

EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE: IMPLICAÇÕES SOCIAIS EM UMA COMUNIDADE PERIFÉRICA

Vinícius de Souza, Maria Auxiliadora de Almeida Arruda**, Fábio Mariani****

RESUMO

Este artigo analisa as implicações de um Centro Municipal de Educação Infantil – creche para criança de até três anos de idade, localizado em um bairro periférico de Várzea Grande, Mato Grosso (MT), na transformação de desigualdades sociais da comunidade. O delineamento metodológico envolve a pesquisa de abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas realizadas com a direção escolar, quatro professoras e 11 (10%) pais/responsáveis. A análise é sustentada em uma interpretação crítica das categorias: a educação infantil pública como direito, a construção social da infância e a relação educação infantil e realidade social da comunidade. Teóricos da Pedagogia e Sociologia Crítica fundamentam a análise. Os resultados indicam que a educação infantil ofertada na creche é reconhecida como um direito da criança (sujeito histórico e social), da família e da comunidade periférica, a fim de possibilitar o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e das múltiplas infâncias, a construção de trajetórias educacionais equitativas, assim como a desconstrução de desigualdades sociais causadas pela dificuldade de pais e/ou responsáveis terem acesso ao trabalho.

Palavras-chave: creches; infâncias múltiplas; transformações sociais.

* Mestrando em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9114-7846>. Correio eletrônico: vinicius.souza@ifmt.edu.br.

** Doutora em Sociologia. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3443-5099>. Correio eletrônico: maria.auxiliadora@ifmt.edu.br.

*** Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8885-147X>. Correio eletrônico: fabio.mariani@ifmt.edu.br.

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN DAYCARE CENTERS:
SOCIAL IMPLICATIONS IN A LOW-INCOME COMMUNITY**

ABSTRACT

This article examines the social implications of an early childhood education center operated by the municipality and located in a low-income neighborhood on the outskirts of Várzea Grande, in the Brazilian state of Mato Grosso. The center serves children up to three years old and plays an important role in addressing social inequalities within the community. The study employs a qualitative research methodology that includes semi-structured interviews with the school administration, four teachers, and 11 parents/legal guardians (10% of the families served). The analysis presented herein is supported by a critical interpretation of three categories: public early childhood education as a fundamental right; the social construction of childhood; and the relationship between early childhood education and the community's social realities. Additionally, the discussion is theoretically grounded in critical pedagogy and critical sociology scholarship. The findings suggest that the early childhood education provided by the daycare center is recognized as a fundamental right of children as historical and social subjects, as well as a right of families and the broader low-income community. The institution contributes to children's physical, psychological, intellectual, and social development while acknowledging the diversity of childhood experiences. Furthermore, the daycare center fosters more equitable educational trajectories and helps reduce social inequalities associated with limited employment opportunities for parents and/or legal guardians.

Keywords: daycare centers; multiple childhoods; social transformation.

**EDUCACIÓN INFANTIL EN GUARDERÍA:
IMPLICACIONES SOCIALES EN UNA COMUNIDAD PERIFÉRICA**

RESUMEN

Este artículo analiza las implicaciones de un Centro Municipal de Educación Infantil - guardería para niños de hasta tres años de edad, ubicado en un barrio periférico de Várzea

Grande, en el estado de Mato Grosso (MT), en la transformación de las desigualdades sociales de la comunidad. El diseño metodológico se basa en una investigación de enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas realizadas con la dirección escolar, cuatro profesoras y 11 (10 %) padres/responsables. El análisis se sostiene en una interpretación crítica de las categorías: la educación infantil pública como derecho, la construcción social de la infancia y la relación entre la educación infantil y la realidad social de la comunidad. Teóricos de la Pedagogía y la Sociología Crítica fundamentan el análisis. Los resultados indican que la educación infantil ofrecida en la guardería es reconocida como un derecho del niño (sujeto histórico y social), de la familia y de la comunidad periférica, con el fin de posibilitar el desarrollo del niño en los aspectos físico, psicológico, intelectual y social, así como de las múltiples infancias, la construcción de trayectorias educativas equitativas, así como la desconstrucción de desigualdades sociales causadas por la dificultad de los padres y/o responsables para acceder al trabajo.

Palabras clave: guarderías; infancias múltiples; transformaciones sociales.

1 INTRODUÇÃO

3

A sociedade contemporânea é caracterizada por diferentes transformações sociais, econômicas e culturais que marcam o meio social e influenciam a sua estruturação e compreensão. A infância, que historicamente esteve segregada nos processos sociais, tem novos olhares que estruturam políticas públicas de reconhecimento.

As desigualdades sociais, econômicas e territoriais dinamizam as diferentes vivências da infância e evidenciam as múltiplas infâncias, atingindo diretamente as condições de vida das crianças e de suas famílias. Desse modo, os sujeitos cidadãos – incluindo bebês e crianças – e suas famílias vivenciam ausências ou limitações de trabalho e renda, que impactam a garantia dos direitos sociais: moradia, saúde, alimentação, lazer, educação, transporte e segurança (Guerres-Zucco; Oliveira, 2024). Esse contexto de precariedade amplia a vulnerabilidade social, interfere na qualidade de vida dos sujeitos e resalta a necessidade de lutas contínuas em torno da efetivação dos direitos humanos e de políticas públicas voltadas à equidade (Guerres-Zucco; Oliveira, 2024).

