, n. 2, p. 1-14, Uberlândia, 2010.
- FERREIRA, Vanessa de Souza. *Creches Comunitárias e Democracia Participativa: Novas perspectivas à Infância uberlandense (1983 – 1988)*. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- FERRERI, Marcelo de Almeida. *Psicologia e direitos da Infância: esboço para uma profissão recente da profissão no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- FEUERSTEIN, Reuven. Inteligência se aprende. Entrevista à Gisele Vitória. *Revista ISTO É*, São Paulo, 12 de maio de 1999, n. 1297, p. 5-7, 1994.
- FIM, Matheus Magno dos Santos. *O adultocentrismo e as Políticas Públicas destinadas às Infâncias no Brasil: pistas para um criança com trabalhadoras*. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues *et al.* Estratégias de incidência para a ampliação do acesso à Educação Infantil. In: SANCHES, Carlos Eduardo *et al.* *Emenda Constitucional nº 59/09 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 46-57.
- FLORES, Moacyr. A Casa dos Expostos. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 49-60, 1985. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.1985.2.36143>.
- FONSECA, Aparecida Maria. *A produção do conhecimento em Políticas Públicas de Educação Infantil*. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- FRABBONI, Franco. A escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 63-92.
- FREINET, Celestin. *A Educação do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- FREINET, Celestin. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa, 1973.
- FREINET, Celestin. *Educação do trabalho e pedagogia popular*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE COSTA, Jurandir. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luís Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2012.
- FREITAS, Luís Carlos. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.
- FREITAS, Marcos Cezar de. História social da Infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 312-312.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da Infância no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. *História da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés. Os intelectuais na história da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 249-252, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudencio. *A crise do capital e a Educação: entre a negação e a afirmação da vida*. São Paulo: Cortez, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudencio. *A produtividade da escola improdutiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FROEBEL, Friedrich. *A Educação do homem*. São Paulo: Liber Juris, 2001.

- FULY, Viviane Moretto. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v2i6.588>.
- FUNARI, Pedro Paulo. *Infância e trabalho no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Estudos populacionais*. Projeções populacionais dos municípios de Minas Gerais, 1997. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/estudos-populacionais/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GADOTTI, Moacir. Sistema Municipal de Educação: estratégias para sua implantação. *Cadernos de Educação Básica*, vol. 7, Brasília: MEC/INEP, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. p. 167-181.
- GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? *Revista HISTEDBR*, v. 14, n. 60, p. 313-323, 1995. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i60.8640563>.
- GARCIA-REIS, Andreia Rezende; CALLIAN, Giovana Rabite. O estatuto do trabalho docente no Currículo Referência de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 26, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260010>.
- GATTI JÚNIOR, Décio; CARDOSO, E. G. Cenário histórico em Uberlândia e as motivações para a criação da primeira escola superior: o conservatório musical de Uberlândia. In: VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2011, *Anais...*, Viçosa, Minas Gerais, 2011. p. 1-15.
- GEBARA, Ademir; SARAT, Magda. *Infância e Educação nas obras de Erasmo de Roterdã e Norbert Elias. Fundamentos filosóficos da Educação Infantil*. Maringá: Eduem, 2009.
- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GILSON, Étienne. *O espírito da filosofia medieval*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, Eliseudo Salvino; COSTA FILHO, José. Historicidade da Infância no Brasil. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, n. 4, p. 255-276, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14201/fdp.24756>.
- GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. *Revista Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 2, p. 53-80, 2003. DOI: <https://doi.org/10.5935/1809-2667.20030019>.
- GOMES, Marco Antonio de Oliveira *et al.* Educação e a ditadura civil -militar: as reformas educacionais e a teoria do capital humano (1964-85). *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994424>.
- GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XII JORNADA DO HISTEDBR E SEMINÁRIO DE DEZEMBRO: A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA, Caixias, *Anais...*, Maranhão, 2014.
- GONÇALVES, Amanda M.; DEITOS, Roberto A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. *EccoS*, São Paulo, v. 52, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>.
- GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. *Constituição histórica da educação no Brasil*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- GONDRA, José Gonçalves. Saberes pedagógicos e práticas de governo: a invenção da Infância e da pedagogia no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 5-24, 2000.
- GONTIJO, Daniela Tavares; MEDEIROS, Marcelo. Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 467-475, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200015>.
- GOULART, Isabel Cristina. *Piaget e a construção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2005.

