



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Luiz, Maria Cecília; Marchetti, Rafaela; Martins Gomes, Ronaldo  
Políticas educacionais no Brasil: direito e obrigatoriedade na educação infantil  
Educação Unisinos, vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 28-38  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449645666004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Políticas educacionais no Brasil: direito e obrigatoriedade na educação infantil

Educational policies in Brazil: Law and obligation in early childhood education

Maria Cecília Luiz<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
mceluiz@gmail.com

Rafaela Marchetti<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
marchettirafaela@gmail.com

Ronaldo Martins Gomes<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
ronaldogomes@ufscar.br

---

**Resumo:** Este artigo objetivou tratar duas importantes reflexões sobre a infância e as políticas públicas de educação brasileiras: uma, diz respeito à implementação dessas políticas, principalmente, depois da promulgação da Lei nº 12.796/13, que estabelece a obrigatoriedade na escola de crianças a partir de quatro anos de idade. A outra está relacionada com a análise de diferentes concepções sobre a infância. Com o propósito de realizar um trabalho intelectual e reflexivo, consideramos alguns embates e conquistas que geraram – e ainda geram – determinadas políticas educacionais. Com esta investigação qualitativa, desenvolvida por meio de análises documentais e textos científicos, concluímos que há ausência da garantia de direito às crianças, quando entendemos que este deve ser pautado em valores de respeito ao ser humano e à sua dignidade, com vistas à formação de uma cultura escolar que priorize igualdade e diversidade e a um ensino de qualidade que seja vivenciado na escola, pois questões básicas, como falta de locais de oferta ou tipos de atendimento: integral ou parcial, público, privado ou conveniado; omissão em relação às crianças de 0 a 3 anos de idade; formação inicial para docentes; assistência financeira do governo federal aos municípios; responsabilidade dos municípios em aumentar o número de vagas; discussão sobre a função social da educação infantil (EI); importância da socialização da criança, do desenvolvimento da sua autonomia e da sua função adaptativa para preencher determinadas regras de comportamento e limites, etc., não foram discutidas e muito menos resolvidas.

**Palavras-chave:** educação infantil, políticas educacionais, direito e obrigatoriedade.

**Abstract:** This article aimed to address two important reflections on childhood and public policies of Brazilian education: one concerns the implementation of these policies, especially after the enactment of Law No. 12.796 / 13, which establishes that children from 4 years old on have to go to school. The other is related to the analysis of different concepts of childhood.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Campus São Carlos. Rod. Washington Luís, km 235, SP-310, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil.

In order to carry out an intellectual and reflective work, we consider some struggles and achievements that have generated certain educational policies. With this qualitative study, which was conducted through desk reviews and scientific papers, we conclude that there is an absence of law to guarantee the rights of children, when we understand that this must be based on values of respect for human beings and their dignity, aiming at the creation of a school culture that prioritizes equality and diversity, and quality education that is experienced in school when basic questions, such as lack of supply sites or types of service: full or part-time, public, private and contracted; omission in relation to children aged 0-3; initial training for teachers; financial assistance from the federal government to municipalities; responsibility of municipalities to increase the number of vacancies; discussion of the social function of early childhood education: the importance of the child's socialization, the development of their autonomy and their adaptive function to grasp certain rules of behavior and limits; etc., have not been discussed, let alone solved.

**Keywords:** Early Childhood Education, educational policies, law and obligation.

---

## Introdução

A temática infância e criança vêm sendo recorrente nas políticas públicas brasileiras de modo geral, principalmente no que se refere à escolarização na Educação Básica, ao combate à mortalidade infantil e aos programas de proteção. As relações que circundam a criança têm sido alvo de estudos e preocupações de pesquisadores e especialistas, tais como educadores, psicólogos, médicos, sociólogos e historiadores, entre outros, os quais discutem e produzem conhecimentos para a mudança de paradigma em relação à criança e à infância. Nesse sentido, temos duas perspectivas importantes a serem consideradas neste artigo: uma diz respeito à necessidade e à importância das políticas públicas de educação para a infância serem implementadas pelo Estado na sociedade atual, compreendendo a criança como um sujeito de direitos sociais. A outra está relacionada com as diferentes concepções de infância, e com como estas foram sendo caracterizadas em cada período.

Este trabalho justifica-se pelo caráter emergencial de refletir sobre a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 1996), que estabelece a obrigatoriedade de crianças frequentarem a escola a partir dos 4 anos de idade. As discussões acerca do direito à educação estão estritamente vinculadas à obrigatoriedade escolar. Dessa forma, nos questionamos até que ponto essa legislação proporcionará mudanças no cotidiano das escolas infantis.

Sabemos que as políticas públicas são praticadas e caracterizadas de acordo com a sociedade e o meio em que estão inseridas, sendo compostas por valores e símbolos de uma realidade específica. Elas têm suas origens por meio da ação humana e possuem representações sociais dos sujeitos que as formulam, exprimindo

normas e práticas sociais de uma determinada cultura. Para entendermos melhor as políticas públicas direcionadas à educação, é preciso, primeiro, compreendê-las dentro de um contexto amplo de sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas que determinam esses dois aspectos – direito e obrigatoriedade – estão articuladas com o projeto de sociedade de um determinado momento histórico e têm sua construção a partir da evidência de necessidades.

