

*Entendo que falar de tempos e lugares da infância é trazer de volta o que perdemos, o que não nos deixaram ter de fato, a infância. Certamente, o sentido maior deste artigo é aprofundar e ampliar o debate a respeito da infância, na tentativa de nos aproximarmos de uma criança distante, histórica, secular, que mora dentro de cada um de nós.*

**Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo**

# Infância, história e crianças no Brasil: aproximações e tensões

## *Childhood, history and children in Brazil: approaches and tensions*

ANA PAULA SANTOS LIMA LANTER LOBO \*

### Resumo

Este artigo refere-se, inicialmente, à construção do conceito de infância na sociedade e seus desdobramentos na história. A infância é compreendida aqui como princípio da vida humana, o começo de tudo, uma etapa a ser seguida por outras. Parte-se de uma perspectiva de infância que não existiu sempre e da mesma forma, destacando a relação existente entre infância e carência, falta e incompletude, na qual a criança vem ocupando um lugar de subordinação em relação ao adulto. Sinalizam-se, ainda, as diferentes concepções que o termo infância incorpora, ultrapassando o sentido de um período da vida humana, inaugurado no nascimento e prolongado até a puberdade.

**Palavras-chave:** Infância. Crianças. Society.

### Abstract

This article refers, initially, to the construction of the concept of children in society and its ramifications in history. Childhood is conceived in this study as the principle of human life, the beginning of everything, a step to be followed by others. It begins from a point of view that childhood has not always existed or been the same, highlighting the relationship between childhood deficiency and incompleteness, in which the child has been taking a place of subordination towards adults. It also reports to different conceptions of what the term childhood incorporates, exceeding the meaning of a period of human life, inaugurated at birth and extended until puberty.

**Keywords:** Childhood. Children. Society.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Membro do Grupo de Pesquisa Crianças; Infâncias e Culturas - CIC/FURG; Professora da Universidade Estácio de Sá; Professora do Curso de Pós-Graduação de Educação Infantil SENAC/RJ; Coordenadora Pedagógica da Creche da Universidade Federal Fluminense – UFF; Email: paulanter67@gmail.com.

## Introdução

Este artigo trata sobre tempos, lugares e políticas para a infância no Brasil. Para isso, destaca-se inicialmente a perspectiva de uma infância que não existiu sempre e da mesma forma, apontando a construção do conceito de infância e seus desdobramentos na história, chamando atenção para a relação existente entre infância e carência, falta e incompletude. No segundo momento, sinaliza-se algumas implicações para educação, dessa concepção de infância historicamente construída, cuja criança vem ocupando um lugar de subordinação em relação ao adulto. No terceiro momento, finalmente, aproxima-se a história da criança com a história do profissional de educação infantil, chamando atenção para o descaso das políticas públicas em relação a esses dois sujeitos que ocupam o mesmo espaço e tempo na história.

## A criança na história: quando tudo começa

Entendo que falar de tempos e lugares da infância é trazer de volta o que perdemos o que não nos deixaram ter de fato, a infância. Certamente, o sentido maior desse artigo é aprofundar e ampliar o debate a respeito da infância, na tentativa de nos aproximarmos de uma criança distante, histórica, secular que mora dentro de cada um de nós.

Kohan (2003) nos chama atenção para as diferentes concepções que o termo infância incorpora, ultrapassando o sentido de um período da vida humana, inaugurado no nascimento e prolongado até a puberdade. Sentidos diversos apontam para a ideia de um período inicial de existência. A infância é, assim, compreendida como princípio da vida humana, o começo de tudo, uma etapa a ser seguida por outras.

A infância também é interpretada como um período de ausência de responsabilidades, de falta de autonomia ou mesmo de não seriedade. A infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta, incompletude. Assim, essa interpretação particular da infância tem impulsionado a ideia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completá-la com o que supostamente lhe falta.

Há certo consenso a respeito da natureza infantil que implica admitir-se próprio às crianças, a dependência da educação e moralização de outrem. Consideradas imperfeitas ou incompletas as crianças delimitam um modelo de infância que passa a ser aceito como natural e não como um conceito socialmente construído.

Para o pesquisador francês do campo da nova história - Philippe Ariès (1981), o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias dos adultos: uma considera a criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que ele chamou de *paparicação*; a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de moralização e da educação ministrada pelo adulto.