Nesse contexto, importância fundamental precisa ser dada à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDB n.º 9394/1996, por

garantirem o acesso à educação como um direito desde os primeiros anos de vida. A LDB, no artigo 29, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a qual tem, como finalidade, o desenvolvimento integral (cognitivo, social, afetivo) da criança de até cinco anos, como complementação da ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Ademais, especifica que “a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (Brasil, 1996).

Assim, a valorização da primeira infância torna-se destaque no processo de construção de uma pedagogia democrática e emancipadora, valorizando, nesse percurso, as visões críticas, progressistas e da sociologia da infância, que valorizaram a criança como um todo, rompendo visões adultocêntricas que desvalorizavam as suas vivências e as suas interferências no mundo.

A Sociologia crítica da Infância reconhece a criança como sujeito social, ativo, produtor de cultura e participante das dinâmicas sociais (Abramowicz; Rodrigues, 2014; Evangelista; Marchi, 2022). Portanto, a infância precisa ser compreendida como experiência social e individual de formas singulares de existências e esse entendimento de infância deve fundamentar as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de constituir experiências sociais, visto que ela quem carrega a possibilidade de mudança (Abramowicz; Rodrigues, 2014).

As autoras ainda problematizam a naturalização hegemônica da infância como fase de desenvolvimento da criança, ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças. A pedagogia crítica de Paulo Freire (2024) ensina que essas concepções precisam ser problematizadas em uma pedagogia da autonomia, a fim de que as existências das crianças não sejam esmagadas, pois as crianças são sujeitos socio-histórico-culturais.

Nesse contexto, a educação infantil pública tem papel estratégico enquanto um direito social, ligada ao enfrentamento das desigualdades sociais nos primeiros anos de vida. Esteban, Oliveira e Armaroli (2024, p. 7) destacam que “[...] as crianças estão inseridas em um mundo diverso e desigual e faz-se necessário proporcionar experiências propícias à ampliação do modo de perceberem a si mesmas e ao outro, valorizando sua identidade”.

Dessa forma, evidencia-se que as questões educacionais estão diretamente relacionadas aos direcionamentos territoriais. Como afirmam Silva Neto e Carandina (2023), uma política territorial voltada à educação infantil não pode estar subordinada a modelos logísticos, plantas arquitetônicas, estratégias de custo-benefício ou mesmo a estratégias

pedagógicas abstratas e descoladas da realidade. É fundamental compreender a totalidade do fenômeno educacional em seu contexto espacial, respeitando as demandas, dinâmicas e singularidades dos territórios onde as crianças vivem.

Neste sentido, a educação infantil pública, sobretudo em creches que atendem crianças de até três anos, deve estar configurada como item de promoção da equidade e estar estruturada como um direito fundamental. Nessa perspectiva, o acesso e a garantia de permanência nessa etapa nos primeiros anos de vida possibilitam um desenvolvimento integral das crianças e contribui para a emancipação delas em conjunto com as famílias. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) asseguram a valorização dos sujeitos, garantindo o direito a uma infância significativa e vinculada com realidade sociocultural concreta.

Considerando os contextos concretos em que as creches estiveram inseridas ao longo do tempo, houve avanços significativos. Atualmente, busca-se garantir uma estrutura como um espaço de práticas educativas, sociais e culturais que valorizam a infância como parte da construção do mundo social. A educação infantil construída com esses conjuntos valoriza a emancipação, possibilitando que o processo educativo transforme vidas e amplie a cidadania.

Assim, este estudo é guiado pelo seguinte problema: quais as implicações da oferta pública da educação infantil na transformação de desigualdades sociais da comunidade onde está situada? Nesse viés, tem como objetivo analisar as implicações de um Centro Municipal de Educação Infantil – creche para criança de até três anos de idade – localizado em um bairro periférico de Várzea Grande, Mato Grosso (MT), na transformação de desigualdades sociais da comunidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa acontece cotidianamente em suas diferentes abordagens, que são resultados de questionamentos, interesses e demandas específicas dos diversos contextos. Nessa perspectiva, esta pesquisa desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa (Ludke; André, 2018), valorizando um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, trazendo a compreensão da educação infantil em creche no contexto em que se insere.

Desse modo, a pesquisa qualitativa tem como características principais o ambiente e suas relações como fonte de dados, a ênfase descritiva, o foco nos significados atribuídos

pelos participantes, a preocupação com o processo e a análise indutiva (Ludke; André, 2018, p. 12).

Assim posto, a pesquisa desenvolveu-se em um Centro Municipal de Educação Infantil – creche, localizado em um bairro periférico do município de Várzea Grande no estado de Mato Grosso. As especificidades que configuram a comunidade onde a instituição está inserida marcam-se por contextos que questionam as vivências sociais, o desenvolvimento humano e a importância de políticas públicas voltadas à educação infantil como instrumento de equidade social.

Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas (Ludke; André, 2018) realizadas com a direção escolar, quatro dos cinco professores, que trabalham na instituição e 11 (10%) pais e ou responsáveis que têm residência na comunidade. Como a pesquisa envolve seres humanos, foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE n.º 92992225.9.0000.5165.