A outra perspectiva está relacionada com as diferentes concepções de infância, e como estas foram sendo caracterizadas ao longo dos anos, tomando como referência as diversas culturas. Nesse contexto, a intenção foi de conhecer melhor esse nível de ensino, pois acreditamos que é na Educação Infantil (EI) que as crianças se apropriam de determinadas aprendizagens, sempre com desenvolvimento das formas de agir, sentir e pensar, capazes de valorizar os conhecimentos e perspectivas culturais que já possuem e, progressivamente, com ampliação desses conhecimentos, de forma a proporcionar a construção da autonomia, da cooperação, da criticidade, da criatividade e da responsabilidade.

Inserida no Campo das Ciências Humanas, esta investigação qualitativa foi desenvolvida por meio de análises documentais e textos científicos. Ao refletirmos sobre as políticas públicas e as práticas cotidianas, não estamos pensando apenas no dia a dia ou nas práticas sociais de indivíduos, mas, segundo Heller (1977), “no conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”. Assim, com o propósito de realizar um trabalho intelectual e reflexivo sobre uma dada realidade, foi possível considerar alguns embates dentro de um determinado contexto social, e como essas lutas e conquistas geraram, ou ainda geram, determinadas políticas públicas referentes à EI.

## Algumas considerações a respeito do direito e da obrigatoriedade

Para uma melhor compreensão da questão entre direito e obrigatoriedade, faz-se necessário aclarar alguns aspectos sobre a teoria geral do direito. Para Filho (1982), existe uma interessante discussão que considera o direito e a lei como sinônimos, contudo, não é este o nosso foco. Delimitou-se, para este estudo, que o direito é a tradução de um ideal de justiça construído e transformado ao longo da história cultural de uma determinada sociedade. A lei, por sua vez, é a racionalização humana que permite criar mecanismos (sentenças, frases, etc.) cuja finalidade é concretizar o direito, isto é, fazer justiça nas relações envolvendo conflitos em torno de determinados interesses ou objeto de disputa entre indivíduos, grupos e instituições na vida coletiva.

O direito, na perspectiva do mundo moderno ocidental, carrega em si um estatuto de cientificismo: é a ciência jurídica. A ciência do direito, ou jurídica, se refere ao ramo das ciências sociais que trata das normas gerais de um Estado (Constituições Federal, estadual e municipal; Códigos de natureza Civil, Processual, Penal, Ambiental, etc.) que organizam a sociedade, além das relações que no seu interior se desenvolvem entre os indivíduos, e entre estes e as instituições públicas e/ou privadas.

O direito pretende traduzir, na prática das relações e fatos sociais aquilo que determinada sociedade comprehende como construção cultural e histórica, o seu ideal de justiça. É este ideal de justiça que, uma vez respeitado e observado, deverá ser suficiente para permitir a manutenção da paz social.

Assim, quando a lei, isto é, o direito positivo, objetivado nos Códigos, reconhece determinado direito (subjeto) a um indivíduo ou grupo de indivíduos, significa que a sociedade e o Estado têm um dever a cumprir. O direito é juridicamente demandável pelas vias processuais, em uma relação entre partes que tenham conflito(s) entre si. O que significa afirmar que, para uma parte, assiste um direito, para outra, recai, necessariamente, um dever. É isso que tira o direito do papel, ou letra da lei, para a realidade das relações no interior de uma sociedade.

A relação entre a legislação e educação se faz em um sentido de mão dupla, como uma estrutura limitada, pois, ao mesmo tempo em que a legislação define diretrizes e parâmetros educacionais, a formação realizada pela educação interfere na realidade e desencadeia outras necessidades sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, como garantir direitos estabelecidos nos textos constitucionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos Decretos, nas Resoluções, Deliberações e

Pareceres, entre outros, que normatizam, por exemplo, o ensino obrigatório e gratuito em estabelecimentos públicos oficiais, o acesso e permanência das crianças na escola e, ainda mais, preferencialmente, em escolas próximas à sua residência?

A educação como dever do Estado é uma demanda jurídica que não foge ao controle do Direito, na verdade, a própria Constituição Federal a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família. Essa tríplice função deve garantir a realização plena do ser humano e inseri-lo no contexto do estado democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo como da própria sociedade em que ele pertence.

Para conseguir captar toda a dimensão do direito, a educação depende de situar o indivíduo no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais, no âmbito dos direitos fundamentais. A expressão *direitos fundamentais* possui sinônímia com a declaração direitos humanos. São direitos que encontram seu fundamento de validade na preservação da existência humana. Direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico como indispensáveis para a própria manutenção da condição humana. Bobbio (2004) destaca, a despeito da *fundamentalidade*, que os direitos fundamentais ou humanos são direitos históricos, isto é, fruto de circunstâncias e conjunturas vividas pela humanidade e, especificamente, por cada um dos diversos Estados, sociedades e culturas. Portanto, embora se alicerçem em uma perspectiva jusnaturalista, os direitos fundamentais não prescindem do reconhecimento estatal, da inserção no direito positivo. O tratamento constitucional do direito à educação está intimamente ligado à busca do ideal de igualdade. Em última análise, representam o oferecimento de condições básicas para que o indivíduo possa efetivamente se utilizar de liberdades que o sistema lhe outorga.

A dimensão axiológica dos direitos fundamentais implica a adoção do ponto de vista da sociedade na valorização da eficácia dos direitos. O reconhecimento social coloca-se como elemento condicionante do exercício de direitos fundamentais. Além disso, da perspectiva objetiva decorre o caráter vinculativo dos direitos fundamentais em relação ao Estado, impondo-lhe o dever de promover sua concretização.

