

Universidade do Vale do Paraíba
Faculdade de Educação e Artes
Curso de Pedagogia

Ana Luíza Martinez de Azevedo Castro

Lívia Gonçalves de Oliveira

A Escola como Espaço de Defesa dos Direitos da Primeira Infância

São José dos Campos, SP

2025

Ana Luíza Martinez de Azevedo
Castro Lívia Gonçalves de Oliveira

A Escola como Espaço de Defesa dos Direitos da Primeira Infância

Relatório final de pesquisa apresentado como parte das exigências da disciplina Trabalho de Graduação II à coordenação de TG do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Beltrão
Medina

São José dos Campos, SP

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DA OBRA

Ficha catalográfica

Castro, Ana Luiza Martinez de Azevedo
A Escola como espaço de defesa dos direitos da primeira
infância / Ana Luiza Martinez de Azevedo Castro; Livia Gonçalves
de Oliveira; orientador, Camila Beltrão Medina. - São José dos
Campos, SP, 2025.
30 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade do Vale
do Paraíba, São José dos Campos. Pedagogia.

Inclui referências

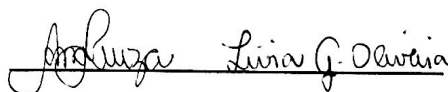
1. Pedagogia. 2. Primeira infância. 3. Direito da criança. 4.
Escola. 5. Educação. I. Oliveira, Livia Gonçalves de. II. Medina,
Camila Beltrão , orient. III. Universidade do Vale do Paraíba.
Pedagogia. IV. Título.

Eu, Ana Luiza Martinez de Azevedo Castro, autor(a) da obra acima
referenciada:

Autorizo a divulgação total ou parcial da obra impressa, digital ou fixada em
outro tipo de mídia, bem como, a sua reprodução total ou parcial, devendo o
usuário da reprodução atribuir os créditos ao autor da obra, citando a fonte.

Declaro, para todos os fins e efeitos de direito, que o Trabalho foi elaborado
respeitando os princípios da moral e da ética e não violou qualquer direito de
propriedade intelectual sob pena de responder civil, criminal, ética e
profissionalmente por meus atos.

São José dos Campos, 15 de Dezembro de 2025.



Autor(a) da Obra

Data da defesa: 03 / 12 / 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de estar neste curso que tanto me transformou e que marcou profundamente minha trajetória. Sou grata por cada aprendizado, cada desafio e cada conquista que vivi ao longo desse caminho. Agradeço aos meus pais, cujo amor e apoio incondicionais tornaram possível cada passo até aqui. Se estou vivendo este momento, é porque sempre pude contar com vocês.

Agradeço também aos meus amigos, que sempre me incentivaram, celebraram minhas conquistas e acreditaram no meu potencial, mesmo quando eu duvidava.

À minha amiga e parceira Lívia, registro um agradecimento especial. Obrigada por ser a melhor companheira que eu poderia ter nessa jornada, por me animar nos dias difíceis, por deixar tudo mais leve e por sempre me fazer rir. Agradeço também às minhas amigas da faculdade, que tornaram esses últimos anos mais leves, divertidos e cheios de boas memórias. Amo vocês!

Ana Luiza Martinez de Azevedo Castro

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, sabedoria e pela oportunidade de chegar até aqui, iluminando cada passo da minha caminhada.

Agradeço à minha família, que sempre acreditou em mim, ofereceu apoio incondicional e esteve presente em todos os momentos, celebrando minhas conquistas e me sustentando nas dificuldades.

Ao meu namorado Gustavo, pelo companheirismo, compreensão e incentivo, por acreditar no meu potencial mesmo quando eu mesma duvidava, e por me dar forças para continuar.

À minha amiga e parceira de TG, Ana Luiza, por toda dedicação, paciência e força ao longo desse processo. Compartilhar essa etapa com você tornou tudo mais leve.

Às minhas amigas da faculdade, pela amizade que tornou essa jornada mais leve, pelas risadas, pelos estudos conjuntos e pelo apoio que tornaram essa etapa inesquecível.

À Amanda, amiga que considero profundamente. Sua presença me ajudou em muitos momentos importantes da vida, sempre oferecendo apoio, carinho e escuta quando eu mais precisava. Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha amiga Carol, que me ajudou muito durante a trajetória, oferecendo apoio, incentivo e amizade.

A todos vocês, meu eterno carinho e gratidão.

Lívia Gonçalves de Oliveira

Juntas agradecemos a todos os professores do curso, que contribuíram para nossa formação acadêmica e pessoal. Cada orientação, ensinamento e incentivo foram essenciais para que alcançássemos este momento. Somos profundamente gratas pela dedicação, paciência e compromisso de cada um, que tornaram essa caminhada possível e significativa.