A entrevista semiestruturada, enquanto fonte importante na pesquisa qualitativa, foi desenvolvida a partir de um roteiro flexível, caracterizou-se em uma relação de troca entre o pesquisador e participante da pesquisa, em um ambiente propício para a informação espontânea e significativa, de maneira a valorizar a escuta e o reconhecimento dos sujeitos e as suas vivências (Ludke; André, 2018).

Por fim, a análise dos dados apoia-se no tratamento sistemático das transcrições das entrevistas e, portanto, na construção das categorias de análise (Ludke; André, 2022), a saber: a educação infantil pública como direito, a construção social da infância e a relação educação infantil e realidade social da comunidade. O referencial teórico para a análise sustenta-se em autores(as) da pedagogia e sociologia crítica.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM CRECHE

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, a educação infantil é um direito da criança de até cinco anos, sendo, portanto, a primeira etapa da educação básica voltada ao desenvolvimento integral indispensável ao exercício da cidadania. A educação infantil deve ser oferecida em creches ou equivalentes para crianças de até três anos de idade e, na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Esse reconhecimento é fruto de movimentos da sociedade no sentido de compreender a criança na

perspectiva da agência, ou seja, de sujeitos sociais, de maneira que não sejam hierarquizadas nas relações sociais diversas.

Assim, a educação infantil constitui-se por intermédio de um conjunto de propostas que consolidam a educação como um meio para a emancipação, para o desenvolvimento de sujeitos críticos exercentes de sua cidadania e que transformem os espaços em que vivem. Nesse caminho, reconhece a educação infantil como um processo de formação humana voltado ao desenvolvimento integral, à emancipação humana.

Conforme Freire (2024, p. 38), a educação é uma forma de intervenção no mundo: “intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. O autor ainda argumenta que educar é um ato político, ético e libertador. É preciso que o/a educando/a construa as suas relações de forma crítica e questionadora. Neste sentido, o/a educador/a ao colocar em prática a sua docência deve proporcionar a curiosidade e o desejo de intervir no mundo.

Historicamente, a educação caracteriza-se por um modelo tradicional de ensino, modelo bancário que trabalha a transmissão de conhecimento como melhor forma de aprendizado e troca de saberes, porém é necessário destacar que esse processo inviabiliza e condiciona à criança apenas ao que lhe é imposto. Freire (2024) enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, é criar possibilidades para a abertura aos novos questionamentos e curiosidades.

Neste sentido, a escola, como espaço de diferentes vivências, possibilita uma articulação em diversos sentidos, proporcionando ao meio que a rodeia constantes transformações sociais. Dessa forma, a criança e o lugar ocupado no processo pedagógico da escola pública podem mobilizar os diferentes agentes para a problematização da dinâmica escolar (Esteban; Oliveira; Armaroli, 2024).

Na perspectiva tradicional do desenvolvimento, a criança foi caracterizada como um ser sem agência, um ser passivo. Evangelista e Marchi (2022) dialogam sobre essa abordagem tradicional que individualiza e verticaliza o desenvolvimento da criança e da infância. As autoras contrapõem-se à perspectiva tradicional, destacando que a escola está constituída de diferentes infâncias. Neste sentido, “as crianças constroem seus mundos sociais em interação com os pares e com o mundo adulto através do desenvolvimento de rotinas culturais e da linguagem” (Evangelista; Marchi, 2022, p. 10).

Neste mesmo sentido, Guerres-Zucco e Oliveira (2024) também destacam que, embora vivenciem infâncias de maneiras distintas, bebês e crianças são sujeitos históricos, agentes e pertencentes a contextos sociais específicos. Dessa forma, considerar as diferentes especificidades proporciona a valorização dos contextos sociais e culturais.

Com isso, compreende-se que a infância possui diferentes configurações socioespaciais, defini-las de forma homogênea é um erro, pois impossibilita que cada criança cresça e evolua de acordo com as suas especificidades e com base na valorização do meio em que vive.

A Sociologia da Infância destaca-se como campo de investigação que reconhece a criança como sujeito social, ativo, produtor de cultura, participante e sujeito de ação presente na comunidade (Evangelista; Marchi, 2022). Desse modo, evidencia a capacidade de ação das crianças na vida cotidiana e na construção das culturas infantis complexas, plurais e instáveis, considerando as inúmeras influências que sofrem e as relações intersubjetivas travadas pelas crianças, pois ainda são operantes nos contextos local e global, as concepções naturalizadas da criança passiva e heterônoma e da forma como deve ser educada.

Para Abramowicz (2020), as infâncias estão em um campo de disputa entre diversos campos do conhecimento e em intenso debate que permite analisar a diversidade da vida presente na construção social das crianças, considerando os contextos sociais que as rodeiam. Nesse contexto, a infância é considerada como um momento crucial no desenvolvimento humano, pois, a partir de uma infância significativa, é possível construir possibilidades na vida adulta e ainda tensiona para a superação de visões adultocêntricas, coloniais e à compreensão das especificidades da infância.

A Sociologia da Infância mostra que fatores sociais influenciam na vida das crianças, como classe social, gênero, território, pertencimento étnico-racial que afeta, sobretudo, a vida e a dignidade de crianças negras e suas famílias, tornando as infâncias múltiplas, posto que cada criança se constitui na sua realidade e tempo presente e não de forma isolada, pois, já nasce inserida em um contexto de valores, normas e heranças sociais que impactam as suas experiências. Sendo assim, é preciso observar que a infância é, ao mesmo tempo, universal enquanto categoria social, mas se manifesta de forma singular e plural nas diferentes realidades concretas.