No contexto da sociedade brasileira atual, o traço do direito fundamental e do direito à educação se acentua. Existe uma exigência direta com relação ao cidadão e, no plano objetivo, solidifica-se o dever do Estado em promover sua efetividade. Se, no plano subjetivo, se resguarda o desenvolvimento da personalidade humana e mesmo a qualificação profissional, no plano objetivo,

o direito à educação se afirma indispensável ao próprio desenvolvimento do país. A formatação do Estado e de demandas sociais atuais, dentre elas, a educação, vem sendo anunciada e publicada nas legislações que normatizam essa nova realidade. Nessa perspectiva, as políticas educacionais no Brasil vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se as de ordem jurídico-institucional.

Pela primeira vez na história constitucional do Brasil se explicita a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, a educação, por meio da declaração do Direito à Educação na Constituição Federal de 1988; conforme o artigo 6º – “[...] São direitos sociais a educação” (Brasil, 1988). Para Cretella (1993), a declaração do Direito à Educação estabelece o primeiro direito relacionado aos Direitos Sociais:

[...] todo cidadão brasileiro tem o direito público subjetivo de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (Cretella, 1993, p. 881).

O artigo 205 promulga a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”; e o artigo 206 especifica que: “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. O Direito à Educação foi detalhado no artigo 208, formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
 II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuitade ao ensino médio;  
 III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;  
 V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
 VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;  
 VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1996).

Com a nova Lei nº 12.796/13 (Brasil, 2013), esse direito é modificado especificamente para a EI. As mudanças são resultados de demandadas feitas pela

sociedade, principalmente com relação ao modo de pensar o que é ser criança e à importância que foi dada ao momento específico da infância. Nessa perspectiva, de uma ressignificação da EI, reflete-se sobre as políticas públicas elaboradas para essa etapa da Educação Básica, e encontra-se nessa Lei alterações de vários artigos da LDB 9394/96, entre eles o artigo 4º:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (Brasil, 2013).

A Lei nº 12.796, que promulga a respeito da obrigatoriedade escolar para crianças de 4 anos de idade, altera o artigo 6º da LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2013). Essa lei também traz outras especificações em relação ao currículo para a EI, assim como para sua organização.

A obrigatoriedade de acesso à EI, Ensinos Fundamental e Médio como um direito público subjetivo, com oferecimento obrigatório pelo Estado, dá legitimidade para peticionar ao Poder Público sua aplicabilidade. Lembrando que, no Brasil, a regulamentação do direito à educação não cabe apenas nos dispositivos normativos e legislativos, há necessidade de outras condições sociais para sua efetivação. Se fizermos uma retrospectiva, veremos que o primeiro dispositivo legal brasileiro que tratou desse assunto específico (relativo aos *menores*) foi o Decreto nº 17.943-A, de 20 de outubro de 1927, cujo mentor principal foi o jurista Mello Mattos. Esse foi o primeiro Código de Menores que consolidou todas as leis de assistência e proteção aos menores denominados delinquentes e/ou abandonados. Para Cecília e Amencar (2000, p. 17), as legislações brasileiras estavam resumidas em duas perspectivas: as crianças e jovens que estavam sem família, considerados *coitadinhos*; ou os chamados *perigosos*, ambos considerados uma ameaça para a ordem pública.

Hoje, o instrumento legal emprega a expressão direito fundamental (artigo 3º), que significa, conforme o artigo 2º, que crianças (de 0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (de 12 a 18 anos) deixam de ser vistos como portadores de necessidades, carências e vulnerabilidades, para serem reconhecidos como sujeitos de direitos exigíveis em lei. O Estado, em conjunto com a sociedade, deve ficar incumbido de criar mecanismos que obriguem o poder executivo a cumprir as Leis e, nesse sentido, sua função está em garantir uma educação voltada à democracia e à cidadania, dando possibilidade dos sujeitos não apenas conhecerem seus direitos, mas também de agirem com

práticas cidadãs. Essa relação se faz de forma circular, uma vez que as leis definem diretrizes e parâmetros educacionais, a educação interfere na realidade desencadeando outras necessidades sociais, econômicas e culturais, e, por conseguinte novas legislações.

Compreendemos que as Políticas Públicas representam o conjunto de ações realizadas pelo Poder Executivo, com garantia do Poder Legislativo (Estado), a fim de atender as demandas propostas pela sociedade civil, isso significa que esses momentos políticos devem acatar as legislações existentes, fazendo valer o direito e a obrigatoriedade para todos os cidadãos brasileiros. Segundo Kramer (2006, p. 814), na prática, quando observamos a EI pensamos que ainda “há muito trabalho a ser feito para uma educação de qualidade”. Sabemos que essas questões de atendimento à infância ainda são complexas e que existem muitos desafios nos campos políticos, jurídicos, econômicos e sociais. Por isso, é fundamental refletir sobre essas políticas e sobre a garantia de direitos para todas as crianças brasileiras, principalmente no que tange a uma educação de qualidade.

### **Obrigatoriedade efetivada por Lei e as concepções de infância e criança**

Mudanças nas relações sociais e econômicas do mundo contemporâneo têm gerado vítimas, com a crescente fragilização dos laços conjugais, a explosão urbana, com todos os problemas decorrentes de viver em grandes cidades, a globalização cultural, a crise do ensino face aos avanços tecnológicos – tudo isso tem modificado, de forma radical, as relações entre pais e filhos, entre crianças e adultos. Esses fatos e seus antecedentes históricos vêm sendo uma preocupação geral, para estudo das representações ou das práticas infantis. Dada sua importância, a historiografia internacional já acumulou consideráveis informações sobre a criança e seu passado. Apesar da sua importância, a historiografia internacional nos serve como inspiração, mas não como guia, visto que o nosso país trouxe a reflexão sobre a escolarização de forma tardia, se comparado aos países ocidentais. Priore (2004) afirma que historiadores brasileiros, a partir de constatações bem concretas, como fontes documentais, verificaram, a partir das vozes de médicos, professores, padres, educadores e legisladores, a interpretação estereotipada do que significava ser criança, entendendo que era alguém ideal, saudável, obediente, sem vícios, enfim, uma promessa de virtudes.