A análise desses e de outros achados do autor possibilitou e possibilita

concluir que a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela surge com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade.

Na idade Média na Europa, não existia um sentimento de infância. A criança era vista como um adulto e era assim tratada. Ela exercia as mesmas atividades dos mais velhos. A infância era considerada um estágio para a vida adulta, e a sociedade medieval tinha o interesse que a criança crescesse rapidamente para poder realizar tarefas iguais a dos adultos.

A criança era considerada um adulto em miniatura na família, nas artes, na educação e nos trajés, e seu papel como pessoa era definido pelas expectativas dos adultos. Os pintores tinham dificuldade de retratar crianças com fidelidade, pois o que viam sempre eram homens e mulheres pequenos. Da mesma maneira, em relação aos trajés. Tanto mulheres quanto meninas vestiam saias e vestidos longos; já os homens e meninos vestiam calças compridas e camisas.

Nesse período, era extremamente alto o índice de mortalidade infantil, por isso a morte de crianças era considerada natural. Quando sobreviviam entravam diretamente no mundo dos adultos. Sendo assim, a sociedade adulta era formada em parte de crianças e jovens de pouca idade.

Quando a criança minimamente adquiria a capacidade de assegurar sua própria sobrevivência (por volta dos sete anos de idade), independentemente de ser rico ou pobre, eram transferidas para uma segunda família, como aprendiz de ofícios - geralmente ensinava-se serviços domésticos. A criança era um aprendiz e aprendia por meio da prática e o anfitrião, um mestre. Os trabalhos domésticos eram uma forma de educação para as crianças de qualquer classe social; a educação acontecia na rotina de cada indivíduo e no seu contato e interação com a comunidade e o meio no qual estava inserido. Como as crianças saíam muito cedo de casa, não existia um grau de afetividade com seus familiares. Como afirma Ariès (1981, p. 231), "a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental".

As escolas, nessa época, eram reservadas àqueles que receberam as ordens sacras, e os estudantes eram de idades variadas. Era de ordem natural um adulto estudar em uma turma infantil e vice versa, pois o que interessava era a matéria ensinada. Assim, o ingresso da criança na escola significava a entrada no mundo adulto. Os estabelecimentos de ensino funcionavam em qualquer lugar, informalmente, e ensinava-se letras latinas. O professor era apenas o transmissor do conhecimento aos alunos, não se interessando em ouvi-los ou respeitá-los por suas ideias e necessidades diferenciadas de acordo com sua idade.

Mary Del Priore (1996), historiadora da infância no Brasil, sinaliza que foi na era moderna, com a revolução industrial e com o trabalho nas fábricas, que as relações e o mundo vão se tornando cada vez mais complexos. A dinâmica de acúmulo de capital determina o avanço industrial e a mão de obra que provinha dessa classe operária, diante desse desenvolvimento, de-

ficiente, desqualificado. Nesse momento, a criança e o adulto se separam. A criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura e individualizada.

Nesse contexto histórico, surge a escola - instituição que toma para si a responsabilidade de formar o indivíduo para a produção social assim como de atuar na estruturação e manutenção dessa nova ordem social, infundindo, na disciplina cotidiana, relações de poder que, segundo Foucault (1977), representa de fato uma relação de força.

Com a Modernidade, nasce a pedagogia como ciência. O surto das ciências naturais, da física, da química, da biologia aguçou o interesse pelos estudos científicos e o abandono progressivo dos estudos de autores clássicos e das línguas da cultura greco-latina.

Homens com suas teorias revolucionárias apareceram para confirmar e assegurar essa nova fase: Giordano Bruno (1548-1600) desenvolveu a astronomia; Galileu Galilei (1578-1642) construiu um telescópio e descobriu os satélites de Júpiter; Francis Bacon (1561-1626) deu um novo ordenamento às ciências, propondo a distinção entre a fé e a razão e criando o método indutivo de investigação em oposição ao método de dedução de Aristóteles; René Descartes (1596-1650) criticou o ensino humanista e propôs a matemática como modelo de ciência perfeita; e John Locke (1632-1704) questionou a utilidade do latim para os homens que iriam trabalhar nas fábricas, sugerindo, para eles, a mecânica e o cálculo.

