

---

# Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil

IZA RODRIGUES DA LUZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS — LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO HELENA ANTIPOFF, BOLSISTA DE PÓS-DOUTORADO JÚNIOR I DA FAPEMIG, E-MAIL: IZALUZ@BOL.COM.BR.

A sociologia da infância, campo de conhecimento emergente, tem como objeto de investigação as formas de organização e produção das crianças, enquanto atores sociais. Os estudos desse campo se somam aos demais campos da própria sociologia e a outras áreas de conhecimento como a psicologia e a antropologia, que auxiliam a educação a organizar e refletir sobre sua função. O entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente do contexto em que as crianças vivem, traz desafios para todos os pesquisadores e estudiosos da infância e das crianças. A ênfase dada à criança como um ser do presente e que tem necessidades e atividades que lhe são próprias e que lhe conferem uma identidade diferente das pessoas que estão em outras fases do ciclo de vida, como a juventude e a maturidade, se constitui uma idéia que pode ser de grande interesse para a organização da Educação Infantil. Esse nível de ensino, recentemente reconhecido, passa por um momento de construção e consolidação de uma pedagogia

**PAIDEIA**

**11**

própria que atenda o público de crianças até 5 anos, razão pela qual os conhecimentos trazidos pela sociologia da infância podem ser uma ferramenta de auxílio nessa tarefa.

Neste artigo procuramos apresentar algumas reflexões da sociologia da infância que podem contribuir na consolidação da Educação Infantil. Inicialmente procuramos situar a Educação Infantil, destacando alguns elementos que demonstram o distanciamento entre o que está previsto em lei do que ocorre na prática e no cotidiano da maioria das instituições. Depois apresentamos sinteticamente a sociologia da infância. Por fim, articulamos esses dois temas para evidenciar que o reconhecimento do caráter ativo da criança e da sua condição de sujeito de direitos enseja a adoção de novas práticas educativas que identifiquem a criança como um ator social. A implementação de mudanças orientadas por essa visão pode auxiliar as creches e pré-escolas no oferecimento de uma educação integral de qualidade. Nessa perspectiva, reforça-se o lugar dessas instituições como espaços importantes no processo de desenvolvimento, o que funciona como mais um argumento a favor da ampliação da oferta da Educação Infantil por parte do Estado.

---

## A Educação Infantil no Brasil

Primeiramente, assinalamos a singularidade das instituições de Educação Infantil – creche e pré-escola – quando comparadas com os demais níveis de ensino que têm como função principal a instrução. As crianças atendidas por essas instituições, que tem até 5 anos de idade, têm necessidades específicas de cuidado, cabendo aos seus responsáveis propiciar situações que as auxiliem a adquirir capacidades motoras (sentar-se, andar, controlar os esfínteres), psíquicas (falar, pensar) e sociais (estabelecer relações com os outros – crianças e adultos). Enfatiza-se,

desse modo, a formação geral da criança exigindo que as instituições de Educação Infantil conciliem as funções pedagógicas com as de cuidado, promovendo uma educação que abarque todas as áreas do desenvolvimento infantil.

As instituições de Educação Infantil brasileiras e, em especial, as creches funcionaram durante várias décadas com caráter prioritariamente assistencial, estando, desse modo, regimentalmente ligadas às esferas de poder destinadas à assistência social. Didonet (2001) e Dias (1997) marcam até mesmo uma associação entre o termo “creche” e a expressão “criança pobre”, já que as crianças oriundas de classes de maior poder aquisitivo freqüentavam os jardins de infância e pré-escolas. Nas creches prevaleciam as ações de cuidado, prioritariamente aquelas ligadas à higiene e à alimentação das crianças. Já nos jardins e pré-escolas predominavam as ações pedagógicas e pretendia-se preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola. Além disso, vale ressaltar que até a discriminação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 –, que denomina de creche as instituições que atendem crianças até 3 anos e pré-escola as instituições que atendem as crianças de 4 e 5 anos, vulgarmente e na prática as creches se diferenciavam das pré-escolas e jardins de infância pelo regime de atendimento às crianças, sendo que nas creches elas permaneciam em tempo integral e nos jardins e pré-escolas somente em um dos turnos. Esse entendimento prevalece ainda hoje e, conforme os autores citados, foi mais um dos fatores que contribuiu para a associação entre creche e criança pobre, pois a creche atendia somente aquelas crianças cujas mães precisavam trabalhar e que não tinham com quem deixá-las.

Entretanto, após vários anos de luta e reivindicações de diversos segmentos e movimentos sociais, assim como de esforços dos estudiosos da área que demonstraram a importância dessa fase no processo de desenvolvimento das crianças, as instituições

de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas na Constituição Federal de 1988 como um direito das crianças e dever do Estado. Outra grande mudança foi a determinação de que fizessem parte do sistema de educação brasileiro tendo seus objetivos e normas de funcionamento disciplinados pela LDBEN, que determina no seu art. 4º:

Art. 4º. O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...];

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade.