A sociologia da infância chama esse processo de autoria social. A criança negra (única e universal) que nasce e inscreve em si o passado de sua raça, de sua história, já carrega suas inscrições, mas também traz em si uma criança (singular e múltipla), ou seja, a criança é, também, uma multiplicidade de tempo. Assim uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir e que será inventado (Abramowicz, 2020, p. 20).

Neste sentido, a Sociologia da Infância, como campo de estudo, problematiza o silenciamento das vivências infantis e amplia a compreensão da criança para além dos padrões e tradições consolidadas sobre desenvolvimento humano, principalmente com aqueles atrelados à Psicologia do Desenvolvimento. Ademais, a Sociologia da Educação reconhece as formas pelas quais as crianças vivenciam, interpretam e, por vezes, resistem às dinâmicas sociais e produzem sentidos, construindo relações e experiências próprias. Daí a importância fundamental da educação infantil.

Essa compreensão precisa ser ampliada para a comunidade. A escola pode ter, como foco de suas ações, a formação da criança, da família e da comunidade, porque a criança tem um desenvolvimento integral quando a escola, a família e a comunidade estão em interação. Desse modo, a escola, enquanto instituição de oferta de educação infantil pública, tem a responsabilidade de esclarecer os direitos da criança e dos cidadãos. Assim, a escola oferta para a comunidade local uma educação capaz de promover mudanças na comunidade que sejam voltadas à promoção do desenvolvimento integral da criança, como exemplo: engajamento da comunidade na efetivação de demandas de serviço público de saúde, educação, segurança, trabalho, moradia digna, compromisso social, dentre outros.

É fundamental compreender que a infância e o processo de construção da identidade constituem-se de forma diversa e são marcadas por questões sociais como classe, raça, gênero, território e condições de acesso a direitos. Essas circunstâncias reafirmam que é preciso reconhecer que nem todas as crianças possuem os mesmos direitos assegurados às mesmas oportunidades e pertencimento na sociedade. Portanto, as condições de vida das famílias possuem influência direta sobre as oportunidades e os processos de desenvolvimento das crianças.

Se adentrarmos na classe social, a infância está atrelada à condição social familiar. Em decorrência da concentração de renda e empobrecimento acentuado global, por vezes a classe trabalhadora – assalariada, da informalidade ou dependentes de programas sociais – é posta em posição de subordinação e de pobreza extrema que chegam a perpassar gerações. Trata-se de famílias que lutam para colocar o alimento na mesa, ter um teto para se abrigar, sobreviver às possíveis violências estruturais e institucionais, relações de poder, hierarquização (Guerres-Zucco; Oliveira, 2024, p. 14).

Sobre a educação na infância, as autoras ainda questionam: como a educação pode contribuir para a diminuição das desigualdades? Quais são as responsabilidades atribuídas às esferas governamentais de educação e políticas de intersetorialidade, com o propósito de garantir os direitos da infância? Esses questionamentos proporcionam uma reflexão crítica acerca dos direitos à infância marcados por profundas desigualdades e possibilita que os caminhos da educação das infâncias, territórios e políticas públicas se entrelacem na perspectiva de consolidação de uma educação que reconhece os sujeitos e contribui para o enfrentamento às desigualdades sociais.

É preciso observar também que a procura por creches sempre enfrentou uma carência de oferta suficiente e uma resistência do Estado no entendimento da creche como prioridade. Considerando essas marcas históricas e a dinâmica no sentido e na função da creche, de suas diferentes configurações, atendimento precário e políticas públicas pouco eficazes, mesmo com os avanços recentes na educação da criança pequena, o acesso e a permanência seguem sendo um desafio.

Neste sentido, Esteban, Oliveira e Armaroli (2024) afirmam a necessidade de a educação pública em creche dialogar com as experiências das infâncias no contexto da comunidade. Assim sendo, observar a trajetória histórica e as diferentes funções da creche na educação das infâncias tornam-se fundamentais no processo de compreensão de uma educação articulada com as necessidades populacionais. Desse modo, as políticas públicas devem basear-se em uma escuta ativa dos agentes locais, valorizando o pertencimento como auxiliar na construção de instituições e políticas públicas eficazes para as infâncias.

Assim, a creche pública assume significados para além de sua constituição como espaço educativo, tem um papel estratégico no enfrentamento às desigualdades sociais. A presença em locais periféricos possibilita a sua articulação com as demandas sociais das famílias e da comunidade. Nesse contexto, a sua presença ou ausência influencia diretamente na concretização de políticas públicas voltadas à garantia de direitos sociais como educação, saúde, renda e à promoção da equidade social, especialmente às famílias das classes populares.

4 O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE DE UM BAIRRO PERIFÉRICO DE VÁRZEA GRANDE (MT): ALGUMAS IMPLICAÇÕES

O Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um bairro periférico na cidade de Várzea Grande – MT é uma instituição pública com oferta anual de educação infantil – creche para, aproximadamente, 106 crianças na faixa etária de dois a três anos de idade. A direção da unidade é feita por uma diretora pedagoga, autodeclarada branca, que trabalha nessa creche há quatorze anos (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização da diretora escolar

D1	Idade	Autodeclaração	Gênero	Formação	Tempo como Docente	Docência na Creche	Tempo de Direção
Diretora	54	Branca	F	Pedagogia	26	14	12

Fonte: elaborado pelos autores.