O pensamento moderno, então, caracteriza-se pelo realismo, desenvolvendo a paixão pela razão e o estudo da natureza. De humanista, a educação torna-se científica. O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação.

Comênio (1592-1671), pedagogo moderno e um dos maiores reformadores sociais de sua época, foi o primeiro a propor um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Para ele, a educação deveria ser permanente e acontecer durante toda a vida.

Destaca-se, nesse período de grandes transformações, a figura de Jean Jacques Rousseau (1712-1772), considerado como uma das personalidades mais expressivas da história da pedagogia, apesar de não ter sido propriamente um educador. Suas ideias influenciaram a educação da modernidade. Foi ele quem centrou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la, reconhecendo a necessidade de enxergar a infância como um período distinto que apresenta características peculiares, as quais precisam ser estudadas e respeitadas.

Rousseau (apud LUZURIAGA, 1983, p. 166) afirma:

*Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino. Não se conhece a infância; com as falsas idéias que se tem*

*dela, quanto mais longe vão se extraviar. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias.*

Ainda destaco aqui Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que na Revolução Francesa foi considerado o educador da humanidade. Influenciado por Rousseau, preocupou-se com a formação do homem natural e buscou unir esse homem à sua realidade histórica.

O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da educação nova que ressaltou a importância da psicologia na educação, definindo-as em função do desenvolvimento da criança.

Nesse período, duas instituições educativas, sofreram mudanças em seus conceitos: a família e a escola, que se tornaram mais centradas nas experiências formativas dos indivíduos na sociedade - a cultura, a ideologia e a profissão. A ambas era dado cada vez mais um papel mais definido e incisivo, de tal forma que tivessem um caráter de identidade educativa, de uma função não só relacionada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social concomitantemente.

Na família, aparece o sentimento de infância e a afetividade, que faz da criança o centro da vida familiar; cria-se um sistema de cuidados e de controle em relação à criança, passa-se a valorizá-la como mito de espontaneidade e de inocência e, contraditoriamente às vezes cruel, tenebrosa e confusa. Cria-se um espaço social para a criança. Na família, o surgimento de um modelo de formação dá origem a um saber psicológico, médico e pedagógico. A família separa a criança da sociedade, mas também se torna o seu lugar educativo e se reescreve como instituição.

Os pais passam a ter mais responsabilidade sobre seus filhos, não se contentando apenas em trazê-los ao mundo e cuidar apenas dos interesses do primogênito: a atenção agora passa a ser igualitária a todos os filhos que tivessem. A escola passa a substituir o aprendizado tradicional e essa instituição, diferentemente da Idade Média, nesse momento não ensinava as mesmas coisas a todos e as turmas não eram de idades diversificadas.

Locke (1999) traduz o sentimento de infância da época - ele diz que a criança ao nascer era uma tábua rasa, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever.

## **O surgimento das instituições de educação infantil**

O surgimento das instituições de educação infantil, de certa forma, esteve relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A Igreja teve sua

influência no processo de alfabetização, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados se esforçaram para garantir que os seus fiéis tivessem um mínimo da leitura e da escrita.

Com o surgimento de novas escolas, também surgiram novas exigências em torno delas, como: a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, especialistas que falavam e estudavam as características da infância, desde o conteúdo a ser ensinado até o horário de permanência na escola. As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas, com o intuito de cuidar das crianças enquanto suas mães saíam para o trabalho nas grandes indústrias.

A noção de infância que conhecemos foi constituída por uma forte influência histórica e social. O entendimento sobre a criança e sua valorização na sociedade não foi sempre da mesma forma, mas de acordo com a organização de cada sociedade e estruturas econômicas e sociais em vigor. Ariès (1981) mostra que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista, quando muda a sociedade, muda também a visão em relação à criança.

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação de formas de organização da sociedade.

A infância era pensada como um tempo à parte na vida do homem, época da vida em que ele guarda sua inocência original. A educação aparece como a possibilidade de transformar esse ser, moldando-o de acordo com os princípios da sociedade na qual está inserido.

As escolas infantis também surgiram com a ideia sobre o que constituía uma natureza infantil que, traçava o destino social das crianças e que justificava de certa forma a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (principalmente os de classe baixa) em sujeitos úteis, em uma sociedade desejada definida por poucos.