Na seção específica dedicada à Educação Infantil, foram definidas sua finalidade, sua oferta e sua forma de avaliação:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

No que se refere ao aspecto legal, é importante acentuar a recente inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução de n. 3, de 3 de agosto de 2005, definiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliando sua duração para 9 anos. Na mesma Resolução redefiniu a nomenclatura para as instituições de Educação Infantil da seguinte forma: creche para as crianças até 3 anos e pré-escola

para as crianças de 4 e 5 anos. Já no Ensino Fundamental, os anos iniciais passaram a contemplar a faixa etária de 6 a 10 anos; e os anos finais, a faixa etária de 11 a 14 anos. Essas modificações foram ratificadas por meio da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, evidenciando a duração do Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Conforme essa lei, os municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar as mudanças.

Antes de adentrarmos em alguns aspectos da Educação Infantil no Brasil, ressaltamos que as avaliações de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil envolvem fatores complexos e que, infelizmente, conforme apontado por Rosemberg (2001), tem predominado, nos países em desenvolvimento, um modelo fortemente marcado pelo viés economicista que cria uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, sendo a relação custo x benefício, um dos principais fatores de avaliação. A autora advoga uma ampliação do conceito tradicional desse tipo de avaliação:

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às *necessidades* dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (ROSEMBERG, 2001, p. 23)

Essa visão de avaliação coloca como questão fundamental o conhecimento e o reconhecimento das necessidades dos participantes diretamente relacionados pela Educação Infantil, cabendo ao conhecimento científico servir de ferramenta para o levantamento dessas necessidades como instrumento dos diversos atores sociais nas negociações para a defesa de determinados programas, políticas ou projetos. Consoante com essa concepção, é que apresentamos algumas questões que

consideramos relevantes para compreender a Educação Infantil no cenário brasileiro e propor algumas sugestões de mudança.

Apesar do reconhecimento da Educação Infantil como um direito das crianças e das famílias e do caráter educativo das instituições que ofertam esse nível de ensino, ainda há um distanciamento entre o que está proclamado em lei do que acontece de fato na realidade brasileira (LUZ, 2006). Campos (2006) apresenta um resumo dos problemas relativos ao acesso e à qualidade da Educação Infantil no Brasil, apontados num diagnóstico realizado em 2005 pela comissão da Unesco/OCDE:

- Não se completou a transição das creches para os sistemas educacionais, havendo uma sobreposição de ação da área da assistência social que nem sempre trabalha em colaboração com a área educacional.
- O financiamento é insuficiente em grande parte dos municípios e a população não conta com recursos próprios para suprir os custos desses serviços. No Brasil, o gasto médio por criança/ano na pré-escola é muito inferior ao registrado em outros países em desenvolvimento, como a Argentina, o Uruguai, o Chile e o México.
- A fiscalização e a supervisão das creches e pré-escolas é falha e nos diversos tipos de atendimento – público, conveniado e particular – permanecem situações de risco para as crianças.
- As creches quase sempre possuem uma situação pior do que aquela encontrada nas pré-escolas, sendo que as creches comunitárias, onde são atendidas as crianças dos segmentos mais pobres da população, são justamente aquelas que apresentam as piores condições de funcionamento.
- Omissão, por parte dos governos estaduais, tanto na função de apoio aos municípios mais pobres como em seu papel legal específico na formação de professores de creche em níveis médio e superior e na supervisão do

- atendimento nos municípios que não constituíram seus sistemas de educação próprios;
- Os currículos dos cursos de formação, tanto no nível médio como no superior, reservam pouco espaço para conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil até 6 anos de idade e os estágios geralmente não cobrem a prática do trabalho em creches.
  - Pouca preocupação por parte das escolas com a programação de atividades com as crianças, avaliada como pouco diversificada, rígida e presa a rotinas empobrecidas, levando-as à ociosidade e representando pouco estímulo ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, cultural e social delas. Os documentos oficiais sobre currículo são pouco divulgados e suas orientações são quase sempre ignoradas.
  - Insuficiente integração entre a pré-escola e a 1ª série do Ensino Fundamental, dificuldade que coloca em risco o aproveitamento das crianças nessa importante etapa da escolaridade delas.

Na complexa rede de fatores que concorrem para a manutenção dessa situação consideramos importante destacar duas questões: financiamento e formação dos profissionais.

A Educação Infantil, sob o aspecto político-administrativo, está sob a responsabilidade dos municípios. Silva (2002) reconhece que essa descentralização pode ser benéfica por possibilitar maior interlocução entre os gestores e a população, mas afirma que pode representar também uma forma de reduzir gastos nessa área. Conforme a autora, as diferenças acentuadas de investimentos dos governos municipais para a efetivação de ações voltadas para a Educação Infantil, sem uma política pública que articule, organize e garanta recursos técnicos e financeiros para um atendimento mais uniforme no País, ocasionam imobilidade, distorções e perversidades nas disputas orçamentárias dos

municípios e na condução das ações voltadas para as crianças até 6 anos, evidenciando a distância existente entre o direito reconhecido em lei e aquele socialmente reconhecido e protegido.