Ana Luiza e Lívia

*Dedicamos esse Trabalho de
Graduação e todo e qualquer sucesso aos
nossos familiares que, sob muito sol, fizeram-
nos chegar aqui, na sombra.*

RESUMO

Este trabalho analisa a escola como um espaço fundamental de proteção social e defesa dos direitos da primeira infância, articulando aspectos históricos, pedagógicos e legais para compreender a evolução da concepção de infância, a constituição da escola e o papel das políticas públicas na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Também examina a capacidade da escola de identificar vulnerabilidades e atuar de forma integrada com a rede de proteção, incluindo iniciativas municipais de São José dos Campos. Os resultados indicam que a integração entre escola, família e serviços de proteção fortalece práticas mais acolhedoras, democráticas e humanizadas. Conclui-se, ainda, que a promoção da proteção e do desenvolvimento infantil exige esforços coletivos entre Estado, sociedade e profissionais das políticas públicas, reafirmando a necessidade de ações intersetoriais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: primeira infância; direitos da criança; espaço de aprendizagem; São José dos Campos.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	4
2 DESENVOLVIMENTO	8
2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA.....	8
2.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA ATUALIDADE: DIREITOS CONQUISTADOS	11
2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA.....	15
2.4 DIREITOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO 5.0, BNCC E CURRÍCULO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	18
2.5 A ESCOLA E A INTERSETORIALIDADE NA DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA.....	20
2.6 SISTEMA INTEGRADO E PLATAFORMAS DE PROTEÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA	22
3. CONCLUSÃO	23
REFERÊNCIAS	24

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de graduação, intitulado "A Escola como Espaço de Defesa dos Direitos da Primeira Infância", nasce do interesse em compreender a perspectiva sócio-histórica da construção dos direitos das crianças e investigar como as instituições educacionais podem atuar de forma mais efetiva na defesa desses direitos.

As ferramentas apresentadas para proteção dos direitos da primeira infância foram observadas na cidade de São José dos Campos – SP, onde a educação infantil tem se mostrado uma referência como espaço de trabalho que se alicerça no respeito e na escuta, visando garantir às crianças o direito de viverem sua infância em sua integralidade, por meio de programas e plataformas de acolhimento e proteção social, contribuindo também para sua construção de identidade e autonomia, e resguardando-as em contextos de vulnerabilidade.

A primeira infância, período que abrange do nascimento aos seis anos de idade, é reconhecida como uma fase crucial para o desenvolvimento humano, na qual experiências e interações moldam a formação da identidade, habilidades sociais e cognitivas das crianças. Diante disso, podemos considerar o que diz a Organização Mundial da Saúde (OMS), que reforça que as vivências nesse período têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nesse contexto, a escola, como espaço de aprendizado e socialização, desempenha um papel fundamental na promoção e defesa dos direitos das crianças, garantindo um ambiente seguro, estimulante e que favoreça o desenvolvimento integral.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Marco Legal da Primeira Infância, garantem direitos fundamentais às crianças, e estabelecem que a escola deve ser um espaço que reflita esses princípios, o que inclui o direito à educação de qualidade, ao brincar, à proteção contra abusos e à participação nas decisões que afetam suas vidas. Através de práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas, a escola pode ser um agente de transformação social, defendendo os direitos da primeira infância e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Dessa forma, a Educação Infantil que respeita os direitos das crianças é aquela que compreende a infância como um tempo de viver plenamente, e não apenas de

preparação para etapas futuras. É uma educação que acolhe, escuta e valoriza a infância, assegurando o desenvolvimento integral e fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade, em uma perspectiva de cuidado, ética e respeito. Dentro desse contexto, a escola é incumbida de refletir esses princípios e atuar como um agente de transformação social, reafirmando a necessidade de *“uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”* (Freire, 1974, p. 88).

Contudo, a atuação efetiva da escola na defesa desses direitos enfrenta desafios significativos. Dentre eles, destaca-se a carência de formação continuada e defasagem na formação inicial dos professores, o que resulta em um distanciamento das práticas pedagógicas atuais. Em um país de vasta extensão territorial e acentuadas desigualdades sociais como o Brasil, a formação dos educadores pode apresentar lacunas teóricas que dificultam a articulação com as demandas complexas da sala de aula. Além do mais, políticas públicas quando mal implementadas ou insuficientes, resultam em apoio institucional limitado. Em paralelo a isto, verifica-se o contexto socioeconômico da comunidade escolar, frequentemente marcado por dificuldades financeiras, o que limita a aquisição de materiais, infraestrutura adequada e serviços de apoio, como psicólogos e assistentes sociais. A carência desses recursos compromete a capacidade da escola de implementar práticas que promovam os direitos da infância.

