

DO SUBSTITUIR E COMPENSAR PARA O EDUCAR E CUIDAR: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da educação infantil¹

Maria Letícia Nascimento²

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DNCEI, 2009, Art.4º).

RESUMO

A década de 1990 constituiu um marco histórico para a área da educação infantil. A recém-promulgada Constituição Federal de 1988 definia creche e pré-escola como direito da criança à educação; o Estatuto da Criança e do Adolescente, em paralelo à Convenção dos Direitos da Criança, em 1990, reiterava a criança como sujeito de direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, incluía a educação infantil no sistema nacional de educação. Pesquisas sobre a infância e experiências pedagógicas com crianças, em nível internacional e na-

1. O artigo é uma versão atualizada de capítulo da Tese de Doutorado (2003) da autora

2. Docente da FEUSP, pesquisadora na área da Sociologia da Infância e Educação Infantil. E-mail: letician@usp.br.

cional, ampliavam as possibilidades da elaboração de uma pedagogia da educação infantil (ROCHA, 1999, 2001) fundamentada no conhecimento que se produzia. Um novo paradigma da infância (JAMES; PROUT, 1997; QVORTRUP, 1991, 1993; MONTANDON, 2001), sustentado pela sociologia, fazia duvidar dos preceitos da psicologia do desenvolvimento, cânone do trabalho com crianças pequenas até então. O movimento em torno da pequena infância, resultado da ação de diferentes segmentos sociais, provocou um olhar mais atento para a educação infantil, visibilizando diferentes aspectos que a constituem, da formação inicial de professoras e professores aos espaços e tempos das crianças nas instituições; da demanda ao financiamento; do substituir e compensar ao educar e cuidar. Este artigo busca localizar essa visibilização da pequena infância nas instituições de educação infantil apresentando um breve histórico sobre as creches, os jardins de infância e os parques infantis, para, em seguida, considerar aspectos da pesquisa sobre as crianças pequenas, e, depois, inventariar a legislação pertinente. Para finalizar, recupera as contradições presentes na convergência dos três aspectos – história, pesquisa e legislação.

Palavras-chave: Educação infantil. Pesquisa. Legislação.

FROM REPLACING AND COMPENSATING TO EDUCATING AND NURTURING: the convergence of history, research and child education legislation

ABSTRACT

The 1990s was a milestone for the field of child education. The recently enacted Federal Constitution of 1988 defined nursery and pre-school as child's right to education; the Statute of Children and Adolescents, in parallel with the Convention on the Rights of the Child in 1990, reiterated the child as a subject of rights; the Law of Directives and Bases of National Education of 1996 included early childhood education in the national education system. Research on early childhood and teaching experience with children, at an international and national level, broadened the possibilities of developing a pedagogy for early childhood (ROCHA, 1999, 2001), based on knowledge that was produced at the time. A new paradigm of childhood (JAMES, PROUT, 1997; QVOR-

TRUP, 1991, 1993, MONTANDON, 2001), supported by sociology, made us question the principles of developmental psychology, the canon of work with young children until then. The movement toward early childhood, resulting from the action of different social groups, favored a closer look at early childhood education, exposing its different aspects – from initial teacher education to facilities and time spent at school; from demand to financing; from replacing and compensating to educating and nurturing. This article seeks to locate this visibility of early childhood in early childhood education institutions by presenting a brief history of nursery schools, kindergartens and playgrounds, to then consider aspects of research on young children, and then analyze the relevant legislation. Finally, it deals with the contradictions present in the convergence of three dimensions: history, research and legislation.

Keywords: Early childhood education. Research. Legislation.

INTRODUÇÃO

ENTRE O SUBSTITUIR E COMPENSAR E O EDUCAR E CUIDAR: breve trajetória da educação infantil

A educação da pequena infância, realizada fora dos limites domésticos, tem sua origem em duas instituições distintas, voltadas especificamente para esse fim: a creche e o jardim de infância. Sobre a primeira, sua origem remonta ao século XVIII, na Europa, quando instituições voltadas à educação de crianças pobres, cujos pais trabalhavam, ou à guarda de crianças abandonadas, foram criadas. O abandono era prática em diferentes categorias sociais, fosse porque as crianças eram encaminhadas às amas de leite, nas famílias mais ricas, ou entregues aos asilos, nas classes populares. Afirma Badinter (1985) que “O abandono dos filhos, que aumentara muito na segunda metade do século XVIII, cresce ainda mais na primeira metade do século XIX” (p.226), provavelmente em função do sistema de “roda”³ nos asilos, que não comprometia a identidade da mãe e dos efeitos da urbanização e industrialização.

3. Sistema inventado na Europa medieval, “a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil”, entre 1726 e 1950 (MARCILIO, 1997, p. 51).