A creche conta com o trabalho pedagógico de cinco docentes, dos quais quatro participaram da pesquisa, ou seja, são professoras pedagogas, autodeclaradas pardas, na faixa etária de 25 a 51 anos, mato-grossenses, que possuem de dois a onze anos de docência na creche e de três a dezoito anos de tempo de trabalho na docência (Quadro 2).

11

Quadro 2 – Caracterização Professores Participantes da Pesquisa

Professoras	Idade	Origem	Autodeclaração	Gênero	Formação	Tempo como Docente	Tempo na Creche
P1	42	São José do Rio Claro (MT)	Parda	F	Pedagogia	12	2
P2	51	Cuiabá (MT)	Parda	F	Pedagogia	18	11
P3	25	Várzea Grande (MT)	Parda	F	Pedagogia	3	2
P4	34	Cuiabá (MT)	Parda	F	Pedagogia	4	4

Fonte: elaborado pelos autores.

É importante observar que a direção da creche, assim como a maioria das professoras são mulheres e graduadas em Pedagogia. Conforme os dados do Censo Escolar de 2022, divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Brasil, as mulheres são predominantes na docência na educação básica (79%) e, especificamente, na educação infantil, essa predominância é de 97,2% nas creches.

A relação entre gênero e educação infantil precisa ser analisada nos estudos que tratam da educação infantil porque esse espaço é marcado pela feminização do trabalho, que, por sua vez, está historicamente relacionada ao papel de cuidado da criança atribuído à mulher. Essa representação da mulher tem sustentado a desvalorização da profissão docente no âmbito da educação infantil.

Neste sentido, Vasconcelos, Gabriel e Cardoso (2024) argumentam que é preciso considerar e aprofundar estudos de gênero na formação docente permanente, a fim de evitar que estereótipos e preconceitos sejam reforçados pelas próprias professoras no cotidiano escolar. Além disso, sugerem que o debate sobre gênero envolva a comunidade para “[...] quebrar barreiras de intolerância tanto com as crianças quanto com os professores homens, que também sofrem por serem pré-julgados como não capazes ou não confiáveis para desempenhar a função de educadores” (Vasconcelos; Gabriel; Cardoso, 2024, p. 24).

No Centro Municipal de Educação Infantil em questão, existem cinco salas de aulas. As crianças são atendidas em cada uma dessas salas por uma professora, uma auxiliar de sala e o profissional de apoio escolar, quando há estudantes com deficiência.

Alguns pais que são moradores do bairro também participam deste estudo. É possível observar que são da faixa etária de 23 a 54 anos, pessoas negras (autodeclaradas pretas e pardas), têm a educação básica concluída e possuem, em sua maioria, a educação superior. Ademais, residem em média há vinte anos no bairro (Quadro 3). Portanto, são famílias que vivem em uma comunidade periférica, onde a oferta da educação infantil na creche pode significar mobilidade social por meio do acesso à educação, saúde, trabalho, segurança e outros direitos sociais, como de vivências de infâncias diversas, plurais e democráticas.

Quadro 3 – Caracterização de pais e/ou responsáveis

Pais e/ou responsáveis	Idade	Autodeclaração	Gênero	Escolaridade	Tempo de Residência no Bairro
P/R 1	29	Parda	F	Médio	2 anos
P/R 2	24	Preta	F	Médio	24 anos
P/R 3	28	Preta	M	Médio	12 anos
P/R 4	32	Parda	F	Superior	4 meses
P/R 5	40	Preta	M	Superior	40 anos
P/R 6	23	Parda	F	Médio	22 anos
P/R 7	33	Parda	F	Superior	33 anos
P/R 8	30	Parda	F	Superior	22 anos
P/R 9	28	Parda	M	Superior	7 anos
P/R 10	36	Parda	M	Superior	36 anos
P/R 11	54	Preta	F	Especialização	20 anos

Fonte: elaborado pelos autores.

4.1 A educação infantil pública como direito

A educação infantil pública afirma-se como direito fundamental das crianças e de suas famílias, o que é garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei n.º 9.394/1996. Ao assegurar esse direito, a creche contribui para a ampliação das oportunidades educacionais das crianças, constituindo-se como um dos elementos que podem favorecer processos de mobilidade social e de enfrentamento de desigualdades sociais historicamente produzidas, como, por exemplo, no bairro periférico onde está situado o Centro Municipal de Educação Infantil em Várzea Grande (MT), para atendimento às crianças até três anos de idade.

Desse modo, as professoras e pais e/ou responsáveis participantes desta pesquisa reconhecem a educação infantil ofertada na creche do bairro como um direito da criança, da família e da comunidade periférica, a fim de possibilitar o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a construção de trajetórias educacionais equitativas para as crianças, assim como a desconstrução de desigualdades sociais causadas pela dificuldade de pais e/ou responsáveis terem acesso ao trabalho. As professoras e pais e/ou responsáveis expressam pensamentos nessa direção:

a creche é como se fosse um refúgio para as crianças. Eu coloco muito isso, no caso da necessidade dos pais e a necessidade das crianças em estar aqui, socializando e interagindo com outras crianças”. Assim, porque, tendo em vista que se trata de um bairro carente, se as crianças não virem para a creche, a possibilidade de ficarem em casas de vizinhos ou até mesmo na rua é bem maior (Professora 3).