Freire (1980) ressalta que *“educar é um ato político”*, e, portanto, é fundamental que as escolas se posicionem ativamente na luta pelos direitos das crianças, superando as barreiras impostas por essas dificuldades. Desse modo, a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor exige uma análise que vá além da avaliação das políticas públicas, abordando, de forma crítica, a corresponsabilidade da sociedade e o papel estruturante da família neste processo.

Diante disso, o presente estudo, de cunho teórico, exploratório e qualitativo, tem como objetivo geral analisar a atuação da escola na defesa dos direitos da primeira infância, observando os desafios enfrentados pelos educadores e compreendendo como fatores internos e externos influenciam a promoção de um ambiente que respeite e garanta esses direitos. A desigualdade no acesso à formação continuada dos profissionais da educação e a falta de políticas públicas efetivas são elementos que prejudicam essa atuação. No entanto, persiste na sociedade a expectativa de que a escola assuma responsabilidades além do seu escopo pedagógico, sendo muitas

vezes percebida como a principal, e às vezes única, instituição capaz de corrigir desigualdades sociais e familiares. Essa sobrecarga simbólica reflete uma visão distorcida do papel da educação e destaca a necessidade urgente de políticas intersetoriais que integrem a escola, a família e a comunidade na promoção plena dos direitos da infância.

A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento humano, onde as bases para a aprendizagem, saúde e bem-estar são estabelecidas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), as experiências vividas durante os primeiros anos de vida têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Nesse contexto, a escola deve atuar como um espaço de defesa dos direitos da infância, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, a atuação da escola é impactada negativamente pela formação inadequada dos educadores e pela ineficácia das políticas públicas, resultando em uma violação dos direitos das crianças e comprometendo seu desenvolvimento.

A formação dos educadores é um fator crucial que influencia diretamente a capacidade das escolas de defender os direitos da primeira infância. Educadores que não recebem treinamento adequado sobre os direitos da criança podem não estar cientes das melhores práticas pedagógicas que promovem um ambiente seguro e acolhedor.

Outro fator que contribui para a ineficácia das políticas públicas voltadas para a educação infantil também desempenha um papel fundamental na limitação da atuação das escolas. Políticas implementadas inadequadamente ou que não atendem às necessidades das escolas e das crianças resultam em um suporte institucional insuficiente.

Neste aspecto, é preciso compreender o contexto socioeconômico da comunidade escolar, muitas vezes pontuada por dificuldades financeiras que limitam a aquisição de materiais pedagógicos adequados, infraestrutura e serviços de apoio, como psicólogos e assistentes sociais. A falta de recursos compromete a capacidade das escolas de implementar práticas que promovam os direitos da infância, como atividades que estimulem a criatividade, a expressão emocional e a socialização. A infraestrutura inadequada pode também afetar a segurança e o bem-estar das crianças, tornando o ambiente escolar um espaço menos acolhedor e estimulante.

Dessa forma, nossa hipótese é de que a formação inadequada dos educadores e a ineficácia das políticas públicas existentes, somadas às limitações socioeconômicas responsáveis pela falta de recursos, infraestrutura e serviços de apoio, impactam negativamente a atuação da escola como defensora dos direitos da primeira infância. Por isso, o desenvolvimento integral das crianças pode ser comprometido devido à carência de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, conforme preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A presente pesquisa analisou a atuação da escola na defesa dos direitos da primeira infância, observando os desafios enfrentados pelos educadores no ambiente escolar, de modo a compreender como fatores internos e externos influenciam na promoção de um ambiente que respeite e garanta os direitos das crianças, visando apresentar estratégias que já foram implantadas e que evidenciam melhorias na atuação das escolas nesse contexto.

Ademais, analisou ainda como a formação dos educadores impacta a defesa dos direitos da primeira infância nas escolas; qual o papel das políticas públicas na criação de um ambiente escolar que respeite e defenda os direitos da primeira infância; e investigou a relação entre disponibilidade de recursos e efetividade das práticas pedagógicas voltadas para a promoção dos direitos das crianças.

O presente estudo, de cunho teórico, foi elaborado a partir de uma pesquisa exploratória e qualitativa com uso de revisão de literatura sistemática. Para tanto, foram pesquisadas bases de dados como SCIELO, Portal CAPES, Biblioteca Digital da UFU, Banco Internacional de Objetos Educacionais, utilizando descritores como primeira infância, direitos da criança e espaço de aprendizagem.