As *creches*, no quadro da nova ordem urbano-capitalista, voltadas ao atendimento dos filhos dos trabalhadores, expandiram-se mundialmente na década de 1870⁴. Chegaram ao Brasil, primeiro como tema de artigo publicado no jornal *Mãe de família*, publicado entre 1879 e 1888 (KUHLMANN Jr., 2000a, p.471) e foram difundidas principalmente depois da República, sendo que, em 1921, havia 15 creches em território nacional, número ampliado para 47; em 1924, eram localizadas em várias capitais e em algumas cidades brasileiras. A educação para crianças pequenas⁵, então, tinha o caráter de suporte às famílias das camadas populares, tornando-se uma alternativa às mulheres trabalhadoras, para liberá-las para o trabalho. Entidades de caráter religioso ou filantrópico, ou ainda médico-higienistas, assumiram esse atendimento a partir do princípio de *proteção à infância*, que vai permear tanto as posições oficiais sobre a instituição quanto as práticas sociais voltadas às crianças pobres. Alocadas em órgãos assistenciais, recrutavam mulheres pouco ou nada qualificadas para o contato direto com as crianças, embora a supervisão, coordenação e programação das instituições estivessem nas mãos de professoras⁶. A proposta educacional das creches era desenvolvida por meio de conteúdo voltado à educação moral e religiosa e aos conhecimentos rudimentares e, de acordo com Kuhlmann Jr., a instituição educava para a manutenção da subalternidade das classes populares⁷. Nesse sentido, tinham como tarefa educar as famílias das crianças, proposta fundamentada na concepção de que essas famílias eram “naturalmente” desorganizadas, desequilibradas, desestruturadas, o que desencadeou programas para a infância como se estes pudessem solucionar questões sociais mais amplas.

4. Criadas em 1844, na França (KUHLMANN Jr, 2000b, p.7).

5. Destinadas a atender crianças até dois anos de idade, as salas de asilo para a primeira infância, eram seguidas pelas salas de asilo para a segunda infância, surgidas também na França, onde passaram a chamar-se escolas maternas, voltadas ao atendimento de crianças dos 3 aos 6 anos.

6. A história das instituições de educação infantil desencadeia questões ligadas ao trabalho feminino: as creches foram criadas para que as mulheres da classe pobre ou trabalhadora pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Por outro lado, o trabalho em jardins de infância tornou-se uma atividade profissional possível para mulheres de outras classes sociais, atividade essa que não foi vista com bons olhos pelos conservadores de então, posto que representavam a passagem do trabalho feminino do âmbito privado para o público. De acordo com Kuhlmann Jr., “o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o magistério, e disto adviram muitos efeitos” (1998, p.116).

7. Ver, principalmente, Kuhlmann Jr, (1998), cap. 7.

Um outro tipo de instituição para crianças pequenas, criado no início da década de 1840, na Europa, com o objetivo de oferecer espaço e atividades apropriadas para que necessidades específicas da pequena infância fossem atendidas, foi o *jardim de infância* de Froebel⁸ (1782-1852). Propagado em diversos países, o *kindergarten* desenvolveu-se principalmente nos Estados Unidos da América do Norte, provavelmente “em virtude das características da sociedade liberal norte-americana, que abria a esfera privada para as virtudes públicas da sociabilidade, a cidadania e a responsabilidade política” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 119). No Brasil, o primeiro jardim de infância foi criado em 1875, no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, seguido pela criação do jardim de infância da Escola Americana, em São Paulo, em 1877, ambos fruto da iniciativa privada. Ainda em São Paulo, foi criado o Jardim de Infância Caetano de Campos, instituição pública, em 1896. Em 1924, havia quarenta e dois jardins de infância e quarenta e uma creches no país. A incorporação dos jardins de infância às escolas normais, de formação docente, indicava seu caráter educacional, como etapa anterior à escola, voltada para crianças de 4 a 6 anos de idade. As *jardineiras* passavam por um curso regular de formação de professoras.

No município de São Paulo, em 1935, foi criada uma terceira instituição, o *parque infantil*⁹, cuja proposta era receber crianças de 3 a 4 ou 6 anos e de 7 a 12 anos, fora do horário escolar, para tirar da rua os filhos dos trabalhadores e oferecer aos filhos das famílias pobres condições de higiene e saúde. Voltados para o trabalho com o folclore, com as manifestações culturais e artísticas e com as brincadeiras e jogos infantis, incorporaram a educação física em sua programação. A preocupação com o corpo e com o esporte aparecia como reflexo de uma política educativa voltada para a higiene e o desenvolvimento físico como base da educação, sendo incorporada inclusive pelos jardins de infância. Na década de 1950, a orientação educativa incorporava, ao lado da cultura física, o desenvolvimento intelectual e artístico da criança. É dessa época a criação do Ensino Primário Municipal que, recebendo as crianças em idade de escolarização básica, liberou as vagas dos parques infantis para crianças em idade pré-escolar.

