

## UM OLHAR SOBRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lídia Azevedo de Menezes<sup>1</sup>  
 Débora Aldyane Barbosa Carvalho<sup>2</sup>  
 Nicolino Trompieri Filho<sup>3</sup>

### Resumo

Os objetivos desta revisão bibliográfica são: analisar as concepções de infância na história, identificando os discursos pedagógicos e, investigar os princípios cuidar e educar propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Fundamentou-se em autores como: Àries (1981), Charlot (1986), Kishimoto (2000), Oliveira (2000), bem como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Os resultados apontam que a infância nem sempre foi compreendida como nos dias atuais. Houve um período na história que o sentimento de infância inexistia, com as mudanças sociais na estrutura da sociedade, houve a demanda por dois tipos de atendimento infantil: um “assistencial”, voltado para a criança pobre e o “educacional”, para a criança rica. Constata-se que cuidar e o educar eram dicotômicos, mas hoje as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apontam para a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na prática pedagógica na Educação Infantil.

**Palavras-Chave:** Infância. Cuidar. Educar.

### Abstract

The objectives of this literature review are: to analyze the conceptions of childhood in history, identifying the pedagogical discourses and investigate the principles care and education proposed in the National Curriculum Guidelines for Basic Education. It was based on authors such as Aries (1981), Charlot (1986), Kishimoto (2000), Oliveira (2000) and the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013). The results show that childhood was not always understood as today. There was a period in history that the feeling of nonexistent childhood, with the social changes in the structure of society, there was a demand for two types of child care: one "assistance" focused on the poor and the

<sup>1</sup>Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade Educação (UFC), Professora e Orientadora no Instituto de Estudos e pesquisas do Vale do Acaraú (IVA) e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (PARFOR/UVA); Coordenadora da Comissão Própria da Faculdade Luciano Feijão (CPA/FLF). Também se dedica a atividades de Consultoria educacional. E-mail: lidia\_educacao@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC, Mestre em Educação Brasileira (UFC), pesquisadora na Linha Avaliação Educacional, Eixo Ensino-Aprendizagem. Coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Coordenadora Institucional do Pibid FVJ/Capes. debora@fvj.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atua na Linha de Avaliação Educacional, Eixo Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Orientador de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação-FACED/UFC. E-mail: [trompieri@hotmail.com](mailto:trompieri@hotmail.com).

"educational" child to child rich. It appears that care and education were dichotomous, but today the National Curriculum Guidelines for Basic Education points to the inseparability between care and education in pedagogical practice in kindergarten.

**Keywords:** Childhood. Take care. Educate.

## 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a história da infância emerge como algo fundamental para a docência na Educação Infantil, pois ao aprofundar o olhar para a trajetória das concepções ao longo dos séculos, possibilita-se a compreensão dos princípios propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, considerando a Educação Infantil como primeira etapa.

Com exceção das revisões bibliográficas, não é prudente pesquisar um determinado tema que já tenha sido muito estudado. Destaca-se que uma boa investigação deve ser inovadora, pesquisando um tema ainda não contemplado pela literatura, aprofundando um assunto pouco conhecido ou dando enfoque diferente a um problema já estudado (SAMPLIERI et al., 2006).

Assim, para compreender porque as políticas educacionais apontam para a relevância do cuidar e o educar, pretende-se realizar uma revisão de literatura pautada no pensamento de teóricos na área como Àries (1981), Charlot (1986), Kishimoto (2000), Kuhlmann Júnior (1998), Oliveira (2000), dentre outros, a fim de responder as seguintes questões: Quais as concepções de infância no decorrer da história? Quais as concepções dos serviços voltados para a Educação Infantil? Quais os discursos pedagógicos? Como os princípios cuidar e educar são propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica?

Constituíram-se como objetivos analisar as concepções de infância na história, identificando os discursos pedagógicos e, investigar os princípios cuidar e educar propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

## 2 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

A filosofia suscita reflexões para compreender que as concepções de infância transformaram-se no decorrer da história. Há de se considerar que o produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor.

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claros e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.

Nesta perspectiva, em relação à história social da infância na Europa, no momento em que a posição da criança aparece na arte e nas escritas dos séculos XV, XVI e XVII, Ariès (1981) ressalta a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto. Nas palavras de Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média teve como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável. O autor manifesta a ideia de coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância.

Ariès (1981) registrou que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família. No final do século XVII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição se tornam primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou-se a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado.

Para Àries (1981), o século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. Afirma, então, que a transformação pela qual a criança e família passam, ocupa um lugar central na dinâmica social.