Concluiu-se, então, que, a partir de Rousseau, a infância ganha valorização e reconhecimento, mas ao mesmo tempo, a criança ainda é vista como um recipiente, como alguém incapaz de conviver socialmente por não ser dotada de raciocínio e, portanto, de julgamento de suas próprias ações.

O que fica do pensamento de Rousseau (apud LUZURIAGA, 1983) é a ideia de infância como um tempo à parte, preservado e resguardado das influências sociais. Segundo Ariès (1981) encontramos sinais dessa herança na dupla concepção de infância presentes nas pedagogias, tradicional e nova.

Para a pedagogia tradicional, a criança é um ser originalmente corrompido; é função da educação é inserir-lhe regras, por intermédio da intervenção direta do adulto e de sua forma como modelo. Para a pedagogia nova, a natureza da criança é concebida como inocência original, a educação tem a função de preservar a criança da corrupção da sociedade resguardando sua

pureza, baseando-se na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

A criança continua a ser vista como um ser abstrato e a escola teria a função de preservá-la e prepará-la para o mundo. A visão da infância ainda é de natureza infantil, sem localizar-se socialmente na história.

Para Kramer (1986), pesquisadora das políticas para a infância no Brasil, um caminho possível para desnaturalizar a infância seria buscar seu lugar na sociedade, concedendo à criança seu verdadeiro valor social. Logo, conceber a criança como ser social significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas.

Verifica-se, até aqui, que o conceito de infância e o surgimento de creches e pré-escolas foram reflexos de mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na sociedade, mas também, modificadas por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, o papel da criança na sociedade e também de como torná-la, por meio da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (CIVILETTI, 1988; KUHLMANN JÚNIOR, 1991).

Para Kramer (1986), esse conceito de infância é determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. Por outro lado, o nosso estudo permite concluir que, em uma sociedade de classes, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. O fato é que a ideia de infância da sociedade moderna foi universalizada pelas classes hegemônicas com base no seu padrão de criança, tecido a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos da sua inserção específica no interior dessas classes.

O que de mais valioso aprendemos sobre esse tema com Ariès (1981) diz respeito, não aos aspectos específicos da infância, mas à própria condição e natureza histórica e social do ser criança. Essa descoberta trouxe, então, - como agora - uma relevante contribuição para pesquisa de caráter histórico sobre a infância. Do campo da história, como do campo da antropologia, advinha uma certeza: a urgência, a necessidade de estudos e pesquisas que aprofundassem o conhecimento da criança brasileira.

De acordo com Kohan (2003), paradoxalmente, nossos saberes sobre a infância afastam-nos dela. Transformada em objeto de análise e estudada por muitos, constitui-se apenas como referência para pesquisas acadêmicas. Sobre a infância muito já sabemos. Ironicamente poder-se-ia dizer que não há mais o que dizer. Melhor assim. Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer sobre seu espaço e seu tempo.

É preciso repensar as concepções de início nas quais a infância tem sido usualmente relacionada. Isso implica abrímos mão do que pensamos saber sobre a infância. Assim será possível lançar sobre ela um olhar menos ensi-



nante, mais receptivo à novidade que cada criança traz consigo. Esse movimento, decerto, também contribui para aceitarmos o risco do desconhecido, daquilo que não se permite antever, do que não pode ser previamente alcançado. Implica, ainda, termos de enfrentar o que só o novo pode provocar: a angústia, a dúvida e a situação incomodamente e problematizadora.

O espaço da infância em nossa tradição educacional é bem ilustrado pelos estudos de Kohan (2003) na obra de Imanuel Kant - *O que é Iluminismo?* Para Kohan (2003) de modo geral, nos discursos pedagógicos percebe-se a criança nos termos de um *mancipium*, alguém que é levado pelas mãos, em direção à emancipação. A infância, então, é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação, sendo este um tema comum na modernidade.

A minoridade é uma figura da incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias faculdades intelectuais. É o estado de *mancipium* deliberado, ou aquele que escolhe guiar-se pelo entendimento de outro. O iluminismo seria aquele movimento histórico do século XVIII que permitiu à humanidade, em seu conjunto, sair de sua minoridade e valer-se da força inscrita em sua própria razão. A infância, como fase a ser abandonada, foi objeto das mais diversas tentativas de silenciamento, mas também dos mais diversos sonhos de emancipação, liberdade e racionalidade que foi capaz de pensar o homem moderno.