A necessidade de estruturação de uma política pública de Educação Infantil encontra respaldo, principalmente, nas condições de grande parte de nossas crianças que, conforme Didonet (2001), não encontram no ambiente familiar espaço suficiente para que o desenvolvimento opere segundo o potencial da criança em razão da pobreza e da miséria que suprimem ou reduzem elementos essenciais para que isso ocorra. Corazza (2002) também apresenta informações que endossam essa realidade e mostram quanto as crianças no Brasil encontram dificuldades para viver e exercer seus direitos como cidadãs. Outros autores, como Felipe (2001), Machado (2000), Campos (2006), evidenciam os benefícios que a freqüência a creches e pré-escolas pode trazer para as crianças de menor renda, por enriquecer-lhes o mundo social e ensejar oportunidade de atendimento educativo profissional mais planejado do que o recebido na família.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2004, apresentados no Relatório do Grupo de Trabalho (2006), sobre o atendimento socioeducativo a crianças até 6 anos são os seguintes: 40,4% das crianças freqüentam alguma instituição: na faixa até 3 anos, o percentual é de 13,4% e na de 4 a 6, de 70,5%. Das crianças de família com maior renda (acima de três salários mínimos *per capita*), na faixa até 3 anos, 35,3 % freqüentam alguma instituição e, na faixa de 4 a 6 anos, esse percentual é de 92,2%. Das crianças das famílias com menor renda (até meio salário mínimo *per capita*), na faixa até 3 anos, 8,5% freqüentam alguma instituição e, na faixa de 4 a 6 anos, o percentual é de 63,1%.

Esses dados evidenciam que a Educação Infantil alcança somente uma parte das crianças brasileiras e que esse atendimento



é ainda menor para as crianças de menor renda, fato esse que, conforme assinalado, pode limitar o desenvolvimento dessas crianças. Assim, a criação de uma política pública de Educação Infantil por parte do governo federal que consiga equalizar as diferenças de investimentos municipais, assegurando a existência de recursos explícitos nos orçamentos das três esferas de poder – União, estados e municípios – se coloca como um importante fator para o crescimento da oferta e melhoria de qualidade dos serviços já existentes. (BARRETO, 2006; CAMPOS, 2006)

Um alento para incrementar a situação atual de financiamento da Educação Infantil foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que tem como objetivo proporcionar a elevação e nova distribuição dos investimentos em educação. Esse novo fundo, diferente do anterior, atende não somente ao Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto fixa índices mínimos para o cálculo do valor por aluno em cada modalidade da Educação Infantil a partir do segundo ano de vigência do fundo e também destina verba às creches comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público, que não eram contempladas no fundo anterior. Para ter acesso aos recursos do Fundeb, essas instituições devem ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), atender a padrões mínimos de qualidade e oferecer igualdade de condições de acesso aos alunos, com atendimento gratuito a todos. Por essas razões, a correta implementação desse Fundo pode auxiliar na consecução do objetivo de garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil.

Além das questões referentes ao financiamento que afetam diretamente a oferta e a qualidade da Educação Infantil, consideramos importante trazer algumas reflexões sobre a formação dos

profissionais que trabalham na área. Esse fator merece destaque porque se vincula diretamente à qualidade do serviço prestado, tendo grande relevância para o desenvolvimento das crianças (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Faria (1999) ressalta a importância de a formação articular as funções de cuidado e educação, pois somente desse modo a criança pode ser criança e ter opções de atividade que a ajude a desenvolver-se de modo integral. Nascimento (2001) se mostra preocupada com esse tema ao assinalar a tendência de que a formação exigida pela LDBEN fique centrada somente na dimensão educativa, voltada quase exclusivamente para a dimensão cognitiva, o que pode ter como consequência uma escolarização excessiva da Educação Infantil, especialmente da pré-escola. Em um levantamento sobre pesquisas recentes realizadas no País sobre a qualidade da Educação Infantil, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) demonstram que a qualificação para o trabalho com crianças pequenas, especialmente em período integral, continua bastante insuficiente e inadequada. Conforme as autoras, a formação docente, tanto em nível secundário – cursos de magistério – como em nível superior – cursos de pedagogia –, não atende às necessidades de qualificação requeridas para o trabalho nas creches e pré-escolas. Nas creches persistem as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, e na pré-escola as professoras dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ademais, tanto as profissionais de creches como de pré-escolas revelaram concepções negativas sobre as famílias atendidas, aspecto esse que aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço.