8. Sobre os jardins de infância, ver Kuhlmann Jr., 1998, 2000a, 2000b, 2001. Sobre a atualidade de Froebel, ver Kishimoto, 1996, 1998.

9. Sobre os parques infantis, ver Oliveira (1985); Andrade (1996); Faria (1999).

Do ponto de vista internacional, no final da década de 1960 e início da década de 1970, havia sido desencadeado um ciclo de expansão das creches, a partir dos movimentos sociais urbanos, acompanhado por uma retomada do significado da instituição, que, no Brasil, tomou força na segunda metade da década de 1970, com a participação dos movimentos de mulheres. Ainda que prevalecesse o entendimento de que a privação materna prejudicava o desenvolvimento sadio da criança em seus primeiros anos, este foi sendo relativizado por novas pesquisas, que indicavam que os bebês desenvolviam a capacidade de estabelecer outros vínculos, ampliando sua rede de relações ao longo da vida. Além disso, estudos médicos e psicológicos indicavam as vantagens de promoção do desenvolvimento bio-psico-social da criança desde o nascimento.

Ainda nos anos 1970, sob a influência da educação compensatória, de acordo com as tendências e estudos da psicologia, se compreendia que era possível controlar e, por que não, evitar o fracasso nas primeiras séries da escola regular, através uma ação direta sobre as crianças, antes da sua entrada na escola. Sob essa influência e em resposta à pressão dos movimentos sociais na demanda por um número maior de pré-escolas, os parques infantis passaram a atender crianças entre 3 e 7 anos, sendo então denominados *Escolas Municipais de Educação Infantil* (EMEI), com exigência de educadores habilitados. A permanência das crianças foi reduzida para período parcial, com a finalidade de permitir a expansão do atendimento.

O Movimento de Luta por Creches, oficialmente criado em 1979, sustentado principalmente por mulheres operárias, conseguiu a expansão da rede pública. As novas vagas, entretanto, foram destinadas à população de baixa renda, com “a finalidade de combater a miséria”, como aponta Rosemberg (1989, p.100), o que a leva a concluir que “apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres no período não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada apenas a algumas mães” (Ibid., p.101). Ao mesmo tempo, como indica Kuhlmann Jr., “após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o ‘4º estrato da população brasileira’ é a criação de novas vagas para crianças de 0 a 6 anos, ‘a baixo custo’, nas creches Casulo¹⁰” (2000b, p.10), pro-

10. Ver Rosemberg (1989, 1997).

jeto criado, em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), para atendimento massivo de crianças menores de sete anos, em que se combinava atividades educacionais e medidas de combate à desnutrição. A LBA foi extinta em 1995, mas foi mantida uma “dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal” (MEC, 2006, p.7). Parece necessário destacar, ainda, que houve uma incorporação gradativa das crianças das classes médias às creches, à medida que as mulheres desse segmento saíram também para o mercado de trabalho, o que contribuiu para legitimar a creche como instituição coletiva de educação infantil e não mais como local onde se compensavam as carências afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas das crianças advindas das camadas de baixa renda. Nesse sentido, emergiam novos valores em relação à educação infantil, pautados no desenvolvimento de padrões educativos, que incorporavam aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças pequenas. Além disso, os centros de convivência infantil para filhos de servidores públicos, as creches das universidades, as promovidas por sindicatos operários ou as criadas pelo setor privado começaram a ser incorporadas ao cotidiano da infância. Em 1996, Machado constatava que

No Brasil o atendimento institucional à infância se dá em diversas modalidades de instituições públicas e privadas. São creches, pré-escolas, berçários, centros de educação infantil, hoteizinhos, escolas de educação infantil, centros de convivência infantil, que atendem crianças na faixa de 0 a 6 anos, por um período de tempo que pode variar entre quatro a até doze horas no mesmo dia (1996, p.1).

Essa variedade na nomenclatura reflete as funções sociais diferentes na origem da educação infantil. Educar e cuidar como elementos indissociáveis na educação pública das crianças pequenas têm sua origem na produção de saberes científicos sobre a pequena infância, como se verá a seguir.