Compartilhando os pensamentos de Àries (1981), Charlot (1983, p. 108) afirma a ideia de que a concepção de infância tem sua base em uma perspectiva social, pois “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Assim, o autor indica que a infância não é um dado natural, e sim um dado social-histórico, sendo construído a partir de interesses sociais, políticos, culturais e econômicos em uma sociedade, num determinado tempo e lugar.

Segundo Kishimoto (2000); Kuhlmann Júnior (1998); e Oliveira (2000) duas concepções de serviços voltados para o atendimento infantil têm sido adotada em nosso país, referindo-se assim, a duas classes sociais distintas: a chamada “assistencial” para a criança pobre em instituições como as creches, salas de asilo e escolas maternais, e a do tipo “educacional”, para a criança de classe média, nos jardins de infância e pré-escolas.

Em relação à história da infância, existem muitos discursos pedagógicos, assim, Kuhlmann Júnior (1998) relata que, nos séculos XVII e XVIII, nomes significativos do pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), produziram novas ideias ou “sentimentos de infância”, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social.

Narodowski (2001), como em todas as coisas em que se dá gradação, vê a infância como um momento indispensável, pois para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado; ela existe porque é necessariamente um ponto de partida. A infância precisa ser educada em sua totalidade. Nesse sentido, percebe-se que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. Ele abstrai da infância todas as suas características sociais, raciais, de gênero, vendo todas as crianças com iguais possibilidades de educabilidade, ou

seja, toda criança é educável por meio do mesmo método. Dessa forma, para Comenius, a infância é um elemento constante, e a criança possui toda a potencialidade para aprender em uma ordem e racionalidade, percorrendo, assim, o processo de seu amadurecimento.

Diferentemente de Comenius, de acordo com Kuhlmann Júnior (1998), Rousseau (1721-1778), o filósofo da liberdade como valor supremo, em sua obra sobre educação propunha o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança e acreditava na necessidade de propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança. Rousseau considerava a criança como um ser diferente do adulto, com características e necessidades próprias da idade na qual se encontra.

Para Rousseau, a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1999, p. 69).

Fröebel (1782-1852) também considerou a infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas; criador dos jardins de infância, acreditava em um ensino sem obrigações, pois, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Suas ideias hoje são consagradas pela psicologia, da qual foi precursor. Quando Fröebel criou o primeiro estabelecimento educativo para crianças pequenas, o “Kindergarten” (jardim de infância), que priorizava o desenvolvimento global das crianças, o seu objetivo principal era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo.

De acordo com essa proposta de Kuhlmann Júnior (1998), pode-se pensar que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica, social. A questão central não é se a criança teve/tem infância, mas de compreendermos que infância a criança vivenciou/vivencia.

Ratificamos que a infância é inerente à criança; como também afirma Marita Redin (2007, p. 12) “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Porém ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. A criança é ator

social, participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

Ao compreender a criança como sujeito histórico, faz-se necessário um recorte teórico do estudo da criança. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigirem à criança, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos (SARMENTO, 2001).

A partir da análise de Sarmiento (2001), a criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e o material de suas formas de expressão. Para o autor, mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade.

Por sua vez, Bujes (2002) argumenta que a produção de saberes sobre a infância esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e às instituições voltadas a eles; assim, a infância tornou-se um domínio de interesse sobre o qual se tinha vontade de saber.

Pensando com Lajolo (2006), vimos circular, então, muitas concepções de infância, desde os primórdios, em que se via a criança como um adulto em miniatura, depois como um ser diferente do adulto, como uma tábula rasa, predeterminada pelo adulto, pela sociedade; enfim, percebemos que tais concepções foram criadas, ou seja, constituídas ao longo do tempo, e que continuam presentes em muitos espaços/tempos.

Para Marita Redin (2007) a criança é narradora da sua própria história, das coisas que ela descobre que faz e em que acredita. Para a autora, a criança não chega a ser ouvida nos estudos que investigam “o que é ser criança”, ou “como é ser criança” (p. 15) em um mundo tão complexo em que vivemos atualmente.

No entendimento de Souza (2007), a cultura que compõe o mundo da criança pode construir condições de autonomia ou de domesticação.

Por causa desse aspecto peculiar de estar na e para a sociedade, a criança e sua infância aparecem em uma visão mais ampla do que simplesmente um discurso vago e solto. O que se percebe a respeito da infância é que ela constitui e é constituída.