Ainda não existe um modelo de formação suficientemente conhecido e difundido que consiga preparar adequadamente os profissionais da Educação Infantil para a dupla função de cuidar e educar, sendo que na prática há até mesmo a diferenciação de

peçoas para desenvolver as atividades de cuidado – em geral denominadas de auxiliares – e para desempenhar as funções pedagógicas, ficando estas últimas ao encargo das professoras ou educadoras. Entretanto, existem instituições e mesmo municípios desenvolvendo atividades de capacitação que buscam superar essa dicotomia entre cuidado e educação. Kishimoto (2006, p. 42) apresenta um processo de formação/pesquisa/intervenção que realiza uma formação em contexto que entende que é “na atividade situada da escola, junto aos professores, crianças e famílias especificamente nas práticas pedagógicas que deve incidir o foco formador” (p. 42). Conforme os princípios desse processo “na instituição de educação infantil, todos são educadores, independentes de suas atribuições” (p. 42), sendo a participação ativa dos professores e gestores um dos pilares do processo. O governo federal, em 2005, criou o Programa Nacional de Formação Inicial de Professores em exercício na Educação Infantil-Pró-Infantil. Conforme o documento *Diretrizes Gerais* (2005b), o programa é um curso em nível médio, na modalidade normal, que proporciona aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente, e que atuam como docentes nas instituições de Educação Infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional. Reconhecemos o mérito da iniciativa por demonstrar a preocupação com tema tão relevante, mas sabemos que o efeito do programa somente será sentido se alcançar elevado número de professores, se for um programa de longa duração e se articular-se com outras ações, como as referentes à garantia de recursos.

Desse modo, está posto o desafio de criar e difundir ações de qualificação e formação para o trabalho nas creches e pré-escolas que suplantem essa dicotomia entre cuidar e educar. Essas ações devem ser flexíveis para atender a realidades distintas, como a dos estudantes universitários que aspiram trabalhar com

Educação Infantil e as dos profissionais que já estão trabalhando. Para que isso ocorra, é também necessário envolver as universidades, faculdades e os formadores que estão nesses lugares, para que avaliem suas ações e promovam as mudanças adequadas para formar bons profissionais, ou seja, que consigam promover o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, deve-se procurar conhecer e valorizar ações já em andamento como as experiências anteriormente citadas. (KISHIMOTO, 2006; BRASIL, 2005b)

---

## A sociologia da infância e a Educação Infantil

A introdução de algumas das idéias da sociologia da infância neste artigo é muito importante, porque pode auxiliar no processo de construção das especificidades da Educação Infantil, uma vez que enriquece as idéias já trazidas pela psicologia e pela pedagogia no que se refere à condição do ser criança, acentuando, primordialmente, a condição ativa e social na qual constroem sua história. Além disso, pode ajudar a repensar o lugar do adulto na educação das crianças, contribuindo com esses dois temas para a construção de práticas educativas e programas de formação de profissionais mais satisfatórios. Pensando especificamente na necessidade de conhecer as demandas dos participantes envolvidos na Educação Infantil, acreditamos que os estudos dessa área podem auxiliar, em particular, no conhecimento e reconhecimento das demandas da crianças.

Sirota (2001) e Montandon (2001) mapearam os trabalhos de língua francesa e inglesa, respectivamente, que podem ser inscritos nesse emergente campo da sociologia. As autoras apresentam as dificuldades de delimitação da sociologia da infância

que constantemente se entremeia com outros campos já existentes da própria sociologia (sociologia da família e sociologia da educação) e mesmo de outras áreas, como a psicologia. Ainda assim, apresentam argumentos que sustentam a legitimidade de constituição desse campo para melhor conhecimento da cultura da infância e mesmo da sociologia em geral. O ponto de destaque dos textos é o reaparecimento da criança no cenário social mundial como um ator ao qual são reconhecidos direitos políticos, entre eles o de ser considerado cidadão. Essa redescoberta revelou quanto às formas de produção e participação das crianças nas diversas instituições e relações sociais ainda são desconhecidas, fator considerado como um grande impulso às pesquisas nas diversas áreas das ciências humanas.

Sirota (2001, p. 28), ao se referir à pertinência da sociologia da infância, esclarece que não se trata de opor ideologias (como a de proteção à criança, tão dominante no século XX, pela de autodeterminação, sugerida pelos novos direitos políticos alcançados), mas de “[...] compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições apontam para ela”.

Quinteiro (2004) faz essa mesma constatação no que diz respeito às crianças brasileiras, apontando que conhecemos muito sobre suas precárias condições sociais, sua história e condição adversa de “adulto em miniatura”, sem, no entanto, conhecermos suas potencialidades.

Montandon (2001) destaca o fato de um número crescente de sociólogos compreender a infância como uma “forma social” (QVORTRUP, 1994, *apud* MONTADON, 2001), afirmando que esse modo de compreender esse período de vida não está associado à idéia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores.

James e Prout (1990, *apud* MONTADON, 2001) exprimiram isso numa fórmula bem-sucedida, argumentando que não é preciso estudar as crianças como “seres futuros”, mas simplesmente como “seres atuais”. Para que isso seja possível, um novo paradigma sobre a infância deve ser constituído. Para tanto, Prout e James (1990, p. 8-9, *apud* MONTADON, 2001, p. 15) elencam uma série de proposições que precisam ser consideradas:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a ‘dupla hermenêutica’ das ciências sociais apontadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade.