- GRABMANN, Martin. *Filosofia Medieval*. Barcelona: Labor, 1949.
- GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora – alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de Infância brasileira na Primeira República*. 2007. 253 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HIPOLITO, João. *Biografia de Carl Rogers*. A Pessoa como Centro – Revista de Estudos Rogerianos, Lisboa, n. 3, p. 1-13, 1999.
- HUBBARD, Ruth. *Renascimento: cultura, arte e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- INCONTRI, Dora. Conceito de Criança: de Platão a Pestalozzi. Um resgate do amor pedagógico. Associação Brasileira de Pedagogia Espírita, Bragança Paulista, 25 de abril de 2016, 2016. Disponível em: <https://www.pedagogiaespirita.org.br/single-post/2016/04/25/conceito-de-crianca-de-platão-a-pestalozzi-1>. Acesso em: 10 mai. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Dados populacionais de Uberlândia*. 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>.
- JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. *Horizontes*, Itatiba v. 36, n. 1, p. 85-104, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.585>.
- JACOMÉ, Paloma da Silva. *Criança e Infância: uma construção histórica*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.
- JESUS, Livia Karen Figueredo. A construção histórica da Infância e o surgimento da Educação Infantil: do assistencialismo ao direito. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 3, n. 9, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11396>.
- JOÃO, Paulo Sergio. *Direito do Trabalho Contemporâneo*. 2. ed. São Paulo: LTr, 2012.
- JORNAL DA UFU. Uberlândia. n. 180, jan./mar. 2018.
- KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papius, 1989.
- KENNEDY, David. *The dark sides of virtue: reassessing international humanitarianism*. Princeton: Princeton University Press, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400840731>.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo Infantil. *Revista Faculdade da Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Psicologia da criança e prática pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e Educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-22, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100002>.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, Educação e filosofia: entre o aprender e o ensinar*. Petrópolis: Vozes, 2023.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: Infância. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOSSOY, Boris. O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 35-42, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882005000100003>.
- KRAMER, Rita. *Maria Montessori: A Biography*. New York: Putnam, 1976.
- KRAMER, Sônia. (Org.). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade: desafios para a Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Infância e Educação Infantil: muitos olhares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 7-34.
- KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.
- KRAMER, Sônia. *Educação infantil no Brasil: políticas, história e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- KRAMER, Sônia. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- KRAMER, Sônia. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Educação Infantil: muitas questões, algumas respostas*. São Paulo: Ática, 1994. p. 11-34.
- KRAMER, Sônia. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem plural*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KRAMER, Sônia. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1999.
- KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sônia. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, Sônia; LEITE, M. Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Papirus Editora, 2015.
- KRAMER, Sônia; Souza, Solange Jobim. Avanços, retrocessos e impasses da política de Educação pré-escolar no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 28, p. 12-31, 1987.
- KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância, conhecimento e política: a pré-escola como um campo de ação governamental no Brasil (1930-1996)*. Brasília: Liber Livro, 2001.
- KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e Educação Infantil: para pensar uma pedagogia da Infância. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, p. 1-18, 2024.
- LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1993.
- LAILOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cêzar (Org.). *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 229-250.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre as linguagens da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LAUAND, Jean. *Deus Ludens: o lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na pedagogia medieval*. Humor e alegria na Educação. São Paulo: Summus, 2006.
- LAUAND, Jean. Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 1, p. 11-18, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i1.16083>.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Problema e Problemática. In: LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 85-104.
- LEÃO, Eliana. *História e Representações Sociais: O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – Cemepe na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991 - 2000)*. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. *A Infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- LEVIN, Esteban. *A Infância em cena. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos temas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e prática docente*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de Educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.
- LIEBEL, Manfred. *Dos paradoxos dos direitos aos contra-direitos da criança*. Educação em Foco, v. 27, n. 53, p. 11–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36704/cef.v27i53.8279>.
- LILLARD, Angeline Stoll. *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press, 2005.
- LILLEHAMMER, Grete. The History of the Archaeology of Childhood. In: CRAWFORD, Sally; DADLEY, Dawn M.; SHEPHERD, Gillian (Eds.). *The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood*. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 38-53. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199670697.013.2>.
- LIMA, Elieuz Aparecida et al. Políticas Públicas para a Educação Infantil: questões, tensões, desafios. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós et al. *Políticas Públicas para a Educação básica: avanços, desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Oficina Universitária, 2021. p. 125-137. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p125-149>.
- LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da Infância: refletindo sobre poder e regulação. *Revista Inter-Ação*, v. 33, n. 2, p. 317-341, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5270>.
- LOBROT, Michel. *Para que serve a escola?* Portugal: Terramar, 1992.
- LOPES, Valéria Maria Queiroz Cavalcante. Caminhos e trilhas de uma história. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 17-24, 2009.
- LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência do UNICEF e da UNESCO na Educação Infantil brasileira contemporânea. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, v. 9, n. 35, p. 126-140, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i35.8639618>.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.
- LUSK, M. Children's Rights and the Challenges of Global Implementation: A Critique of the UN Convention on the Rights of the Child. *Journal of International Human Rights*, v. 10, n. 2, p. 142-157, 2015.
- LYOTARD, Jean-François. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. *Muito Aquém do Paraíso: Ordem Progresso E Disciplina Em Uberlândia*. Uberlândia: Edufu, v. 4, n. 4, 1991.
- MACHADO, Maria Lúcia (Org.). *Educação Infantil em tempos da LDB*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.
- MACHADO, Martha de Toledo. *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. Barueri: Manole, 2003.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *Henri Wallon: psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MAIA, Mônica Sofia Moreira Alves. *A Autonomia da Criança Montessoriana na Primeira Infância: Um Estudo de Caso Numa Escola Montessori*. 2023. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Universidade Portucalense, Porto, 2023.
- MALAGODI, Edgard. *O que é materialismo dialético*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MALVEIRA, Antônio Nunes. A Educação na República de Platão. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, n. VII, p. 24-28, 2010.

- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANDELA, Nelson. *Longa Caminhada até a Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira, século XX. *Revista USP*, São Paulo, n. 37, p. 46-47, 1998. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i37p46-57>.
- MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723820422019255>.
- MARTÍNEZ, Tomás Calvo. Por qué y cómo educar? Paideia e política em Aristóteles. *Daimon Revista Internacional de Filosofia*, Murcia, n. 30, p. 9-22, 2003.
- MARTINS, Leiriane Tomaz Ferreira. *Competências e habilidades no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas marcas nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia/MG*. 2025. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.
- MARX, Karl. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MASCARENHAS, Claudia; TRAD, Leny Alves Bomfim. Laços entre colonialidade e patologização: produção da exclusão e da invisibilidade no cuidado às Infâncias. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro v. 34, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-7331202434069pt>.
- MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil, século XIX*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- MELO, José Joaquim Pereira. Santo Agostinho e a Educação como um fenômeno divino. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 409-434, 2010.
- MENESES, Maria Paula G. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. *E-cadernos*, n. 7, p. 68-93, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.403>.
- MESQUITA, Fernando Campos; ANDREOZZI, Sylvio Luiz. O início do processo de industrialização em Uberlândia: uma análise das primeiras indústrias até o Estado Novo. *Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia*, Uberlândia, v. 1, n. 1. P. 124-144, 2009.
- MILLER, Fred Dycus Jr. *A Teoria Política de Aristóteles*. Trad. Christian Perret e Tomás Troster. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MINAS GERAIS. *Constituição de 1989*. Constituição do Estado de Minas Gerais. 32. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023.
- MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais 2018.
- MINAS GERAIS. *Lei n. 23.197, de 26 de dezembro de 2018*. Institui o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE/MG). Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2018.
- MINAS GERAIS. *Lei n. 602, de 21 de maio de 1852*. Cria um Distrito de Paz no lugar denominado São Pedro da Uberabinha. Minas Gerais: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1852.
- MINAS GERAIS. *Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2019.
- MINAS GERAIS. *Plano Estadual de Educação de Minas Gerais*. PEE/MG. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018.
- MINAS GERAIS. *Programa Paz na Escola: construindo a cultura de paz nas escolas estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018.
- MINAS GERAIS. *Resolução SEE nº 472, de 4 de outubro de 2019*. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2019.
- MINAS GERAIS. *Resolução CEE nº 443, de 19 de maio de 2018*. Dispõe sobre a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Revogada pela Resolução CEE nº 472, de 1 de fevereiro de 2020. Belo Horizonte: CEE/MG, 2018. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz; CARMO, Jefferson Carriello. A legislação educacional para o trabalho no Brasil: do império à primeira república. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 329-343, 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2003.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma Infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, p. 965-991, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300015>.