Para Sarmiento (2001), a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele afirma ainda que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

O autor supracitado entende que as crianças, sendo atores sociais, devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais. Elas constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem.

Kramer (1987), em sua citação, relata as relações sociais e culturais das crianças, afirmando que as mesmas não ocupam apenas um espaço geográfico, mas também de valor. Portanto, a concepção de criança e infância na qual se acredita é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano.

Percebe-se que a partir de uma visão de cunho socioantropológico, reconhece-se a persistência de uma infância heterogênea, visualizando as diferenças encontradas e a influência de contextos específicos na construção da infância. Tais paradoxos nos levam a refletir como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) compreendem o cuidar e o educar.

## **2.1 O que apontam as diretrizes curriculares nacionais sobre o cuidar e o educar**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está *assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem*. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe *oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental*.

A Lei nº 11.700/2008 incluiu o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante:

*Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 17)



Uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais nos mostra que a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência.

Às unidades de Educação Infantil cabe definir, no seu projeto político-pedagógico, com base no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

A escola deve adotar a abordagem interdisciplinar visto que não está isenta de sublinhar a importância da relação entre cuidar e educar:

[...] propor a inversão da preocupação com a qualidade do ensino pela preocupação com a qualidade social das aprendizagens como diretriz articuladora para as três etapas que compõem a Educação Básica. Essa escola deve organizar o trabalho pedagógico, os equipamentos, o mobiliário e as suas instalações de acordo com as condições requeridas pela abordagem que adota. Desse modo, tanto a organização das equipes de profissionais da educação quanto a arquitetura física e curricular da escola destinada as crianças da educação infantil deve corresponder às suas características físicas e psicossociais. O mesmo se aplica aos estudantes das demais etapas da Educação Básica. Estes cuidados guardam relação de coexistência dos sujeitos entre si, facilitam a gestão das normas que orientam as práticas docentes instrucionais, atitudinais e disciplinares, mas correspondendo à abordagem interdisciplinar comprometida com a formação cidadã para a cultura da vida (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 17).

Outrossim, a partir de uma abordagem interdisciplinar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica compreendem a relevância de que cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado do pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de saber lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita nas teias das relações humanas, neste mundo complexo.

Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Dessa forma, faz-se necessário compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância: a escolarização, separando as crianças do ambiente a que eram

submetidas no convívio com os adultos; a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, o crescimento do sentimento de família. Com a escolarização, no século XVIII, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição se tornam primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado.

A perspectiva histórica e social da infância revela que nos sistemas filosóficos e pedagógicos, emergiram as dissimulações do aspecto social das contradições morais e metafísicas.

Assim, a pesquisa de revisão bibliográfica subsidiou um olhar o cuidar e o educar na história da infância, sendo possível compreender alguns aspectos: o sentimento de infância surgiu no período de mudanças na sociedade, marcada pelo mercantilismo, tendo as mães que trabalharem, cobrando-se das políticas educacionais cuidados para os seus filhos. Nessa perspectiva, o cuidar cumpre um papel meramente assistencial. Há de destacar, as diferenças dicotômicas no atendimento infantil: um assistencial para a criança pobre e o educacional para a criança rica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica enfatizam o direito à educação previstos na Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro.

Por sua vez, apontam a importância do cuidar e educar. Neste sentido, é preciso considerar a criança concreta, social, cultural e historicamente constituída.

Pode-se dizer que todos os acontecimentos ocorridos na história da criança e sua infância servem para se reconhecer a criança como um ser histórico-cultural, cujo desenvolvimento é condicionado por fatores econômicos e políticos atuando diretamente sobre ela.

Portanto, as concepções de criança e infância não devem ser generalizadas, pois a própria infância é uma construção social e há especificidades concretas, diferentes classes sociais, gênero, etnias, espaço e tempo e outros aspectos determinantes.

Os desafios para um olhar sobre o cuidar e o educar na história, na perspectiva de compreender a indissociabilidade para se efetivar na prática pedagógica, um atendimento que considere tais aspectos como relevantes na singularidade da infância, é o que se pretende contribuir com as reflexões ora apontadas para a atuação docente na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BUJES, M. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (2013)**. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 10.01.2015.

KISHIMOTO, T.M. et al., (2000). Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva e socialização da criança. **Actas** do Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância. Braga: Instituto dos Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 53-63.

KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna** (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, M. S. **Criança na história ou história da criança?**. Rev. Guairacá, vol. 16. Guarapuava: Unicentro, 2000.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROUSSEAU, J-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

SARMENTO, M. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, R. (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUZA, G. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.