Conforme Sarmiento (2005), a sociologia da infância costuma diferenciar a *infância* como categoria social geracional, da *criança*, sujeito concreto que preenche essa categoria social, mas que ocupa posições sociais diversificadas. Outro diferencial da sociologia da infância reside no reconhecimento da especificidade da infância, no seu lugar de etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto. Desse modo, o conhecimento de como as crianças se organizam e recriam a cultura por meio de suas produções é uma tarefa ainda a ser feita pela sociologia da infância,

sendo seu grande desafio desconstruir a visão da criança como ser imperfeito, inacabado.

De acordo com essa visão, Mollo-Bouvier (2005) chama a atenção para um novo modo de compreender o conceito de socialização, no qual as crianças são vistas como participantes ativas de sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade. Essa perspectiva interacionista se opõe à visão clássica largamente difundida de que a criança seria um ser passivo que sofreria a influência das instituições.

Essas proposições constituem verdadeiro desafio para os pesquisadores da infância, pois exigem o abandono de vários paradigmas hegemônicos utilizados no entendimento das crianças e de suas relações entre si, com os adultos e com o mundo. Soares e Tomás (2004) assinalam a subsistência na atualidade de três velhos paradigmas em face da infância: Paradigma da Propriedade, Paradigma da Proteção e do Controle e Paradigma da Perigosidade. Afirmam que estão implícitos neles a menoridade e o paternalismo, que facilmente observamos no cotidiano das crianças que continuam “caracterizados pela ausência de voz e ação da parte da criança e perfeitamente moldados pela ação do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz sobre o 'melhor interesse da criança' (SOARES; TOMÁS, 2004, p. 137). De acordo com as autoras, Silva Filho (2004, p. 111) lembra que a infância é uma invenção da modernidade, mas que existe certo paradoxo no sentimento que se cultiva em relação à criança:

Ao mesmo tempo que é considerada como *locus* das paixões, dos desejos, do descontrole das emoções, do momento, que antecede ao uso da palavra e da razão, a infância é vista também como o lugar potencial daquilo que seremos no futuro, a forma a partir da qual nos tornaremos seres dotados de razão.

Desse modo, é preciso que esses paradigmas sejam quebrados. Para tanto, as crianças devem ter garantidos seus direitos

de ação e participação. Para uma garantia da efetivação da criança como cidadã, alguns autores defendem como conceito-chave o protagonismo infantil. Gaitán (1998, *apud* SOARES; TOMÁS, 2004, p. 153) o define como

processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no de sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades, etc.

Vilarinho (2004) reafirma o pressuposto da infância como categoria social como um critério essencial na análise sociológica das políticas para a infância, assim como para o seu desenvolvimento. As idéias de Sarmiento (2004) reforçam as proposições de Montadon (2001), ao defender que a tarefa teórica e metodológica de inventariar os princípios fundantes e as regras das culturas da infância deve seguir os quatro eixos estruturados das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração – aspectos destacados também por Gouvêa (2002).

Esses eixos são vistos como os elementos comuns que unem as crianças de nosso tempo. No tocante à interatividade, esta é destacada principalmente pelo lugar da cultura de pares, definida por Corsaro (1997, p. 114, *apud* SARMENTO, 2004, p. 23) como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares”. Desse modo, por meio das atividades conjuntas realizadas com as demais crianças, elas têm a possibilidade de se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia:

A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar



com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2004, p. 24)

Quanto à ludicidade, destaca-se o papel fundamental da brincadeira como principal modo de ação das crianças, que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias, distinção comum entre os adultos. Para Ferreira (2004, p. 84),

[...] brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

O lugar da fantasia na vida da criança é visto como um dos recursos de construção de sua visão de mundo e da atribuição de significado aos objetos. Além disso, assume um lugar de destaque na sua capacidade de resistência diante das situações de adversidade. Para a criança não há separação entre o real e o imaginado, por isso ela transita livremente entre os dois “planos” e utiliza ambos para compreender suas vivências, suas experiências.

Sarmento (2004) lembra que essa não-literalidade na compreensão do mundo está associada a uma não-linearidade temporal, o que permite à criança desenvolver um tempo recursivo, que se exprime no plano sincrônico, com constante recriação das mesmas situações e rotinas, quanto no diacrônico, por meio da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as mais novas. Desse modo, toda a infância se reinventa e se recria, começando tudo de novo.

As dificuldades de implantar esses novos modos de compreensão das crianças e da infância são ressaltadas por Oliveira (2004), quando discute nossa resistência em ver as crianças

como “outros”, já que isso desmonta as práticas pedagógicas voltadas para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domesticação de seus corpos e mentes. Silva Filho (2004) assinala que essa foi a tarefa que a Modernidade atribuiu à escola: “burilar” a capacidade cognitiva das crianças. Desse modo, estivemos (ou estamos) todos voltados para nossa própria forma de agir e pensar como adultos, já que esse modo foi colocado como o grande modelo a ser impingido às crianças.