MONTESSORI, Maria. *A mente da criança*. Mente absorvente. Alfragide: Leya, 2024.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. *Políticas Públicas para Educação Infantil no Brasil 1990- 2001*. Maringá: Eduem, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788576285854>.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>.

MUSEU MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Plano do Museu Arqueológico de Uberlândia 2022-2024*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Cultura, 2022.

NEVES, Antônio Jorge Ramalho. *O Estado Novo: ditadura e industrialização no Brasil*. São Paulo: Editora X, 2001.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. A evolução das políticas de Atendimento à Infância no Brasil: entre concessões e o reconhecimento de direitos. *REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 1, n. 2, p. 49-70, 2016. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.volln2.4323>.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, Lisboa, 2 série, n. 3, p. 13-22, 2015.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary. Nascimento. *Psicologia da aprendizagem*, Fortaleza: EdUECE, 2015.

NUNES, Brasilmar Ferreira. Sociedade e Infância no Brasil. In: NUNES, Brasilmar Ferreira. *Sociedade e Infância no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 174-174.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. Teoria de Sistemas. In: OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. *Teoria geral da Administração: uma abordagem prática*. Atlas, São Paulo, 2010. p. 86-97.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e avaliação na Educação básica: a quem interessa a BNCC? In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; DUARTE, Newton (Orgs.). *Base Nacional Comum Curricular: contradições de um projeto*. Campinas: Autores Associados, 2018.

OLIVEIRA, Karen Cheila Sousa Sales. *Escola cidadã em Uberlândia (MG): trajetória da elaboração do projeto político-pedagógico no período 2001-2004*. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A constituição de 1988 e a política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 1.105-1.122, 2012.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. Malta; VIANA, Cláudia P. (Orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OLIVEIRA, Terezinha. Agostinho e a Educação Cristã: um olhar da História da Educação. *Notandum*, Campo Largo, v. 17, p. 1-10, 2008.