VALORES QUE SE ALTERAM: educação da pequena infância e pesquisa

A produção de investigações sobre a pré-escola antecedeu aquela sobre a creche, como constata Campos e Haddad (1992), em análise

sobre pesquisas publicadas nos *Cadernos de Pesquisa*, entre 1970 e 1990. Segundo as autoras, na década de 1970, havia uma destacada preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças, o que voltava a produção científica para a criação de propostas de intervenção na pré-escola, a fim de evitar o futuro fracasso escolar¹¹. Sob a ótica da teoria da *privação cultural*, que institucionalizava a educação pré-escolar compensatória¹², estes estudos conviviam com pesquisas sobre a privação materna e as teorias de apego no que se refere às crianças pequenas nas creches, reconhecidas como *mal necessário*, visto que tradicionalmente a tarefa educativa era atribuída à mãe. Nas creches, cabia às responsáveis pelos berçários suprir a ausência materna e estimular as crianças a obter comportamentos previstos em escalas de desenvolvimento físico, psicológico e social. Campos e Haddad afirmam que

são evidentes as intersecções entre os conceitos de privação materna e privação cultural [...] Mas ambos definem-se em oposição a duas situações consideradas como ideais, a convivência intensa entre a mãe e a criança pequena e o ambiente pleno de estímulos de uma família padrão, ocidental, de classe média (1992, p.15).

Na década de 1980, as pesquisas priorizavam o ensino fundamental, como reflexo da difusão das teorias da reprodução, e a tendência dos textos publicados era desconsiderar o papel da educação infantil enquanto proposta educativa, embora trabalhos sobre os movimentos sociais e feministas redefiniram a creche como um direito da família e da criança. Destaque-se que em 1981 foi publicado um texto que integrava a discussão sobre cuidado e educação da criança pequena àquela sobre desenvolvimento social (HERON, 1981).

11. No Brasil, pode-se afirmar que o desenvolvimento da educação pré-escolar foi efetivado a partir do fracasso escolar revelado na década de 70, pós-democratização da escola pública. Projetos foram desenvolvidos e aplicados na educação pré-escolar, como ação preventiva ao insucesso, e, sobretudo, para compensar deficiências de diferentes ordens, supostamente apresentadas no desenvolvimento da criança. Evidentemente os problemas do Ensino Fundamental não foram resolvidos por essa iniciativa, já que perduram, conforme dados apresentados pelas instituições responsáveis.
12. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1977, publicou um “Modelo Pedagógico da Educação Pré-Escolar” para orientação da rede estadual que mantinha, em 1974, o atendimento a crianças de 5 e 6 anos de idade, em 1375 classes pré-primárias.

Críticas à teoria da privação cultural e aos programas de intervenção pré-escolar conviveram com pesquisas que questionavam as “mães substitutas”, ou seja, a pouca ou nenhuma qualificação profissional exigida às educadoras para atuação em creches. Surgiram ainda, à mesma época, relatos de experiências realizadas em creches, avaliando a qualidade do atendimento à criança pequena, além de análises sobre as políticas públicas voltadas à faixa etária 0 a 6 anos, sob o enfoque histórico, como elemento de crítica às concepções de criança e de prática vigentes então.

Campos (1997), em artigo sobre pesquisas internacionais realizadas nas décadas de 1970 e 1980, revela que Estados Unidos e Grã-Bretanha apresentavam grande acervo de investigações sobre os efeitos da pré-escola no desenvolvimento infantil. Estudos longitudinais, principalmente com crianças pertencentes aos grupos sociais de baixa renda, trouxeram como resultado que “a frequência à pré-escola favorece os resultados que as crianças obtêm em testes realizados no início da escolaridade formal, sendo que crianças mais pobres parecem se beneficiar mais dessa experiência” (p.122). Estudos sobre creche, por sua vez, realizados em menor escala, preocuparam-se antes com os efeitos negativos da instituição sobre as crianças do que com a obtenção de dados positivos. Como conclusão, Campos apontava que questões reveladas por diferentes pesquisas – integração entre pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental, programas de qualidade, formação de profissionais de educação infantil, currículo e comunicação com os pais – precisavam ser consideradas na elaboração de políticas educacionais voltadas para as crianças pequenas. E acrescentava que

Ao nos aproximarmos do século XXI, seria fundamental que nossas decisões estratégicas não ignorassem o que as pesquisas vêm exaustivamente demonstrando desde 1918: a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos (1997, p.125/6).

Em 1999, Rocha publicou cuidadoso levantamento sobre a produção científica na área da educação infantil, que revelava que as investigações acadêmicas, entre 1990 e 1996, abordaram predominantemente questões relativas à dimensão pedagógica, ao desenvolvimento infantil,

aos efeitos das relações de educação e/ou guarda nas instituições, à integração de deficientes e à formação de pessoal. Segundo a pesquisadora, destacavam-se principalmente os estudos sobre o conhecimento sobre a criança, ainda que fossem poucos os que incluíam gênero, classe ou etnia, o que indicava que “a maior parte dos trabalhos trata de uma criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem” (1999, p.94). Acrescentava, contudo, que algumas pesquisas caminhavam para o conhecimento de uma criança concreta, utilizando metodologias que procuravam respeitar as manifestações infantis – o desenho, a linguagem, o brincar.