Por essa razão, o encontro com a alteridade da infância torna necessário reaprender as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se expressam, dando-lhes oportunidades de movimentar-se e agir em novos tempos e espaços que respeitem a diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos. (OLIVEIRA, 2004, p. 200)

Vilarinho (2004) assinala que o adultocentrismo se reflete também nas políticas públicas direcionadas para a infância, que acabam sendo formuladas conforme os interesses de outras gerações, já que mesmo as direcionadas para os problemas infantis não levam em consideração as diferentes infâncias e seus diferentes contextos. Desse modo, adverte que ao tomarmos as crianças como atores, dando-lhes direito à palavra e reconhecendo-as como produtoras de sentido, podemos atestar a existência de duas esferas políticas (da família e da infância) que, além de distintas, podem ser antagônicas, pois nem sempre têm interesses comuns.

No que diz respeito a essa relação entre as crianças e os pais, Montandon (2006) assinala a importância de estudar e conhecer o que as crianças pensam e sentem das experiências educativas que recebem dos pais, evidenciando as dificuldades de pensar um modelo único de educação parental e de estabelecer com clareza qual a influência dele no desenvolvimento das crianças, já que esse é afetado por inúmeras variáveis que se combinam de modos diversos. Acentua ainda a importância da

interação com os pares no processo de socialização como mais uma das variáveis que deveriam ser consideradas quando se pensa no papel da educação parental.

Plaisance (2005), ao resgatar a evolução das representações das crianças portadoras de deficiência, demonstra como essas representações acentuam a questão da alteridade adulto-criança na tensão entre proteção e liberdade. Quando se reflete, então, sobre os direitos das crianças portadoras de necessidades especiais, a dificuldade da aplicação dos direitos da criança em geral se torna ainda mais visível, pois se coloca uma dupla necessidade: a de reconhecer a alteridade “ordinária” da criança com relação ao adulto e a especificidade da deficiência. O autor destaca a idéia de Alain Renault (2002, *apud* PLAISANCE, 2005) de que é preciso integrar os “direitos-proteção”, predominantes na concepção clássica da criança como um sujeito frágil, aos “direitos-liberdade”, proclamados mais recentemente e que asseguram às crianças direitos de participação e expressão, e nesse sentido maior autonomia, aproximando-as dos adultos. Defende, ainda, que somente com a articulação desses dois tipos de direito é possível evitar os excessos de uns e de outros.

Um último ponto que merece destaque é a efetiva participação das crianças nas pesquisas sobre suas condições, experiências, necessidades, etc. Alderson, (2005) ao discorrer sobre a participação das crianças nas pesquisas, mostra como as limitações das pesquisas de crianças, na Europa e na América do Norte, decorrem mais das atitudes limitantes dos adultos, coerções e preocupações com a proteção, mesmo diante dos direitos de participação, do que das ditas incompetências das crianças. Os inúmeros relatos de pesquisas que envolvem as crianças de diversos modos, desde a participação mais restrita até o envolvimento em atividades de decisão e divulgação de resultados, assim como o reconhecimento da legitimidade dos resultados dessas pesquisas, podem promover julgamentos

mais respeitosos e realistas sobre as habilidades das crianças como atores sociais. A autora mostra, ainda, como essa inclusão das crianças como sujeitos ativos nas pesquisas sobre suas próprias condições significa, de fato, colocar em prática a nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. Apesar disso, não deixa de reconhecer as dificuldades e exigências que essa prática impõe, mas acredita que a resolução dos problemas que podem advir dessa participação conjunta de crianças e adultos na produção de conhecimento por meio de pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências dos dois grupos de sujeitos.

Por todas as considerações apresentadas, verificamos que a implantação do novo paradigma da infância implicará, verdadeiramente, uma grande reconstrução dessa categoria e das relações que estabelece com os demais segmentos da sociedade. Desse modo, “as novas questões que se apresentam para os pesquisadores da infância têm a ver com aquelas relacionadas com a alteridade e a educação, a heteronomia, a heterogenia e a inter-relação cultural pesquisadores-pesquisados”. (ROCHA, 2004, p. 254)

---

## A criança como ator social e sujeito de direito e a Educação Infantil

O reforço dado à criança como sujeito de direitos e ator social exarceba a importância da implementação de políticas públicas que assegurem uma Educação Infantil de qualidade. O valor dado à interação com os pares e ao protagonismo infantil, reconhecimento de que as crianças devem participar ativamente na

construção de sua própria história, atribui um lugar de destaque às creches e às pré-escolas, que devem ser guardiãs e promotoras dessa participação das crianças e da produção da cultura infantil. O reconhecimento da criança como cidadã lhe assegura uma posição social diferenciada perante o Estado, pois a esse cabe assegurar-lhe pleno desenvolvimento e bem-estar. Os conhecimentos da sociologia da infância acentuam essa condição e demonstram quanto esse fato pode ser dificultado por exigir modificações sociais amplas. As famílias não possuem mais um poder ilimitado sobre a criança, devendo realizar uma educação em consonância com seus direitos, podendo até perder o pátrio poder se infringi-los. Ao mesmo tempo, as instituições que se encarregam da educação das crianças devem também funcionar de modo a respeitar os direitos civis desses sujeitos.