- OLIVEIRA, Terezinha; BOVETO, Laís. Ensino e formação de hábitos: análise na história da Educação. *Interacções*, v. 8, n. 21, p. 152-178, 2012.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos (Org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Creche: a socialização da criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Cortez, 1992b.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção nº 138 sobre a Idade Mínima*. Genebra, 1973,.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção nº 182 sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação*. Genebra, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Nova Iorque: Nova Iorque, 1989.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Genebra sobre os Direitos Da Criança*. Genebra, 1924.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos direitos das crianças*. Nova Iorque, 1959.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien, 1990.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*. Paris: UNICEF, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Brasília: ONU, 2015.
- ORTIZ, Cisele. A diferença entre adaptar-se e ser acolhido. *Revista Avisa Lá*, São Paulo, v. 2, n. 40, p. 4-8, 2000.
- PACHECO, Rafael Araujo. *A influência das elites e das políticas públicas na configuração do espaço urbano: uma crítica a partir do setor leste de Uberlândia (MG)*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200010>.
- PARK, Robert. *Social Control and Collective Behavior: Selected Papers*. Turner. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- 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, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A pedagogia de Maria Montessori para a Educação na Infância. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 203-220, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p203-220>.
- PEINADO, Maria Rita Sefrian de Souza. *Santo Agostinho: proposta de Educação cristã e estratégias de ensino*. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- PEREIRA, Antônio Batista; PEREIRA, Betina Kappel. Buscando a identificação de causas sobre a qualidade discutível da Educação brasileira. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 1, p. 1-7, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39704>.
- PEREIRA, Marcos Antonio Lima; VALENTE, Lúcia de Fátima. A construção do Plano Decenal Estadual de Educação de Minas Gerais (2018–2028): lampejo de participação e mobilização da sociedade civil. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 24, n. 43, p. 380-399, 2020.
- PEREIRA, Mônica da Silva. *Método Montessori e a perspectiva de uma nova educação*. 2014. 42 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Aprendizagem na Infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. *Muiraquitã*, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 96-111, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-4>.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Como Gertrudes ensina seus filhos: Tentativa de dar instrução às mães sobre como ensinar seus filhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.
- PIKLER, Emmi. *Dar tempo à criança*. Lisboa: Livros Horizonte, 2011.
- PINHA, Daniel. Ditadura civil-militar e formação democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 37-63, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/transversos.2020.50330>.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINSKY, Carla Bassanezi. *Infância e cidade: crianças pobres no imaginário urbano (São Paulo, 1890–1930)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- PLATÃO. *A república*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- PORTO ALEGRE. *Proposta pedagógica da Educação Infantil de Porto Alegre*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. São Paulo: Editorial, 1999.
- PRIORE, Mary Del. *História da infância no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- PRIORE, Mary Del. *História da vida privada no Brasil: cotidiano, família e sexualidade na época colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PUCCI, Bruno et al. (Orgs.). *Trinta anos de pós-graduação em Educação: Ensaio Dissertações e Teses*. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- RAMIRES, Júlio Cesar de Lima; FREITAS, Cláudia Maria. Agentes sociais e produção do espaço urbano estruturação do Distrito Industrial de Uberlândia. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 7, n. 13/14, p. 49-68, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/SN-v7-1995-61115>.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. São Paulo: Paulinas, 1990.
- REDIN, Euclides. *Atendimento à criança pequena no Brasil*. São Paulo: FDE, 1988.
- REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a Infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.
- RESENDE, Fernanda Ferreira. *Políticas da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares*. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- REVISTA Flash. *Imagem do primeiro prédio da Faculdade de Direito de Uberlândia*. Ano I, n. 2. Uberlândia, janeiro de 1988.
- RIBEIRO, Hitla Jessica Miranda. *O brincar nas diretrizes curriculares municipais da educação infantil de Uberlândia/MG*. 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. *Revista Ibero americana*, Madrid, n. 31, p. 91-120, 2003. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie310933>.
- RICHTER, Solange Raquel. *A Infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- RIZZINI, Irene. *A criança e a cidade: a construção de Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2008b.
- RIZZINI, Irene. *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- RIZZINI, Irene. Crianças e Menores: do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). *A Arte de Governar Crianças: a História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula, 2008a.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.
- ROCHA, Rita de Cássia Luiz. História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. *Analecta*, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63, 2002.
- ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROMÃO, Fábila Pereira. *Educação Infantil Em Contexto De Pandemia (COVID-19): direito ao cuidado e à Educação da criança pequena no município de Uberlândia*. 2023. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, 1992a.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e desigualdade social no Brasil: uma análise a partir das pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 25-49, 2003.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil no Brasil: uma história de luta por direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 95-118, 2002a.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação Infantil, política e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002b.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil: a creche, um direito da criança. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 37-46, 1987.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação Infantil: política e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2002c.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *O projeto Casulo: política de Educação Infantil para a população pobre*. São Paulo: Cortez, 1992b.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 3-63, 2002d. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: DIFEL, 1973.
- RUBIO-GAVIRIA, David Andrés; HEREDIA-DUARTE, María Isabel. Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori. *Pedagogía y Saberes*, Cidade do México, n. 58, p. 71-84, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17207>.

- RUSSO, Angélica. *Teóricos da Educação*. Fortaleza: edições livro técnico, 2004.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAMPAIO, Antônio Borges de. Sertão da Farinha Podre, atual Triângulo Mineiro – esboço histórico. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 263-287, 2021.
- SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. Práticas, saberes e conhecimento: escola e currículo. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). *Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016. p. 11-50.
- SANCHES, C. E. Desafios do poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da emenda constitucional n.º 59/2009. In: SANCHES, Carlos Eduardo *et al.* Emenda Constitucional n.º 59/09 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 36-42.
- SANTANA, Camilo. O plano nacional da Educação: mais do mesmo. In: MILITÃO, Andréia; PERBONI, Fábio (Orgs.). *Plano Nacional de Educação: diversos olhares*. Curitiba: CRV, 2017. p. 79-94.
- SANTANA, Djanira. Infância e Educação Infantil no Brasil: percursos e percalços. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v. 7, n. 12, p. 1-12, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração e legislação*. São Paulo: Cengage Learning, 1999.
- SANTOS, Joedson Brito; JÚNIOR, Luiz de Sousa Junior. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da Educação Básica e os desafios do financiamento. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 261-284, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i24.3685>.
- SANTOS, Juliara Dias; MOLINA, Adão Aparecido. Friedrich Froebel: o contexto europeu do século XIX e os jardins de Infância. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 14, n. 12, p. 6-25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29031/pedf.v14i12.423>.
- SANTOS, Mileide Mateus. *O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, MG 1911-1930*. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- SANTOS, Milton. *Território e sociedade: espaço geográfico e realidade social*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SANTOS, Solange Estanislau; MACEDO, Elina Elias. BNCC para a Educação Infantil e a urgência de resistências. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 33, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p1-14>.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2005. p. 9-34.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas sociedades contemporâneas: da adultocentria à dialogia. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 411-435, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas sociedades contemporâneas: da amada Infância à Infância amada. In: QVORTRUP, Jens *et al.* (Orgs.). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 143-166.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. *Pobreza Infantil: realidades, desafios, propostas*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. A Base Nacional Comum Curricular em questão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; DUARTE, Newton (Orgs.). *Base Nacional Comum Curricular: contradições de um projeto*. Campinas: Autores Associados, 2018. p. 21-30.