Para a autora (Priore, 2004, p. 7), o destino da criança brasileira é variado, sendo que existem “[...] aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam”. Há aquelas que são amadas

e outras nem tanto, que por vezes simplesmente são usadas pelos pais, familiares ou pela própria sociedade. A criança vem sendo alvo do comércio e da indústria de produtos infantis, aumentando progressivamente sua participação na economia nacional.

As crianças brasileiras estão em toda parte: nas ruas, nas escolas, nas praças, nas praias, nos semáforos, vendendo balas, exercendo qualquer atividade como pedinte ou entregues às agruras da prostituição. Elas deixaram de ser pessoas passivas e sem direitos para, muitas vezes, tornarem-se reis e ditadores com atitudes incompreensíveis. O que gera uma angústia sincera transbordada de interrogações sobre o que seja, de fato, a infância. A mesma autora reflete sobre o rompimento das tradicionais cadeias de socialização:

[...] os laços de obediência, de respeito e de dependência do mundo adulto, acabaram sendo trocados por uma barulhenta autonomia. Influência da televisão? Falta de autoridade dos pais? Pobreza e exclusão social de uma imensa parcela de brasileiros? Mais. E se tudo isso ocasionalasse, nas margens da sociedade, uma brutal delinquência juvenil, ou, se gerasse um profundo mal-estar de incompreensão e brigas, mesmo entre as famílias mais equilibradas nas quais a presença dos pais e o excesso de amor substituem a educação? (Priore, 2004, p. 8).

A história da criança no Brasil e do resto do mundo vem mostrando que existe uma enorme distância entre o universo infantil descrito pelas organizações internacionais, autoridades governamentais ou não governamentais e aquele em que a criança encontra-se cotidianamente imersa. Além dessas questões, outras constatações apontam para uma sociedade injusta na distribuição de suas riquezas, marcada pelo escravismo, dividida entre senhores e escravos, que gerou impressionantes distorções, como, por exemplo, o tema do trabalho infantil. Instituições como escola, igreja, asilos, Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), ou o próprio sistema econômico, propiciaram que milhões de crianças se transformassem, muito precocemente, em gente grande.

Para Leal (2003), atualmente, a infância está passando por uma redefinição de valores, de papéis e de costumes, em função de estar cada vez mais curta e das implicações que isso acarreta. As crianças, principalmente as das classes mais abastadas, passam a ter compromissos,

[...] a criança perdeu a liberdade de ser criança. A criança leva uma vida marcada por uma rotina repleta de compromissos, como cursos de línguas estrangeiras, prática de esportes, artes, reforço escolar, terapias e outros. Enfim,

ela é uma consumidora das diversas ofertas sociais (Leal, 2003, p. 17).

A mesma autora ainda afirma que, nos dias atuais, a infância está ameaçada, ou por crianças que estão trabalhando, por exemplo, nas minas de carvão, ou no corte de cana-de-açúcar, ou por trabalharem no meio artístico. O risco de a infância desaparecer existe devido à forma como elas vivem, segundo modelos dos adultos.

O direito de uma infância digna, respeitada na sua singularidade, baseada nos direitos e valores fundamentais, deve existir em todos os sistemas de proteção integral à criança: os Ministérios Públicos, Conselhos da Criança e Tutelares, famílias e pais, mas, principalmente, as escolas públicas brasileiras. Elas necessitam ter seu direito público subjetivo garantido, o direito à educação, normatizado nas legislações educacionais brasileiras, que, segundo Cury e Ferreira (2010), é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, direta e imediatamente do Estado, a efetivação de um dever e de uma obrigação. Nesse sentido, a educação representa um direito e, ao mesmo tempo, uma obrigação. O Direito público subjetivo referente ao direito à educação só se efetiva quando o seu reconhecimento jurídico estiver acompanhado da vontade dos poderes públicos, a fim de torná-los, verdadeiramente, ativos.

A mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância, segundo Ariés (1973), está diretamente ligada ao fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos; assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir uma consciência de que as crianças são especiais e diferentes e, portanto, dignas de ser estudadas por si só.

Para Santos (2002), o conceito de infância tem suas bases em autores considerados clássicos, como Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Piaget e Vygotsky, entre muitos outros. Os significados de *infância* e *criança* estão diretamente ligados às transformações econômicas, sociais, culturais de uma sociedade em um determinado tempo e lugar. Segundo Ferreira (2004), no dicionário Aurélio, criança é ser humano de pouca idade; e infância está definida como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. É comum utilizar a palavra infância para indicar um período da vida humana. Assim, a palavra criança também se refere a uma realidade psicobiológica do indivíduo. Nesse sentido, o ECA (Brasil, 2007) define a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos.

Algumas contribuições vieram também do campo da sociologia, como a Sociologia da Infância. Na década

de 1980, Oliveira (2008) destaca que, nos últimos vinte anos, o olhar da sociologia começa a se voltar para a infância. Até então, não havia atenção específica designada às crianças, os estudos voltavam-se em sua maioria para as questões relativas à escola, à família e acerca da socialização delas. Em 1990, os sociólogos reuniram-se pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia para debater sobre os vários assuntos relacionados sobre o processo de socialização da criança e as possíveis influências de instituições e/ou agentes sociais, tendo como objetivo integrar a criança na sociedade.