Como no Brasil boa parte das crianças vive em condições sociais e econômicas bastante desfavoráveis e, conforme assinalamos, somente uma pequena parcela das crianças oriundas de famílias de baixa renda frequenta alguma instituição de Educação Infantil, vê-se reforçada a necessidade de ampliação da oferta de uma Educação Infantil de qualidade, como fator de promoção da saúde e do desenvolvimento dessas crianças e garantia de cumprimento de seus direitos.

No que se refere à qualidade do serviço prestado pelas creches e pré-escolas, a apropriação de referências que tomam a criança como sujeito de direitos e ator social pode contribuir na definição de critérios que devem ser considerados na organização da rotina das instituições e na definição de seus projetos político-pedagógicos. A garantia de uma participação ativa que considere as habilidades e capacidades atuais das crianças se coloca, a nosso ver, como um primeiro desafio a ser superado. Como visto, a Educação Infantil muitas vezes se organiza de forma assistencialista, sem possibilitar às crianças oportunidades de desenvolver suas potencialidades; ou de forma excessivamente

escolar, exigindo-lhes comportamentos que estejam fora de alcance e que lhes prejudiquem o desenvolvimento.

Para construir uma prática que valorize e promova a participação das crianças, as instituições precisam valorizar as características da cultura infantil, possibilitando espaços e tempos para que elas possam interagir, brincar, fantasiar, expressar-se. É preciso também valorizar e ampliar os conhecimentos sobre as práticas das crianças para que se possa conseguir compreender, acompanhar e avaliar o desenvolvimento delas e a própria ação educativa da instituição. As diversas formas de expressão das crianças, como a oriunda dos desenhos, movimentos corporais e expressões emocionais, merecem, portanto, ser incentivadas e conhecidas com mais profundidade por parte dos adultos. Essa visão pode auxiliar até mesmo na estruturação dos currículos de formação e qualificação dos profissionais da Educação Infantil, que podem ter na investigação dos modos próprios de organização e produção das crianças um norte. Isso pode parecer simples, mas, como visto, requer a quebra de paradigmas e de uma visão de educação predominante em nossa sociedade, qual seja, a de valorizar o desenvolvimento da razão e domesticar o corpo e as emoções.

Vale destacar, ainda, que a defesa do acesso e da qualidade da Educação Infantil não significa impor às famílias e às crianças a frequência a essas instituições, tampouco desconsiderar possíveis problemas que advêm com a escolarização precoce; entretanto, trata-se de difundir e garantir o cumprimento de um direito das crianças e de seus pais que está proclamado na nossa Constituição. Ou seja, trata-se de assegurar a oferta de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças e famílias que assim desejarem. Além disso, é mister ter uma avaliação constante das formas de educação que estão sendo prestadas para saber se de fato elas atendem às necessidades dos grupos diretamente envolvidos – crianças, pais/mães e profissionais – e para

propor soluções para os problemas porventura encontrados. (ROSEMBERG, 2001)

Nesse sentido, Mollo-Bouvier (2005) alerta quanto ao fato de as instituições criadas para atender ao público infantil poderem impor à criança coerções e até absurdos ou erros psicológicos, dada a burocratização, a estanquidade e a rivalidade que travam entre si para manter o domínio sobre determinada faixa etária ou atividade. Adverte, também, quanto à possibilidade de que a escolarização precoce da criança potencialize os riscos de não-pertencimento a determinados padrões de normalidade, que determinam cada vez mais cedo como as crianças devem se comportar do ponto de vista cognitivo, social e afetivo, ajudando, com isso, a produzir práticas de exclusão e um aparato de tratamento dessa anormalidade. Por essa razão, defende a importância de reconhecermos que mesmo as mais puras intenções de proteção e reconhecimento podem abrigar procedimentos que de fato marginalizam a infância e as crianças, pois o excesso de controle e institucionalização pode representar a imposição da lógica do adulto e do Estado sobre as reais necessidades da criança e da infância.

Por fim, cabe assinalar que o entendimento da criança como cidadã e ator social não significa desconhecer a função dos adultos como essencial no desenvolvimento dela, pois é na relação com eles e com os pares que a criança se desenvolve como pessoa singular. Desse modo, não estamos desvalorizando a função dos adultos, mas somente pontuando a necessidade de repensar as relações que estabelecem com as crianças, o que, de forma alguma, os exime da responsabilidade de possibilitar-lhes o cuidado e a proteção necessários ao seu momento de vida. Estamos, de fato, concordando com a posição de Plaisance (2005) de que somente com a articulação entre os “direitos-proteção” e os “direitos-liberdade” podemos construir posturas e práticas que evitem os excessos de uns e de outros.

*Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil*

Assim, acreditamos que essas reflexões oriundas da sociologia da infância não somente possam contribuir para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade, mas que possam ajudar na construção de novos modos de interação entre as pessoas que se pautem pelo respeito à diversidade. Olhar a criança e a infância considerando suas especificidades e limitações é tarefa que nos ajuda a compreender melhor o ser humano e que pode oportunizar o crescimento de todos nós como cidadãos.



## Referências

- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Gestão municipal: qualidade financiada. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL/I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, IV. *Anais...* Águas de Lindóia, SP-Brasil, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005a.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei n. 11.274*. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil*: diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2005b.
- CAMPOS, Maria Malta. *Educação infantil: reescrevendo a educação*. São Paulo, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=35>.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36 n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 35-54.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & educação: Era uma vez – quer que eu conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (Org.). *Creches comunitárias: histórias e cotidiano*. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997. p. 19-44.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil*. Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, 1999.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.
- FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... As relações entre os pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais)

instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

GOUVÊA, Maria Cristina. Infância, sociedade e cultura. *In*: CARVALHO, Alisson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 13-29.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Propostas de formação à docência para a educação infantil. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL// SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Anais...*, Águas de Lindóia, SP-Brasil.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação infantil: direito esquecido? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, 2006.

MACHADO, Marília G. M. *Como ficam as nossas crianças?* Os arranjos de cuidado alternativos à creche e seu impacto no desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia, Belo Horizonte, 2000.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.

MONTADON, Cleopatre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. p. 112, 33-60, 2001.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, 485-507, 2005.

NASCIMENTO, Maria Evelina Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados, FE/Unicamp; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis: EdUFSC, 2001. p. 99-112.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. Entender o outro... exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 181-204.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 163-180.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Criança e educação: caminhos da pesquisa. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos*:

perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 245-256.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Anped/Autores Associados, v. 1, n. 6, p. 19-26, jan./abr. 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 7-28.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SILVA FILHO, João Josué da. A educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 105-134.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. *O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, FCC, p. 7-32, 2001.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina A. Da emergência e participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p.135-162.

VILARINHO, Maria Emília. As crianças e os (dês)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. *In: SARMENTO; Manuel Jacinto; Ana Beatriz CERISARA (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 205-244.

## Resumo

### **CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Neste artigo trata-se das contribuições da sociologia da infância, reconhecendo-as como uma ferramenta que pode auxiliar na consolidação e no fortalecimento da Educação Infantil. Ao situar a Educação Infantil no Brasil e apresentar os principais postulados da sociologia da infância, pretende-se contribuir para a conscientização da necessidade de ampliar a oferta da Educação Infantil e para a reflexão sobre as práticas adotadas nas instituições brasileiras, apontando a importância de que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e ator social, com modos próprios de ação que merecem ser respeitados e incentivados nos diversos contextos em que a criança vive. Essas posturas são vistas pela autora como elementos que fortalecem a necessidade de construir práticas educativas de melhor qualidade, que atendam às atribuições legais, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de promover o desenvolvimento integral das crianças.*

**Palavras-chave:** sociologia da infância; Educação Infantil; Brasil.

## **CONTRIBUTIONS MADE BY CHILDHOOD SOCIOLOGY TO PRIMARY EDUCATION**

---

## **Abstract**

*This article deals with the contributions made by childhood sociology by recognizing them as a tool that can help in the consolidation and strengthening of Primary Education. By discussing the status of Primary Education in Brazil and presenting the main postulates of childhood sociology, it is intended to make a contribution towards raising awareness on the need to expand Primary Education coverage as well as stimulating reflections on the practices adopted by the Brazilian institutions, while pointing out the importance of recognizing children as entitled subjects and social players, with their own action ways, who deserve respect and incentives within the several contexts in which they live. The author sees such postures as elements that emphasize the necessity of building better quality education practices that can meet the legal requirements established by the Law on National Education Guidelines and Bases (LDBEN) so as to promote children's integral development.*

**Key words:** *childhood sociology; Primary Education; Brazil.*

## Résumé

### **CONTRIBUTIONS DE LA SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE À L'ÉDUCATION INFANTILE**

*Il s'agit dans l'article de considérer les contributions de la sociologie de l'enfance en tant qu'outil pouvant aider à consolider et à solidifier l'Éducation Infantile. Après avoir proposé un bilan de l'Éducation Infantile au Brésil et avoir présenté les principaux postulats de la sociologie de l'enfance, on essaiera d'apporter des arguments pouvant contribuer à l'augmentation de l'offre d'éducation infantile et à la réflexion sur les pratiques adoptées au sein des institutions brésiliennes. A partir de là on propose que l'enfant soit reconnu en tant que sujet de droit et comme un vrai acteur social, ayant des manières d'agir qui lui sont particulières et qui méritent d'être respectées et encouragées dans les milieux où il vit. Ces propositions sont considérées par l'auteur comme des éléments susceptibles de construire des pratiques éducatives de meilleure qualité, des pratiques qui répondraient aux attributions légales prévues par la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dans le but de promouvoir le développement intégral des enfants.*

**Mots-clés:** *sociologie de l'enfance; Éducation Infantile; Brésil.*