Esse direito é importante para as crianças como um todo. Bairro, escola e família. A creche tem esse papel, como os pais precisam trabalhar e a creche vem a somar na vida do aluno. Precisa melhorar? Sim, precisa. Mas é importante na vida da criança e da família, é um todo (Professora 1).

A creche não é só pelo cuidado, porque a gente trabalha e precisa correr atrás do pão de cada dia, mas eu falo mais na intelectualidade do meu filho, porque depois que ele entrou na creche desenvolveu muita coisa mesmo (Pai e/ou responsável 3).

A creche aqui no bairro é importante para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos, não somente no físico, na aprendizagem, mas também no social, porque a criança começa a socializar (Pai e/ou responsável 11).

Neste aspecto, é importante destacar Gesqui e Fernandes (2021) por afirmarem a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, de maneira que a educação infantil em creche é parte desse processo, garantindo a oferta de uma educação de qualidade, com ambiente acolhedor, seguro e estimulante, com vistas a promover o desenvolvimento global da criança.

Essa compreensão dialoga com o reconhecimento da criança como sujeito social e histórico, detentora de direitos e reafirma a creche como um direito indispensável ao desenvolvimento integral da primeira infância. Além disso, os participantes desta pesquisa, quando abordam a creche como direito, associam-na às condições de vida das famílias atravessadas pelo trabalho.

4.2 A construção da(s) infância(s) na educação infantil

14

Criança e infância são conceitos tratados como uniformes, os textos jurídicos consideram a criança como toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos, já a infância tem o sentido da representação de todas as crianças, como um escudo contra o mundo adulto (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009).

A compreensão da infância como construção social exige reconhecer as crianças como sujeitos marcados por vivências, saberes e pertencimentos. As vivências infantis estão para além daquelas pensadas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento humano, pois elas contemplam as diversas formas das crianças vivenciarem, interpretarem, resistirem às dinâmicas sociais que afetam as suas vidas como classe social, gênero, território, pertencimento étnico-racial e produzem suas próprias experiências (Abramowicz, 2020).

E ainda, neste sentido, “os saberes e as demandas populares chegam às salas de aula nos olhares e sorrisos infantis, nas suas perguntas e propostas, nas suas descobertas, na dureza de suas vidas e nos seus sonhos” (Esteban; Oliveira; Armaroli, 2024, p. 17).

As narrativas dos diferentes profissionais participantes evidenciam que a creche assume, no território, funções que extrapolam o ensino, atuando como espaço de proteção

social, cuidado e formação para a convivência, configurando-se também como um espaço de múltiplas infâncias:

[...] tem bastante criança aqui no bairro que são carentes, e os pais colocam aqui também no fato deles ficarem num lugar seguro, para eles irem trabalharem e saberem que vão se alimentar bem, ter o que comer, porque às vezes não tem nem o que comer em casa, e aqui tem para oferecer (Professora 3).

[...] esse direito é importante para as crianças como um todo, né. Bairro, escola e família. Acredito que a creche, ela tem esse papel, como os pais precisam trabalhar, e a creche vem a somar na vida do aluno. Então, é muito importante, a creche é tão importante quanto a universidade (Professora 1).

[...] há dez anos atrás aqui ainda existia pontos de prostituição muito grande, o tráfico era muito, a violência também, então para os pais saber que podiam vir e deixar seu filho 6:30 da manhã e buscar no final do dia, onde tem alimentação, tem alguém que cuida, para eles saberem que o filho está aqui protegido, é algo fundamental, eu acho que aqui é um pilar (Diretora).

Observa-se que as infâncias vivenciadas no território são profundamente atravessadas por contextos de vulnerabilidade social, marcados historicamente por situações de violência. Nesse cenário, o CMEI constitui-se como um “pilar” para a comunidade, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também à alimentação, segurança e articulação com políticas públicas de saúde, assistência social e emprego.

Esse diálogo é essencial para que possamos compreender os caminhos que a educação infantil percorre, as suas ligações com as infâncias populares e com as vivências das crianças, as quais extrapolam os limites curriculares das escolas e possibilitam inserções nas condições econômicas, sociais e territoriais que marcam as suas trajetórias. Valorizar e respeitar as vivências construídas tornam-se pilares para a consolidação de infâncias significativas e abrem caminhos que viabilizam a superação das desigualdades sociais.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), na discussão que fazem da infância como atravessada por vivências para pensar uma educação cujas práticas educativas possibilitem o exercício da infância, destacam, por exemplo, o momento em que uma professora de educação infantil é procurada por uma criança que interrompe a sua atividade de desenho para falar sobre peixinhos que existem em um pequeno tanque na sala. E, diante disso, a professora ao invés de assumir uma posição de controle, passa a escutá-la e envolver as outras crianças na conversa, torna possível a expansão da descoberta da criança, da sua agência, da pedagogia da escuta, da liberdade e transforma o espaço institucional da educação infantil como um lugar de vida infantil. “O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o

desafio é o de implementar o exercício da infância” (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p. 195).

Nesse viés, como bem assinalam Esteban, Oliveira e Armaroli (2024), quando se olha para as vivências das crianças, por exemplo, por meio das brincadeiras, com a intenção de refletir criticamente sobre a prática pedagógica voltada à vida infantil, é possível criar com as crianças das classes populares o direito de narrar as suas histórias.