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do regime militar*. Campinas: Cadernos CEDES, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SCARPIONI, Marcos. Gestão Escolar a partir dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: um estudo da inserção da Agenda 2030 em escolas municipais de São Paulo entre 2017-2019. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51798/sijis.v2i1.28>.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.
- SEQUEIRA, Sara Filipa Borges. *Proteção dos direitos da criança em emergências humanitárias nos pequenos estados insulares em desenvolvimento do Pacífico*. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Escola de Direito da Universidade do Minho, Minho, 2023.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEVERINO, José G. A sementeira do porvir: higiene e Infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000100008>.
- SHORTER, Edward. *The Making of the Modern Family*. New York: Basic Books, 1984.
- SILVA, Antônio Pereira da. A Família Carrijo, *REVISTA FLASH*, Uberlândia, ano I, n. 10, setembro de 1988.
- SILVA, Antônio Pereira. *Uberlândia na linha do tempo: a história de Uberlândia por suas datas mais importantes*. Uberlândia: Edição do autor, 2015.
- SILVA, Cecília Rezende. *Educação Infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG: uma investigação sobre o currículo e os diários de classe*. 2019. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- SILVA, Fabiane Almeida. História e Memória da Educação Pré-escolar na Democracia Participativa em Uberlândia (1983-1988). 2021. 269 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- SILVA, Juremir Machado da; SILVA, Adelphino Teixeira da. *A economia da educação durante a ditadura civil-militar: ecos e reflexões*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVA, Maria Izabel Alves Felix; MARINI, Bruna Pereira Ricci; BARBA, Patrícia Carla de Souza Della. Políticas Públicas para a infância e intervenção precoce no Brasil: Conexões e desafios. *Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 18, p. 1-15, 2022.
- SILVA, Nathalie Ribeiro. *Precipitações intensas e seus impactos no ambiente urbano de Uberlândia-MG*. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- SILVA, Polyana Aparecida Roberta. *Reconstruindo uma experiência em Educação Infantil: A história do Jardim de Infância Suzana (Uberlândia, 1967-1972)*. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVEIRA, Jacira Cabral da. *Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SILVEIRA, Tânia Cristina. *Vamos Tirar a Educação do quadro negro em que ela está: A nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na Educação rural de Uberlândia/MG (1980 A 1990)*. 2019.

262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Eliomar Araújo *et al.* Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: história, implementação, acesso e permanência em debate. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 13, p. 1-32, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-346>.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. *A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural*. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Regina Célia; BORGES, Maria (Orgs.). *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Vilma Aparecida de. *A proposta de democratização da Educação na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG (2001-2004): limites e possibilidades da democracia na escola pública*. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de Infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. *A Educação do homem segundo Platão*. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2003.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Conselhos de direitos e conselhos tutelares: a efetivação dos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Tito. *Bandeirantes e pioneiros no Brasil central: história da criação do município de Uberlândia*. vol. 1. Uberlândia: Editora Uberlândia, 1970.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut. Civilidade, Puerilidade e Educação. In: MACHADO, Maria C. Gomes; OLIVEIRA, Terezinha (Orgs.). *Educação na História*. São Luis: UEMA, 2008. p. 209-228.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut. Erasmo, o Humanismo e a Educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2007.