Esse fato marcou de forma significativa as pesquisas relacionadas com a Sociologia da Infância. Um exemplo foi Régine Sirota (2001), autora francesa, que realizou um balanço sobre a produção dos sociólogos franceses a respeito da temática e que ressaltou que a infância deveria ser revista pelos pesquisadores por meio dos seus dispositivos institucionais (escola, família, políticas públicas e legislação). Essa visão possibilitou considerar a criança como autora e produtora de cultura. Outro exemplo significativo foi Cléopâtre Montandon (2001), autora inglesa que examinou os principais trabalhos sobre a infância produzidos não apenas nos países anglo-saxônicos e escandinavos, mas também contribuições advindas de países e regiões como a Alemanha, África do Sul, Austrália e Europa do Leste e do Sul. Segundo Montandon (2001), surge um novo campo de estudos referente à sociologia da infância, entendendo-a como uma cultura própria e com características particulares. Vários pesquisadores começam a relacionar essa concepção entre as crianças e as culturas que elas produzem, por meio de experiências pautadas nas trocas e brincadeiras. Essa perspectiva, uma categoria geracional – completada ou esgotada pelas próprias crianças – se refere aos meninos e meninas como um grupo organizado por pares com idades semelhantes e investigam a infância como um grupo social mediante as estruturas políticas e econômicas da sociedade.

Neste artigo, adotamos o conceito de Oliveira (2008), que defende que a criança não é somente um sujeito inserido na sociedade, mas faz parte de uma geração, devido à cultura que ela produz. Dessa forma, concordamos com a Sociologia da Infância, ao definir a criança como produtora e transformadora de culturas em seu contexto social. Esse processo se constitui por relações mútuas entre crianças-adultos, crianças-crianças e crianças-sociedade. Entendemos, também, que a criança é um sujeito de direitos nos diferentes âmbitos sociais, com perspectivas de que a infância e a criança devem ser pesquisadas e teorizadas para fundamentar a reflexão sobre as políticas públicas de EI.

Na Constituição Federal de 1988, também foi conferido um novo foco à infância, e a criança que passou a ser sujeito de direito, não apenas objeto de tutela, garantindo-lhe a educação como direito social e dever do Estado e da família.

Antes da instituição de EI se tornar dever do Estado, por volta da segunda metade do século XIX, foi difundida internacionalmente como parte de um conjunto de medidas de concepção assistencialista, englobando aspectos como alimentação, habitação dos trabalhadores e dos pobres. A creche para as crianças de zero a três anos foi vista como um aperfeiçoamento das casas de expostos (orfanatos) para que as mães não abandonassem seus filhos.

No Brasil, a história das instituições voltadas à educação das crianças pequenas teve início em 1899, quando foi fundando o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição esta pioneira no que se refere ao atendimento a crianças de zero a seis anos. Essa preocupação com a infância era algo que ocorria nesse período em vários outros países, e as instituições de EI foram difundidas amplamente, durante as Exposições Internacionais, como modernas e científicas, sendo consideradas como exemplo de modernidade. Um segundo fato foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro, que foi a primeira creche brasileira para filhos dos operários da Companhia. Depois dessa, várias foram as creches criadas junto às indústrias no país, porém, considerando a creche não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma caridade feita pelos filantropos, que propunham o atendimento educacional à infância pelas entidades assistenciais.

Segundo Kuhlmann (2010), o instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAIR-RJ) tinha como objetivos a assistência à infância no que se refere à ginecologia, à proteção à mulher grávida pobre, à higiene e à assistência ao recém-nascido, que incluía o programa de distribuição de leite. Dessa forma, a concepção médico-higienista, em essência, a proteção à infância, teve forte influência na concepção de educação. Três influências básicas podem ser identificadas na composição de forças que irão participar na elaboração das primeiras políticas públicas dirigidas à infância: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa.

Nessa história, a EI teve divisões sociais bem claras, com o Jardim de Infância, como uma proposta educacional específica para a educação da elite e com um currículo organizado para esse fim, com grande influência das propostas de Froebel e dos *Kindergarten*, como, por exemplo, o Jardim de Infância anexo à escola Normal Caetano de Campos, inaugurado em 18 de maio

de 1896. Em contrapartida, encontramos a creche com uma proposta voltada à assistência à infância, como já dissemos, no que se referem aos cuidados essenciais, tais como saúde, alimentação – e não menos importante, a educação moral –, ou seja, manter-se em sua situação de pobreza, aceitá-la e agradecer pelos benefícios que a sociedade oferece. A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social, e não aos do sistema educacional, levou à manutenção dessa concepção por um grande período, e, consequentemente, à ausência desse tema nas pesquisas educacionais nos cursos de formação de professores.

Segundo Kuhlmann (2010), em 1960, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo de expansão, com perspectivas de caráter assistencialista e discriminatório e, somente a partir da década de 1980, que se ampliou o reconhecimento das instituições de EI como instituições capazes de fornecer uma boa educação para as crianças que a frequentassem.

A demanda desses setores promoveu uma recaracterização das instituições de EI, de forma a serem vistas como apropriadas a crianças de zero a seis anos de todas as camadas sociais, e não como educação diferenciada para ricos e pobres, até que a caracterização das instituições de EI como parte dos deveres do Estado com a Educação é expressa na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), tornando-as parte integrante do sistema educacional básico como um todo, ressignificando a infância e a criança como um sujeito de direitos.