Essa compreensão da infância plural e singular e atravessada pela experiência, vivência e criação, logo não fixada na faixa etária, nas etapas da Psicologia do Desenvolvimento ou qualquer outro modelo hegemônico e heterogêneo de infância, pode possibilitar a construção de infâncias capazes de criar e experimentar outros mundos e novos modos de existências.

Portanto, uma pedagogia da infância não uniformiza, mas realiza uma educação como prática da diferença, ou seja, orientada por processos de aprendizagem e desenvolvimento que permitam múltiplas experimentações, subjetividades e construção de sociabilidades a partir das realidades concretas.

4.3 A relação da creche com a realidade social da comunidade

A educação infantil precisa ser compreendida em sua inserção concreta na realidade social da comunidade, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades. As demandas populares que estão presentes no cotidiano escolar exigem práticas pedagógicas que se concretizem com a realidade de vida das crianças e de suas famílias.

Para Silva Neto e Carandina (2024), o lugar das creches é onde as crianças moram. A respeito disso, Freire (2024, p. 68) argumenta que é preciso apreender a substantividade da realidade onde a educação está sendo ofertada porque as crianças, os homens e as mulheres são seres sociais e historicamente situados: “daí a politicidade, qualidade que tem a prática educativa, de ser política, de não poder ser neutra”.

Quando questionados acerca da importância da presença da creche na comunidade, a diretora, as professoras e os pais e/ou responsáveis afirmam que a creche representa segurança para as famílias enquanto estão no trabalho, assim como cuidado, garantia de alimentação nutritiva, acompanhamento médico e educação.

Os pais sabem que podem vir, deixar seu filho aqui na creche às 6h30 da manhã e buscar no final do dia, onde tem alimentação, tem alguém que cuida, tem segurança, sabem que o filho está aqui protegido, é algo fundamental para eles (Diretora).

Os pais colocam as crianças aqui, também, pelo fato de ficarem num lugar seguro enquanto eles trabalham. Eles sabem que as crianças vão se alimentar bem, ter o que comer, porque às vezes elas não têm nem o que comer em casa e aqui tem para oferecer (Professor 4).

A creche, com certeza, ajuda nessa parte social e financeira, porque assim como ela é integral, o pai, a família, a mãe consegue igual eu mesmo, trabalhar e assim não preocupo com meu filho na creche. Sei que ele está bem guardado, que ele vai conseguir se alimentar, ter uma educação, ensino e eu tenho certeza. Financeiramente, eu não teria condições de pagar alguém para cuidar do meu filho para eu trabalhar (Pai/Responsável 3).

Acho que a creche ajuda, todo mês vem a nutricionista, tem acompanhamento, tem médico também. Ela ajuda a desenvolver as crianças para melhor, ajuda na comunicação, na alimentação, que algumas não têm e na saúde (Pai/Responsável 3).

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) fazem uma discussão importante acerca da segurança material e imaterial que a creche representa para as famílias. As autoras ressaltam que a educação de crianças pequenas no espaço público não pode ser fraternal, doméstico e nem familiar por ser um local de múltiplas experimentações como: criação, exercício de diferentes sociabilidades, subjetividade e ação, que, por sua vez, não é possível em espaços familiares por priorizarem a segurança material e imaterial. Portanto, a creche precisa possibilitar à criança outros agenciamentos, afetos, amizades, suas próprias falas, invenções de brincadeiras, sentidos e movimentos.

Ainda no que concerne à relação da creche com a comunidade, a diretora aponta desafios relacionados à universalização do acesso à creche às crianças da comunidade.

Nós temos muitas crianças no bairro que ainda não estão na creche, porque hoje não atendemos crianças de um ano e meio, atendemos crianças de dois e três anos. Algumas políticas foram desconstruídas ao longo do processo, pois, no começo, quando iniciou o CMEI, ele atendia crianças de um ano e meio até cinco anos (Diretora).

O estudo de Gesqui e Fernandes (2021), também aponta a universalização das vagas na creche como um desafio que necessita de maior articulação interfederativa e intersecretarias que prestam assistência às crianças, sobretudo a Secretaria da Saúde e a Secretaria de Assistência Social.

É importante ressaltar que a presença de uma demanda reprimida por vagas, especialmente, para crianças menores, evidencia que o direito à educação infantil ainda não é plenamente universalizado, revelando diferentes condições de acesso.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036, aprovado com dois anos de atraso pela Lei n.º 15.388, de 14 de abril de 2026, traz como objetivo ampliar a oferta

de matrículas em creches e com a meta de garantir o atendimento de, no mínimo, 60% das crianças de até três anos, ligado ao compromisso de atender 100% da demanda de vagas em creches. Assim sendo, eleva o percentual de cobertura e reforça a responsabilidade do Estado em garantir o acesso às famílias que demandam por esse serviço, indicando a necessidade de maior articulação entre políticas públicas e instâncias governamentais para a efetivação do direito à educação infantil.

É pertinente destacar ainda que o CMEI, no contexto social da comunidade, é também um local de encontro das representações de serviços públicos e da comunidade para fins de discussão de demandas sociais da comunidade.

O Departamento de Água e Esgoto está precisando ouvir a comunidade por causa da falta de água e pensaram em fazer um dia “D” para saber qual alternativa a comunidade pode dar, se resolve fornecendo caixa d’água e fazendo encanações. Esse trabalho é feito aqui no CMEI (Diretora).