A pesquisa de Rocha (1999) revelou que 25% dos trabalhos analisados era sobre o desenvolvimento infantil. Os demais trabalhos focalizavam a formação de professores/educadores, tanto do ponto de vista da formação regular quanto da continuada (em serviço), embora poucos trabalhos tenham levado em conta suas concepções ou sua identidade específica ou os efeitos da pré-escola e sua relação com as desigualdades sócio-econômicas. Dentre as tendências apresentadas pela psicologia, encontrou estudos sobre bebês, sobre a adaptação, a comunicação, a significação do gesto, a constituição da linguagem, na perspectiva das situações interativas ou de produção de significado, indicando que as crianças foram estudadas no contexto creche ou pré-escola, numa redução de estudos experimentais ou domésticos, entre mãe e filho. Nessa linha, comentava que

as pesquisas brasileiras mais recentes também revelam que as crianças desde muito pequenas são capazes de múltiplas relações, superando uma crença da própria Psicologia de que a criança necessitava principalmente de uma relação única (materna) (1999, p.122).

Do ponto de vista internacional, nos anos de 1990, foram consolidados novos campos de estudo da infância, proporcionando outra interpretação sobre relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e/ou entre os grupos de pares infantis, modificando o entendimento dos processos pelos quais as crianças se apropriam dos mundos sociais nos quais vivem. Em outras palavras, as crianças são compreendidas como coconstrutoras da sociedade (QVORTRUP, [1993] 2011; CORSARO, [1997] 2011; DAHLBERG et al, 2003; CHRISTENSEN; PROUT,

2005), como atores sociais. Em paralelo, no Brasil, eram publicadas leituras diferenciadas das teorias do desenvolvimento infantil, com destaque para os processos interativo e cultural (JOBIM e SOUZA, 1996). Ao mesmo tempo, era proposta para uma pedagogia da educação infantil (ROCHA, 1999, 2001). Esses estudos pautavam-se pela perspectiva da agência da criança, e não do aluno (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2000), na qual a brincadeira tem relevância e que supõe outra organização dos espaços e dos tempos passados em creches e pré-escolas, com base no projeto desenvolvido em Reggio Emilia, no norte da Itália.

A mesma década de 1990 representou um marco na legislação voltada à infância, com a promulgação de leis que incorporaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, como primeira etapa da Educação Básica, o que provocou um número significativo de discussões sobre seu papel, como se verá a seguir.

LEGISLAÇÃO: novo paradigma nas concepções de infância e de educação

Do ponto de vista legal, a presença da creche como instituição de educação infantil na Constituição Federal (CF) de 1988, resultado de pressões dos movimentos sociais, foi o grande marco do reconhecimento da importância desse atendimento à criança pequena. Segundo Cury (1998), a Lei rompe “com a concepção de que a Educação Infantil é uma falta que deva ser compensada por ações de Amparo e de Assistência” (p.14) e “acolhe a demanda da Educação Infantil como Direito da Criança” (Ibid., p.12).

Em consonância com um movimento internacional de reconhecimento dos direitos da infância, marcado pela aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), foi publicado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8069, que, assim como a CF/88, assegurou à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227 da CF/88/ Art. 4º e Art. 5º do ECA). O ECA refe-

rendou o direito das crianças de 0 a 6 anos à creche e à pré-escola, no item IV do Art. 54, determinando que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” e reconheceu o direito de acesso da família ao processo educacional de seus filhos no Art. 53, Parágrafo único, quando se afirma que “é direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”

Os avanços sociais presentes no texto da lei são inegáveis: reconhecendo a criança como alguém que *é*, e que, portanto, tem direitos no presente, e não no futuro, como até então se pretendia, e a responsabilidade dos pais no desenvolvimento e gestão do projeto pedagógico de seus filhos, evidencia um novo paradigma nas concepções de infância e de educação. Além disso, a inclusão da creche na Lei, como instituição educacional, junto à pré-escola, trouxe outro significado a essa instituição que, criada para atender mães trabalhadoras, não havia sido idealizada para atender necessidades educacionais. Em outras palavras, uma instituição vista como prejudicial ao desenvolvimento mental e, sobretudo, emocional da criança ganhou *status* de espaço educacional.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, entre 1994 e 1996, publicou sua *Política Nacional de Educação Infantil*, um conjunto de documentos elaborados, segundo Barreto, “após ampla discussão com segmentos governamentais e não governamentais envolvidos com a área, com o apoio da Comissão Nacional de Educação Infantil¹³” (1995, p.8), que buscava a superação da dicotomia educação/assistência, explicitando objetivos, diretrizes e linhas de ação prioritárias para o segmento, para a garantia do direito da pequena infância a uma educação de qualidade. Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, que, em conformidade à