Ao analisarmos uma lei que torna obrigatória a inserção da criança com quatro anos de idade na EI, faz-se necessário (uma vez que, cada vez mais cedo, a criança está dentro do espaço escolar) entender o motivo para se estabelecer tal política pública e como ela se efetivará na realidade. Ressalta-se que o ECA já garantia à criança e ao adolescente igualdade de condições para acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por educadores, direito de contestar critérios de avaliação, direito de organização e participação em atividades estudantis e acesso à escola pública e próxima à sua residência.

Então o que muda com essa nova legislação?

Para atender a essa obrigatoriedade, a Emenda Constitucional 59 prevê que a obrigatoriedade do ensino de quatro (4) a dezessete (17) anos será implantada progressivamente até 2016, nos termos a serem determinados pelo Plano Nacional de Educação. Mas, destaca-se que o atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, anterior à Emenda 59, não traz orientações ou determinações quanto à nova obrigatoriedade do ensino, portanto, precisará ser modificado ou substituído por nova lei. Assim, também as redes municipais e estaduais deverão se adequar, dentro desse

prazo, para acolher alunos de quatro a dezessete anos, com fornecimento de transporte, alimentação e material didático. Dessa forma, indagamo-nos: Será que os legisladores compreendem a extensão, o significado e as implicações da norma que criaram?

Na opinião de Grunspun (1985):

[...] os menores têm direito a bons professores, que saibam mais do que eles saibam ensinar. Os menores precisam aprender com os professores sobre toda a realidade, desde a sexualidade até a violência. A escola deve ajudá-los a desenvolver as oportunidades para viver em sociedade. Compete aos professores criar a motivação para os menores aprenderem (Grunspun, 1985, p.57).

Assim, a primeira ação com relação a mudanças deve estar ligada à garantia de oportunidades de aprendizagens, em todos os sentidos, da criança na EI. Essa deve estar em conjunto com a responsabilidade de docentes, conforme Bianchini (2005):

[...] essas professoras não tiveram acesso aos bens culturais objetivados, por que seus familiares também não tiveram e seus alunos também não terão se não houver vontade política para que isso aconteça. Ainda têm dificuldades materiais sérias, condições de trabalho precárias e ausência de possibilidade de acesso amplo a materiais que permitam a continuidade de estudo (Bianchini, 2005, p. 202-203).

Ser docente e estar lecionando na EI implica ter um compromisso com esse nível de ensino. Esse nível de ensino não é um luxo ou favor, é um direito reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz. No art. 26, da Lei nº 12.796/13:

[...] Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, *por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos* (Brasil, 2013, grifos nossos).

O currículo da EI passa a ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, tal como a LDB 9394/96 já determinava para os Ensinos Fundamental e Médio. Dessa forma, é imprescindível que todas as escolas tenham planejamentos, estratégias e formas de avaliação de seus processos de aprendizagem, o que independe da formação dos profissionais que se dedicam à EI, ou das respectivas das Propostas Pedagógicas, isto é, a partir de

susas realidades, as instituições infantis devem se preparar para oferecer ensino de qualidade. Se as escolas de EI tiverem dificuldades de garantir propostas de formação de educadores e de estruturas curriculares condizentes com os recursos financeiros que necessitam, teremos o impedimento do efetivo cumprimento dos dispositivos legais do direito à educação *com qualidade*.

Além dessas questões, ressalta-se que será novidade para a direção da escola comunicar ao conselho tutelar as faltas reiteradas e injustificadas às aulas e evasão. No art. 31, inciso II e IV, dessa legislação, está especificado:

[...] II – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

[...] IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar; exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (Brasil, 2013, grifos nossos).

Essas alterações no Art. 31 serão radicais, pois a EI passa a ter no mínimo 200 dias letivos, com carga anual de 800h, tendo que averiguar a frequência mínima de 60%. Essas modificações no dia a dia da escola vão provocar um repensar de todos os educadores(as) a respeito de suas ações pedagógicas e administrativas, visto que, ainda no Art. 31, incisos III, temos:

[...] III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral (Brasil, 2013).

Daqui para frente, também haverá mudanças na relação dos familiares com a vida escolar das crianças, visto que, conforme a Lei nº 12.796/13, no art. 6º, “[...] É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Estes terão obrigações de matrícula e do zelo pela frequência, assim, suas responsabilidades aumentarão com o acompanhamento do nível de aprendizagem e de sociabilidade de seus filhos.

No que se refere aos familiares, seria desonesto fazer discursos errôneos afirmando que estes não se importam com a escola na vida de seus filhos, ou que só precisam dela para evitar deixá-los presos em casa, ou longe de abuso sexual e trabalho infantil. No Brasil, segundo Oliveira (2011), há um grande déficit de vagas, principalmente na primeira etapa, que atende às crianças de 0 a 3 anos nas creches. Além disso, sabemos que as metas estabelecidas pelas políticas educacionais e pela própria legislação tem gerado um grande número de reivindicações pelo acesso às vagas, o que tem colaborado para o processo de Judicialização da Educação.

Oliveira (2011) entende que esse processo se dá devido à busca pela garantia do direito à educação, seja ele por acesso, garantia à qualidade ou mesmo de mecanismos que permitam a permanência da criança na instituição de ensino, via mecanismos judiciais ou extrajudiciais, já que a educação é um direito social estabelecido em lei. Nesse caso, a ação do Estado é decisiva e, quando há oferta, os familiares de classes sociais menos favorecidas não se negam a matricular os filhos. Portanto, não será a obrigatoriedade o fator determinante do crescimento das matrículas, e sim a estratégia de política pública adotada – no caso, os financiamentos estimularão estados e municípios a se empenharem em desenvolver uma EI de qualidade. Destaca-se que já estava previsto no ECA a exigência de dois papéis aos familiares: atores de direito e de obrigação. Com relação ao direito, os familiares podem, em nome próprio ou de seus filhos, exigir intervenção nos processos pedagógicos, na discussão da organização e dos conteúdos curriculares e na inclusão das crianças e jovens nos programas suplementares – de transporte escolar, material-didático escolar ou de merenda – e até mesmo nas atividades de gestão.