A ausência de voz, in-fância não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Para Kohan (2004), a humanidade tem uma soma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar essa soma infantil é a tarefa do pensamento.

Ainda para o mesmo autor, crianças são pessoas que estão aprendendo a falar e a ser faladas. Não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. Infante é aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. É aquele que não pensa o que todos pensam, não sabe o que todos sabem, não fala o que todos falam. Aquele que não pensa o que já foi pensado nem o que há de se pensar. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. O mundo não é o que pensamos. Nossa história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência e de infância.

## **Políticas para a infância: a criança, o educador e a educação infantil**

Para Campos (1985), a educação de zero a seis anos em nosso país, anterior à Constituição de 1988<sup>1</sup> e ao Estatuto da Criança e do Adolescente que surge em 1990, não era defendida na sociedade como prioridade das

---

<sup>1</sup> A Constituição Federal, promulgada em 1988, significou um marco para o sentido da política social no país, pelo aspecto da definição de percentuais de recursos orçamentários para áreas importantes, como educação e saúde, e pela composição tributária, que liberava recursos de impostos aos estados e municípios. A descentralização da operação de importantes áreas da política social, como decorrência das mudanças constitucionais, significou, portanto, uma evolução necessária, apesar de tantos problemas. (SEBASTIANI, 1996, p. 18).

políticas educacionais. A partir de novos ordenamentos legais, as políticas públicas para a educação infantil foram tomando caminhos mais definidos no que se refere, por exemplo, à formação dos educadores, à expansão de vagas em creches e pré-escolas e a necessidade de uma política de integração da educação infantil ao sistema de ensino.

Reconhecida no texto da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação infantil é finalmente incluída como parte integrante da educação básica. Assim, enfatiza-se a necessidade de que educadores, comunidade e pesquisadores envolvidos na problemática da educação infantil estejam atentos para as redefinições presentes nas diretrizes tomadas pelas políticas públicas dirigidas à criança de 0 a 5 anos e 11 meses em relação à formação do profissional que atua neste segmento. Esse movimento de constantes intervenções da sociedade civil nas decisões do poder público, certamente, fortaleceu a necessidade da implementação de um caráter educativo e formativo do atendimento à infância nas diferentes regiões do país (LOBO, 1999).

Parte-se do pressuposto de que, possivelmente, as diretrizes traçadas pelo poder público, em décadas anteriores aos anos 80, refletiram-se, nos anos 90, em políticas ainda assistenciais dirigidas à infância em nosso país. Tanto no que se refere à institucionalização de órgãos responsáveis pelo atendimento destinado à criança, como também às decisões tomadas com relação à formação e à prática exercida pelo profissional nas instituições de educação infantil.

Nesse sentido, afirmamos que a produção do conhecimento por meio das pesquisas e dos projetos de extensão realizados pelas universidades é tão necessária quanto às ações do poder público, pois essa produção pode se constituir como espaço de formação e atuação social no campo educativo, com certa autonomia e relativo desprendimento das injunções políticas de momento. Sendo assim, pode estabelecer trabalhos com mais continuidade e realizar projetos de investigação de mais longo prazo, em diferentes conjunturas, por meio de parcerias com prefeituras e secretarias de educação e órgãos afins.

Dessa forma, a educação infantil pode passar a ser entendida não mais como assistência e caridade para as crianças brasileiras, mas sim, como um espaço educacional e de formação para a cidadania. Logo, o educador infantil que anteriormente não necessitava de formação e sim de ter boa vontade e gostar de crianças, hoje demanda escolarização e formação na área, rompendo com o estereótipo do profissional leigo e desinformado.

## Referências

---

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. de 5 de outubro de 1988.

- Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Senado, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Senado, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev. 1985.
- CIVILETTI, M. V. P. **A creche e o nascimento da nova maternidade**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.
- DEL PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento e prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- KOHAN, W. O. **Infância: entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lugares da infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Instituições pré-escolares e assistencialistas no Brasil. (1899-1922). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.
- LOBO, A. P. S. L. L. **O profissional de educação infantil e as políticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. v. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo, Editora Nacional, 1983.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SEBASTIANI, M. T. **Educação infantil: o desafio da qualidade; um estudo da rede municipal de creches de Curitiba 1989-1992**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.