13. De acordo com Barreto (1995, p.8), compunham a Comissão: Secretaria de Educação Fundamental do MEC, responsável por sua coordenação, órgãos da assistência e da saúde, Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP)/Brasil, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)/Pastoral da Criança, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

CF/88, apresentava a educação infantil como etapa inicial da Educação Básica, anterior ao Ensino Fundamental e ao Médio. Ao lado do direito da criança de 0 a 6 anos a frequentar creches e pré-escolas e do dever do Estado em proporcioná-las (Art. 4º, Inciso IV), a LDB afirmou sua não obrigatoriedade, além de explicitar que seria submetida a *padrões mínimos de qualidade*, operacionalizados “por variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (Art. 4º, Inciso IX). A inserção da educação infantil na LDB representou um avanço legal e proporcionou a busca da superação da dicotomia educar-cuidar,

em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige [...] sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (CERISARA, 2002, p.328).

Delineava-se uma nova concepção de educação infantil, sintetizada por Rocha (2001):

a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 2001, p.31, grifos da autora).

Em 1998, o MEC encaminhou, a 700 profissionais ligados à área, a versão preliminar do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), para que fosse avaliado, assim como anteriormente havia feito com outros documentos¹⁴ do mesmo porte. O RCNEI, elaborado por especialistas de renome nacional e internacional, provocou críticas por parte dos pareceristas que enviaram suas considerações ao MEC, indicando uma série de equívocos em sua redação. De acordo com Cerisara (1999),

14. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) e Referenciais para a Formação de Professores.

o aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas com relação ao RCNEI foi o de que a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino (p.28, grifo meu).

Publicado em versão definitiva, em 1999, em três volumes, o RCNEI, foi encaminhado aos profissionais de Educação Infantil de todo o país, com o objetivo de oferecer orientação didática para o trabalho em creches e pré-escolas. O documento deu margem a diferentes experiências na área, algumas delas com evidente intenção de escolarização¹⁵ desde os primeiros anos de vida.

Em maio de 1998, o MEC publicou os *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*, em dois volumes, para “apoiar os conselhos de educação na normatização da educação infantil nos seus respectivos sistemas de ensino” (MEC, 1998, p.109). O volume I trazia princípios gerais e orientações quanto à implementação da educação infantil nos sistemas de ensino, retomando a LDB 9394/96, e apontava as características específicas deste nível da Educação Básica, sugerindo modelos para sua regulamentação. O volume II apresentava artigos de profissionais da área, oferecendo dados e elementos para uma reflexão mais aprofundada sobre essa etapa da educação. No final do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*¹⁶. No Parecer, a Conselheira Regina de Assis apontava que

a integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do Estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas. Desta forma, as Diretrizes Curriculares Na-

15. Ver pesquisas sobre as parcerias com os sistemas privados de ensino, na educação infantil (NASCIMENTO, 2010, 2011; ADRIÃO et al. 2010; CORREA, 2010),

16. Parecer CEB nº 022/98/ Resolução CEB N.º 1, de 7 de abril de 1999.

cionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade.

Nessa linha, em 2000, foram estabelecidas as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*¹⁷, que esclareciam a vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino e tratavam da proposta pedagógica e do Regimento Escolar, da formação de professores e de outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil, e dos espaços físicos e recursos materiais, em virtude da

grande quantidade de dúvidas geradas pelos artigos da LDB/96, relativa à Educação Infantil, e à sua especificidade, que envolve, além do âmbito da educação pública e privada, em várias esferas administrativas, outros âmbitos de atuação como o da Previdência e Assistência Social.

As DOEI determinavam que a política nacional para as crianças de 0 a 6 anos deveria ser feita com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade, estabelecendo uma crítica à ausência de articulação e racionalidade nas ações municipais dos setores de educação, saúde, assistência social e cultura, o que tornava difusa a política para infância, e defendendo a criação de um consenso, entre os gestores de política educacional e a sociedade, sobre a prioridade para a Educação Infantil, condição para identificar e operacionalizar fontes adicionais de financiamento, público e privado, para a efetivação do direito da criança de 0 a 6 anos à educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Publicado em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, referendou a educação infantil como nível da Educação Básica. O PNE recuperava a expansão da educação da pequena infância no mundo inteiro e a indicava como um investimento no desenvolvimento humano. Nessa linha, reconhecia que sua oferta era desequilibrada em relação às creches e às pré-escolas e propunha a melhoria da qualida-

17. Parecer CNE 4/2000.

de do atendimento, estabelecendo as metas de 50% de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e de 80% para as de 4 a 6 anos, em razão da tendência à universalização da pré-escola.