A obrigatoriedade da Lei nº 12.796/13 implica em direito da criança de ir à escola com atividades educativas planejadas, espaços adequados para suas idades e profissionais bem formados. Será que teremos políticas educacionais dando suporte para a eficácia dessa nova Lei, com caráter qualitativo, e não quantitativo?

Kramer (1991) ressalta que a EI deve propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantir a ampliação de conhecimentos, com perspectiva da construção de autonomia, da cooperação, da criticidade, da criatividade e da responsabilidade. Dessa forma, a preocupação é de estruturar uma EI que se comprometa com o desenvolvimento integral da criança.

## **Algumas considerações importantes**

Quando refletimos sobre várias questões que abarcam a EI tanto no que se refere às Políticas Públicas e legislações educacionais (implementação da Lei 12.796/13, que trata sobre a obrigatoriedade escolar) como nas teorias que embasam o ensinar e aprender, percebemos que a obrigatoriedade muda a realidade desse nível de ensino, pois teremos a criança a partir de 4 anos de idade na escola.

Como já foi dito, faz-se necessário compreender as Políticas Públicas Educacionais em seu contexto social, e essas mudanças vêm acontecendo antes mesmo da promulgação da Lei 12.796/13, isto é, desde a Cons-

tituição Federal de 1988. Prova disso é que, entre a elaboração e a promulgação dessa Lei, houve um longo percurso, com início há onze anos, por meio da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 487/02 –, que tratou da obrigatoriedade das crianças de 4 a 6 anos de idade nessa Constituição Federal. Nesse período, vários estudos e apontamentos foram feitos pela academia e pela sociedade em geral, mas a tramitação da Lei só teve continuidade depois de seis anos, com a PEC 277/08, que tratou da obrigatoriedade das crianças de 4 a 6 anos de idade na LDB 9394/96, momentos estes decisivos para ocorrer a alteração na Constituição em 2009, nº 59/09 no artigo 208. Dessa modificação, finalmente, em 2013, ocorre a alteração da LDB no artigo 4º, por meio da Lei 12.796/13 – um demorado trajeto com muitos embates.

Para Rosemberg (2009), a obrigatoriedade na educação, incorporada à Proposta de Emenda à Constituição 277/08 (referente ao fim gradativo do mecanismo da Desvinculação das Receitas da União), torna a educação obrigatoria dos quatro aos dezessete anos, mas não possui uma proposta específica com objetivos definidos.

Preocupar-se apenas com o cumprimento das metas de acesso à EI em resposta à legislação educacional é desconsiderar discussões importantes que estão na pauta das dificuldades de quem está responsável pelas instituições infantis, tais como a organização dos espaços físicos que atendem às crianças (muitas vezes, bastante inadequados) e a dificuldade dos sistemas municipais de ensino em definirem uma política curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros.

Essas, entre outras polêmicas, nos fazem averiguar que hoje, mesmo estando incluída na Educação Básica, a EI não atende as metas da LDB em seu art. 62 – que trata da formação inicial de docentes –, isto é, que define que todos deveriam concluir o nível superior para lecionar nessa etapa de ensino. Ao contrário, possui uma realidade preocupante, em que se admitem docentes com formação mínima em nível médio, na modalidade Normal. De acordo com a Sinopse do Professor publicada pelo INEP (2012), existem quase 370 mil docentes atuantes na EI com apenas Ensino Fundamental e apenas cerca de 50% deles têm o Ensino Superior completo. Dessa forma, cumprir metas de acesso à EI (postas pela legislação educacional e pelo Plano Nacional de Educação de 2014-2020) exigirá um esforço e empenho bem maior por parte dos governos municipais, bem como dos estaduais e do Federal.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de EI (ProInfância) foi criado para promover ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com

o propósito de gerir assistência financeira do governo federal aos municípios para ampliar as vagas e o acesso à EI. Mas esse regime de colaboração ainda não está concretizado, e sabemos que será muito difícil para os municípios garantirem esse acesso sem auxílio. Cabe aos municípios a responsabilidade em oferecer vagas para crianças de 4 a 5 anos de idade, e, nesse contexto, sem recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, que tipo de educação as Secretarias Municipais estarão proporcionando?

O art. 11 da LDB (Brasil, 1996) estabelece aos municípios a obrigação em relação às suas esferas educacionais, com prioridade à EI, mas não vemos discussões ou fóruns de debates a respeito da obrigação da frequência da criança na escola, ou da preocupação na realização de um trabalho pedagógico de qualidade por parte das Secretarias de Educação no Brasil.

Segundo Moss (2011), o discurso global a respeito do acesso à EI acontece devido à sua contribuição na satisfação de padrões normativos e na garantia de vantagem às crianças ao ingressarem na etapa obrigatória, na medida em que as crianças estariam sendo favorecidas por meio de comportamentos e desenvolvimento educacional. Para o autor, esse discurso tem propiciado a ação de formuladores de política em todo o mundo, e foi estabelecido a partir da relação com a educação obrigatória. Nesse sentido, ele destaca quatro aspectos entre a EI e a etapa obrigatória, encontrados em suas pesquisas realizadas nos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: o primeiro é a importância do acesso à EI, de modo que a criança se prepare para a etapa obrigatória, com perspectiva de alinhamento entre essas duas etapas. O segundo aspecto designa-se ao contrário, isto é, o distanciamento entre uma etapa e outra, colocando-se a EI, inclusive, em uma posição de defesa à abordagem estritamente didática da educação. O terceiro vislumbra a preparação da escola para as crianças, ou seja, é importante adaptar a etapa obrigatória para as crianças de modo que elas possam fazer uma transição segura. E, por último, como descreve Moss (2011), a convergência entre as culturas pré-escolar e escolar sem que uma supere a outra.