TONELA, Drielly Martins. *Contribuições de Reggio Emilia: a escuta como prática para a efetivação dos direitos das crianças*. 2020. 39 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

TORREL, Jean-Pierre. *Iniciação a Santo Tomás de Aquino: sua pessoa e sua obra*. São Paulo: Loyola, 1999.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. *Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

UBERLÂNDIA. *Decreto n. 14.557, de 19 de dezembro de 2013*. Institui a comissão para elaboração do projeto de Lei do Plano Decenal Municipal de Educação do município de Uberlândia, designa membros, e dá outras providências. Uberlândia: Secretária Municipal de Educação, 2013.

UBERLÂNDIA. *Decreto n. 9.753, de 28 de dezembro de 2004*. Aprova a carta de princípios políticos-pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

UBERLÂNDIA. *Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para Educação Infantil*. vol. 2. Uberlândia: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

UBERLÂNDIA. *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil*. Uberlândia: Secretaria Municipal da Educação, 2003.

UBERLÂNDIA. *Instrução Normativa SME n. 004, de 23 de julho de 2019*. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Uberlândia: Diário Oficial do Município de Uberlândia, 2019.

UBERLÂNDIA. *Instrução Normativa SME n. 008, 31 de outubro de 2019*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

UBERLÂNDIA. *Instrução Normativa SME n. 5.010, de 11 novembro de 2016*. Uberlândia: Diário oficial de Uberlândia, 2016.

UBERLÂNDIA. *Lei Complementar n. 212, de 31 de maio de 1999*. Extingue a Fundação de Desenvolvimento Comunitário - Fundecom, extingue e cria cargos para o quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social e dá outras providências. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 1999.

UBERLÂNDIA. *Lei Complementar n. 661, de 8 de abril de 2019*. Altera a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Uberlândia: Diário Oficial do Município de Uberlândia, 2019.

UBERLÂNDIA. *Lei Ordinária n. 11.444, de 24 de julho de 2013*. Institui a rede pública municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia: Prefeitura de Uberlândia, 2013.

UBERLÂNDIA. *Lei Ordinária n. 12.209, de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Uberlândia: Diário Oficial de Uberlândia, 2015.

UBERLÂNDIA. *Lei Ordinária n. 5.453, de 30 de dezembro de 1991*. Cria as escolas municipais que menciona. Uberlândia: Diário Oficial do Município de Uberlândia, 1991.

UBERLÂNDIA. *Lei Orgânica do Município de Uberlândia/MG*. Uberlândia: Câmara Municipal, 1990.

UBERLÂNDIA. *Lista de Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia no atendimento à Educação Infantil*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2025.

UBERLÂNDIA. *Patrimônio Cultural: que bicho é esse?* n. 10. Uberlândia: Secretaria Municipal de Cultura, 2010.

UBERLÂNDIA. *Patrimônio Cultural: que bicho é esse?* n. 7. Uberlândia: Secretaria Municipal de Cultura, 2010.

UBERLÂNDIA. *Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

UBERLÂNDIA. *Plano de ação Referência da Rede Municipal de Ensino (Versão Preliminar)*. vol. 4. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

UBERLÂNDIA. *Proposta Curricular Provisória*. Uberlândia: Secretaria Municipal da Educação, 1987.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. In: DELORS, Jacques (Org.). *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNICEF. ONU. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 5 maio 2025.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; DE CERQUEIRA ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz; OLIVEIRA, Cleide Pereira. Direitos humanos, Educação e desigualdade social no Brasil. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 19, p. 90-102, 2020.

VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Educação e liberdade em Rousseau. *Educ. Form.*, v. 3, n. 8, p. 210- 223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.278>.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis. Planos de Educação e qualidade: dimensões das Políticas Públicas no Brasil. 2022. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Estado e política social na década de 90: Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001.

VIEIRA, Evaldo. *A República Brasileira: 1951–2010: de Getúlio a Lula*. São Paulo: Cortez, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998.

WALKER, Daniel. *Comenius: o criador da didática moderna*. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Trad. Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

XIMENES, Salomão Barros; Cássio, Fernando. *Nova Base Nacional Comum Curricular nasce em falso, parcial e sem legitimidade*. Ines, 12 abr. 2017. Disponível em: <https://inesc.org.br/nova-base-nacional-comum-curricular-nasce-em-falso-parcial-e-sem-legitimidade-2/>. Acesso em: 10 fev. 2025

ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.