Quando tem eventos, mesmo que seja para documentação, registro, eles usam muito o CMEI, porque é um ponto fácil para a comunidade. O TRE veio aqui porque teve muitos pedidos no cartório eleitoral e viram que aqui podia ter uma zona eleitoral. Eles analisaram e viram que, pelo menos, cinco salas dariam para fazer (Diretora).

Silva (2015), ao analisar a comunidade escolar e as políticas públicas e participação, indica a escola como um ambiente que precisa estar ligado com os sujeitos locais para a construção de ambientes sólidos, relevantes e condizentes com a realidade. Ainda conforme o autor, a escola não tem forças suficientes para transformar a sociedade, mas pode contribuir para a mudança, assumindo a posição de propulsora da democracia. Assim, é fundamental que a gestão educacional estimule as famílias “[...] a participarem da gestão educacional, acompanharem os filhos no cotidiano escolar e incentivar elas a levarem a pedagogia participativa para o convívio familiar das crianças” (Silva, 2015, p. 102).

Neste sentido, as falas da diretora assinalam que a creche está presente na comunidade como um espaço de referência, influenciando a vida das crianças e das famílias, auxiliando na organização familiar e na condição econômica, facilitando o acesso a serviços públicos, reafirmando o seu trabalho na garantia e no enfrentamento das desigualdades sociais.

Além disso, a importância do CMEI na comunidade e das articulações com outros serviços é uma questão essencial no processo de consolidação da instituição como um espaço de vivências plurais e singulares. Assim, pode-se afirmar que a creche se estrutura como política pública fundamental na garantia da educação e de direitos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizado com o objetivo de analisar as implicações de um Centro Municipal de Educação Infantil – creche para criança de até três anos de idade - localizado em um bairro periférico de Várzea Grande, Mato Grosso (MT), na transformação de desigualdades sociais da comunidade, possibilitou observar que os participantes da pesquisa reconhecem a educação infantil ofertada na creche do bairro como um direito da criança, da família e da comunidade periférica que ajuda no desenvolvimento integral das crianças, assim como no acesso de pais e/ou responsáveis ao trabalho.

Ademais, os participantes da pesquisa evidenciam que a creche assume, na comunidade, funções que extrapolam o ensino, atuando como espaço de proteção social, cuidado e formação para a convivência, configurando-se também como um espaço de possível construção de múltiplas infâncias. Mas há que destacar que a educação da criança na creche precisa possibilitar-lhe o desenvolvimento de sua agência, de afetos, de múltiplas invenções de brincadeiras, sentidos e movimentos e, portanto, a vivência de infâncias singulares e plurais.

Ainda é possível observar que o CMEI, no contexto social da comunidade, constitui-se como um espaço de discussões sociais voltadas às melhorias de serviços públicos na comunidade.

Por fim, diante dessas considerações é pertinente pensar na realização de pesquisas nesse mesmo local de estudo, voltadas à compreensão sobre como ocorre a prática da docência na creche no sentido de promover as vivências das infâncias, ou seja, de possibilitar a construção de infâncias ativas, posto que é um fator essencial para que o ser humano consiga construir novos modos de existências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474,

abr./jun. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Professoras são 79% da docência da educação básica no Brasil. Brasília, DF: Inep, 2023.

Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-](https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil)

[conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil](https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil).

Acesso em: 4 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr., 2026. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15388.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

ESTEBAN, M. T.; OLIVEIRA, J. P. dos S. G. de; ARMAROLI, L. Escola pública: espaço-tempo de tecelagem de conhecimentos em diálogo com crianças das classes populares.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-20, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23597.100>. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23597>. Acesso em: 31 mar. 2026.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e241891, 2022. DOI: [https://doi.org/10.1590/S1678-](https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248241891por)

[4634202248241891por](https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248241891por). Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/199880>. Acesso

em: 17 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GESQUI, Luiz Carlos; FERNANDES, Andréia Gasparino. Desafios na oferta de vagas em creches da rede pública municipal de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.77666>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77666>. Acesso em: 17 jan. 2026.

GOMES, Lisandra. Infância, participação e socialização. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideu, v. 11, n. 1, p. 129-147, maio/jul. 2021. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/revpsicologia/article/view/771/459>. Acesso em: 15 jan. 2026.

GUERRES-ZUCCO, Dirce; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Educação infantil pública: lugar de encontro de múltiplas infâncias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 35, e2024c1205BR, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8678669>. Acesso em: 7 jan. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Comunidade escolar: políticas públicas e participação. **Revista UniFreireUniversitas Paulo Freire**, v. 3, n. 1, p. 95-107, 2015. Disponível em: <https://revista.paulofreire.org/unifreire/article/view/91>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA NETO, Manoel Lemes da; CARANDINA, Thiago. Atendimento escolar em creche como política pública de caráter territorial: o caso de Vinhedo (SP). **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/Urbe/article/view/29774>. Acesso em: 15 fev. 2026.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; GABRIEL, Aline Maria da Silva; CARDOSO, Silviane Costa. Gênero e Educação Infantil: uma revisão sistemática das produções brasileiras. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, e69449, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464442024000100212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 abr. 2026. Publicado eletronicamente em: 16 jun. 2025.

Recebido em: 9 maio 2026.

Aceito em: 26 maio 2026.