Outro assunto que causou controvérsia e ficou, até agora, sem discussões mais aprofundadas, foi a Lei 12.796/13, que defende excluir a etapa da creche da obrigatoriedade, isto é, as crianças de 0 a 3 anos foram esquecidas. O texto foi promulgado de forma contrária aos que defendiam o processo educativo de crianças de 0 a 6 anos de forma conjunta, como as entidades e os especialistas em EI. Assim, quando, na escrita da Lei, as creches foram separadas da EI, as crianças pequenas

perderam o direito de acesso à escola, visto que, não sendo obrigatório, o Estado se omite de seu dever de oferecer vagas.

Esses e outros pontos que ainda estão sem solução necessitam de espaços democráticos para serem debatidos pela sociedade (profissionais da área e familiares), permitindo que as pessoas possam se posicionar com corresponsabilidade. Várias questões ficaram em aberto e, estar debatendo ideias e concepções de forma democrática, no coletivo, nos trará segurança para tomar decisões sobre como compreender a importância da socialização da criança, o desenvolvimento da sua autonomia e da sua função adaptativa para apreenderem determinadas regras de comportamento e limites, a questão do acesso ao ambiente escolar com menos idade, enfim, a função social da EI.

Concluímos que esse assunto não se esgota por aqui, e que mudanças e polêmicas que envolvem a EI, bem como as Políticas Públicas – que não estão estagnadas –, devem possibilitar ações e rumos diversificados, que ainda não estão definidos. No passado, a educação foi entendida como propulsora do desenvolvimento. Hoje é vista como elemento central sobre o qual se apoia o funcionamento do sistema escolar e seus eventuais desdobramentos, assim, a sua inserção na rede de atendimento, torna-se importante à medida que seus estudantes, principalmente aqueles em idade de escolarização, como os alunos da EI, devem ser compreendidos como seres em desenvolvimento, e não como pequenos adultos.

Finalizamos este artigo acreditando que a Lei 12.796/13 deve garantir a obrigatoriedade ao acesso, mas não o direito, que está pautado nos valores de respeito ao ser humano e à sua dignidade, que visa à formação de uma cultura escolar que priorize a igualdade, o respeito às diferenças e à diversidade, estabelecendo condições para que um ensino de qualidade seja materializado e vivenciado. Para alcançar esse direito, temos um longo caminho a percorrer, de forma coletiva e democrática, com a perspectiva de que iremos internalizá-lo como compromisso de cada um de nós. Tornar a escola um espaço em que se viabilizem e se realizem os direitos constitui ao mesmo tempo um desafio e um avanço em uma sociedade tradicionalmente marcada pelas desigualdades e pelo desrespeito ao próprio direito.

## Referências

- ARIÈS, P. 1973. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 275 p.  
 BIANCHINI, N. 2005. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 212 p.

- BOBBIO, N. 2004. *Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Elsevier, 232 p.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 05/07/2013.
- BRASIL. 1996. Presidência da República. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 14/04/2012.
- BRASIL. 2007. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 15ª ed., São Paulo, Saraiva, 261 p.
- BRASIL, 2013. *Presidência da República*. Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr.
- CECRIA; AMENCAR. 2000. *Dez anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: Avaliando resultados e projetando o futuro*. Brasília, UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância, 214 p.
- CRETELLA JR., J. 1993. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, vol. 8, arts. 170 a 232, p. 4312.
- CURY, C.R.J.; FERREIRA, L.A.M. 2010. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XVII, 17(18):124-145.
- FILHO, R.L. 1982. *O que é direito?* 11ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 61 p.
- FERREIRA, A.B. de H. 2004. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p. 214.
- GRÜNSPUN, H. 1985. *Os direitos dos Menores*. São Paulo, Almed, 136 p.
- HELLER, A. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Peñíscola, 278 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). 2012. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 08/07/2014.
- KRAMER, S. (org.). 1991. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Ática, 150 p. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302006000300009>
- KRAMER, S. 2006. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, 27(96):797-818.
- KUHLMANN, J.M. 2010. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 5ª ed., Porto Alegre, Mediação, 209 p.
- LEAL, L.L.L. 2003. *O Brincar Da Criança Pré-Escolar - Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil*. São Carlos, SP. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 219 p.
- MONTANDON, C. 2001. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 33-60. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000100002>
- MOSS, P. 2011. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142):142-159.
- OLIVEIRA, F. 2008. *A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'*. São Carlos, SP. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 170 p.
- OLIVEIRA, R.R.A. de. 2011. *Judicialização da Educação: a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora*. Juiz de Fora, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 192 p.
- PRIORE, M.D. 2004. *A História das Crianças no Brasil*. 2ª ed., São Paulo, Contexto, 448 p.
- ROSEMBERG, F. 2009. *A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar*. Texto encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED, apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, s.p.
- SANTOS, K.J.A. dos. 2002. *A concepção da criança: More, Montaigne, Comenius e Rousseau: a atualidade do pensamento moderno*. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 172 p.
- SIROTA, R. 2001. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 7-31. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000100001>

Submetido: 01/02/2014

Aceito: 10/09/2015