Entretanto, um dos problemas efetivos para a ampliação do acesso e a implementação da qualidade na EI também teve a forma de lei, a Lei 9424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁸ que financiava e valorizava o ensino fundamental, de maneira que o financiamento para a educação infantil, nos municípios, concorria com o destinado ao ensino médio, o que, para Didonet (2000), representava “um instrumento governamental concreto que pode(ria) levar, por tabela, a educação infantil à asfixia¹⁹ financeira em muitos municípios. (p.20). Alterado pela Lei nº 11.494/07, que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB)²⁰, o recurso para o financiamento da educação infantil foi garantido legalmente, ainda que, num primeiro momento, as creches tivessem sido excluídas desse Fundo, fato que gerou grande mobilização dos movimentos sociais e que apontava para a visão fragmentada da etapa por parte de políticos e legisladores.

Em 2005, a composição da educação infantil foi modificada pela Lei 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos, regulamentando uma medida indicada na LDB de 1996. A EI passou então a ser direito das crianças de 0 a 5 anos, determinação reforçada pela Lei 11.274/06, que instituiu o ensino fundamental de nove anos, considerando seu início aos seis anos de idade. No ano seguinte, o MEC publicou uma atualização da *Política Nacional de Educação Infantil*, que apresentava nova concepção de criança, como “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (2006a, p.8), em consonância com pesquisas nacionais e internacionais. A PNEI/06 definiu diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para a etapa. Ainda em 2006, foram publicados os *Parâmetros*

18. Emenda Constitucional (EC) nº 14/96.

19. Acrescentava que essa asfixia poderia ser evitada se houver garantia que 10% dos 25% da verba do FUNDEF transferida da União aos Municípios fossem destinados à educação infantil e que 25% dos recursos de impostos municipais fossem também aplicados nessa etapa.

20. Emenda Constitucional (EC) nº 53/06.

Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, que revela a preocupação com a “qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança” (MEC, 2006b, p.5) e os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006c), que consideram a diversidade e as diferentes culturas presentes no Brasil na discussão de qualidade.

Em 2009, o MEC reeditou os *Crítérios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais das crianças*, de 1995, documento que não se pauta por detalhes técnicos, mas pretende afirmar os “compromissos dos políticos, administradores, educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais das crianças.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.7). Publicou também os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, instrumento de “autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (2009, p.7). Ainda no mesmo ano, o CNE atualizou as DNCEI, ampliando seu texto, e, dentre os artigos, pode-se destacar o Art.9º, que determina a brincadeira e a interação como eixos da educação infantil.

No final de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC59/2009) que torna o ensino obrigatório de 4 a 17 anos, a partir de 2016. A medida fragmenta a educação infantil, pois exclui as crianças de 0 a 3 anos, ao mesmo tempo em que coloca a concepção de creche como espaço legítimo de educação e cuidado da criança pequena em estado de atenção.

O conjunto de documentos publicados pelo MEC e pelo CNE nas últimas décadas deixa entrever as contradições postas no campo da EI, comentadas a seguir.

CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se trajetória da educação infantil no Brasil revela aspectos da desigualdade sócio-econômica, possibilidades de superação de obstáculos impostos às crianças pequenas e suas famílias, além de perspectivas de atendimento de qualidade, se observada a legislação

pertinente, do ponto de vista da articulação entre história, políticas públicas e pesquisa, observa-se sincronia entre as recentes pesquisas com base nos estudos da infância e a legislação. A versão atualizada das DNCEI, de 2009, coerente com pesquisas e práticas divulgadas internacionalmente, determina que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulado (ART. 5º).

Dessa forma, a educação infantil se configura como o primeiro espaço coletivo frequentado por crianças, desde muito pequenas, e, suas instituições, como estruturas mais flexíveis do que escolas de ensino fundamental, o que permite mais tempo para as brincadeiras e para as relações interpessoais entre as crianças.

Entretanto, a tradicional separação entre creche e pré-escola, fundamentada em suas distintas funções sociais originais, parece retomada pela recente legislação. A esse propósito, Rosemberg (2010) comenta que há “relutância persistente, de certos setores, em integrar as crianças de 0 a 3 anos nas políticas públicas de educação ao considerar o espaço privado, e não o público, como o mais adequado para elas” (p.173). Em paralelo, provavelmente como efeito da avaliação externa²¹, parece haver um crescimento da atribuição de características antecipatórias à educação de crianças de 4 e 5 anos (NASCIMENTO, 2011).

Nesse sentido, os avanços estabelecidos nos textos legais – e nas pesquisas nacionais e internacionais – parecem comprometidos pelas contradições referentes ao tratamento dado à educação infantil nos diferentes documentos publicados, que a médio prazo, podem sustentar transformação das políticas de *educação* infantil em políticas de *desenvolvimento* infantil, para a faixa de 0 a 3 anos, uma mudança de enfoque que definiria outras prioridades nas ações e políticas públicas em relação a essa idade, colocando em risco parte das con-

21. Provinha Brasil, IDEB, SAEB, por exemplo.

quistas obtidas nas últimas décadas e tornando distante o dia em que a educação infantil será efetivamente um direito das crianças desde o nascimento.

Recebido em: setembro de 2011

Aceito em: novembro de 2011

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C. A. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola**, v.4, n.7, p.285-298, jul-dez/2010.

ANDRADE, M. do V. B. **Cem anos de pré-escola pública paulista**. A história de sua expansão e descentralização (1896-1996). 230p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 1996.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Trad. Waltensir Dutra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARRETO, A. M.R.F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES: Grandes políticas para os pequenos**. Campinas: (37), 1995, p. 7-18

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990

BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1990

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Brasília, 1996.

BRASIL. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1999.

- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001, Seção I, p. 3-5.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 24 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB. Brasília, 2007.
- CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº80 (fev/92), p. 11-20, 1992
- CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº101 (jul/97), 1997, p. 113-127.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeitam os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEB, 2009
- CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: editora da UFSC, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62), p.19-49
- CERISARA, A. B. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v.23, n. 80, p.326-345, set/2002.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In GREENE, S.; HOGAN, D. (eds.) **Researching children's experience**. Approaches and Methods. London: Sage, 2005, p.42-60
- CORREA, B. C. Ensino fundamental de nove anos: velhos e novos problemas. **Retratos da Escola**, v.4, n.7, p.313-328, jul-dez/2010.
- CORSARO, W. A. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011
- CURY, C. R. J. A Educação Infantil como Direito. In **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998, p. 9-15
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIDONET, V. LDB e a Política de Educação Infantil. In MACHADO, M.L de A. (org.) **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000, p.13-24
- FARIA, A. L.G de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, v.20, n.69, p.60-91, dez/1999.

- HERON, A. Cuidado e educação do pré-escolar nos países em desenvolvimento. **Cader- nos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 38 (ago/1981), p. 50-86.
- JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. (2ª ed). London: Routledge Falmer, 1997.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In KRAMER, S.; LEITE, M.I. (orgs.) **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55
- KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo: 1887-1940**. São Paulo: Loyola, 1986
- KISHIMOTO, T. M. Froebel e a brincadeira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, 1996, Caxambu. **Anais**: trabalhos apresentados. Caxambu: ANPED, 1996.
- KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998
- _____. Educando a infância brasileira. In LOPES, E.M.T. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 469-496
- _____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-18, mai-ago/2000b, (Número Especial: 500 anos de Educação Escolar)
- _____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In MONARCHA, C. (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001, p.3-30 (Coleção Educação Contemporânea)
- MACHADO, M. L. de A. **Educação Infantil e Currículo**: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, 1996, Caxambu. **Anais**: trabalhos apresentados. Caxambu: ANPED, 1996.
- MARCILIO, M. L.. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In FREITAS, M. C. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF, 1997, p. 51-76
- MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994
- MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995
- MINISTÉRIO da Educação Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2v., 1998
- MINISTÉRIO da Educação Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 3v., 1999

MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

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

MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Creche e Família na constituição do “eu”**: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 205p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2003

NASCIMENTO, M. L. B. P. *Educação da Infância*: o uso de apostilas junto à pequena infância e suas implicações para o reconhecimento da criança como sujeito em desenvolvimento. **Relatório de Pesquisa**. FAPESP, 2010, 45 p.

NASCIMENTO, M. L. Do ECE Public Policies Consider Young Children’s Agency? A Study in São Paulo, Brazil. In BASS, L. E.; KINNEY, D. A. (ed.) **The Well-Being, Peer Cultures and Rights of Children** (Sociological Studies of Children and Youth, Volume 14), Emerald Group Publishing Limited, 2011, p.287-305

OLIVEIRA, Z.M.R. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. **Escola Municipal**. São Paulo: SME, n.13, p. 11-18, 1985

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Social Phenomenon: An introduction to a Series of National Reports. **Eurosocial Report**. Vienna: European Centre, v.36, 1991.

QVORTRUP, J. Nine Theses about “Childhood as a Social Phenomenon”. **Eurosocial Report**. Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project.

N.47. Vienna: European Centre/Sydjysk Universitetscenter, 1993, pp. 11-18.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v.22, n.1, já./abr./2011, p. 199-211.

ROCHA, E. A.C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999

ROCHA, E. A.C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, 2001, p. 27-34

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche - 1984. In _____. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez/FCC, 1989, p.90-103 (Temas em destaque - 1)

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In FREITAS, M. C. de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p.137-157

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.25-63, mar/2002.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In SOUZA, G. (org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p.171-186.

SARMENTO, M. O ofício de criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2, 2000, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2000.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, 2001.