Para conduzir uma revisão de literatura sobre a escola como espaço de defesa dos direitos da primeira infância, foram estabelecidos critérios claros de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão abrangem artigos científicos publicados nos últimos 10 anos, que se concentram especificamente no percurso histórico da concepção de criança e nos conceitos sobre os direitos da primeira infância. Além disso, foram consideradas publicações disponíveis em português e inglês para garantir a acessibilidade e compreensão. Por outro lado, foram excluídos estudos duplicados.

Após a busca inicial, o material pesquisado será avaliado em relação aos critérios de inclusão. Os estudos que atenderem aos critérios de inclusão propostos serão selecionados para garantir a relevância e qualidade da presente pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA

Para compreender os direitos contemporâneos voltados à infância, é preciso, em um primeiro momento, observar quais foram as mudanças na concepção de infância ocorridas ao longo do tempo. O autor Philippe Àries (1978), principal referência nos estudos sobre história das famílias e da infância, apresenta como a concepção de infância e família é fruto de construção cultural e, portanto, está diretamente relacionada com determinado tempo histórico, local e cultural. Pensar na concepção de infância, ou seja, no que é ser criança e, em seus direitos, significa analisar a história das culturas. Neste sentido, o autor apresenta a história da construção histórica do ideário de infância.

Segundo Lustig *et al.* (2014):

“A infância na Idade Média terminava aos sete anos, quando a criança já dominava as palavras. Até então ela era considerada como alguém incapaz de falar, significado este oriundo da palavra latina infans. Vale ressaltar que essa incapacidade de falar não se limitava apenas à primeira infância e após completarem sete anos uma vida adulta começava imediatamente.”
(Lustig *et al.*, 2014, p.05)

Segundo o autor, na Idade Média, não havia distinção clara entre criança e adulto, a infância era negligenciada e as crianças, consideradas adultos em miniatura, cujas necessidades eram ignoradas. Eram obrigadas a trabalhar desde muito cedo, contribuindo com sua força laborativa em atividades domésticas, agrícolas ou artesanais, sem qualquer reconhecimento de sua condição de sujeitos em desenvolvimento.

Em sua obra *“A história social da criança e da família”*, Philippe Ariès, estabelece um marco na historiografia da infância e da família, ao defender a tese de que tanto o sentimento de infância quanto o de família são construções culturais e históricas, fruto de transformações profundas nas relações sociais, familiares e culturais que se consolidaram entre os séculos XV e XVIII.

A educação, nesse contexto, se dava fora do lar, em experiências práticas, muitas vezes como aprendizes ou servidores. As crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado. Por volta do século XII era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia, conforme delinea Ariès (1978).

Ainda de acordo com o autor, a partir do século XV, inicia-se uma mudança significativa na percepção de infância. Tal perspectiva pode ser percebida por meio das artes, em um momento em que as crianças passam a ser retratadas com mais individualidade em representações religiosas e, mais tarde, em retratos domésticos.

Neste contexto, a família começa a se reorganizar como núcleo afetivo e privado, voltado para o cuidado e educação dos filhos. A infância passa a ser reconhecida como uma fase que exige cuidados, vigilância e formação moral em todos os ambientes pelos quais transita. Assim, a escola se consolida como espaço central para a formação da criança.

Em 1844, na França, foi criada a creche, com um caráter inicialmente assistencial, no entanto, só encontrou condições reais de expansão a partir da década de 1870. Essa inovação permitiu que crianças muito pequenas fossem cuidadas fora do ambiente doméstico. Nesse contexto, o modelo acabou chegando ao Brasil, onde passou a integrar gradualmente as políticas públicas voltadas à infância, ainda que inicialmente de forma limitada e voltada às populações mais vulneráveis (Kuhlmann Jr., 2000).

Segundo Heywood (2004), ao analisar o século XVIII, a emergência social da criança nesse século aconteceu devido às obras de autores como John Locke, Jean Jacques Rousseau. Locke instituiu o conceito de “tábula rasa” e difundiu a teoria de que a criança nascia como uma “folha em branco”, na qual os adultos poderiam despejar suas próprias ideias, moldando seu caráter.

Neste cenário, a escola se torna a maior referência no processo de socialização e ensino formal das crianças, e começa a distingui-las por idade, nível de conhecimento e classe social. Todavia, essas mudanças ainda eram restritas à burguesia e às elites, enquanto as classes populares continuavam em contextos de convivência e trabalho semelhantes aos medievais (Ariès, 1978).

A escola, tal como entendida hoje, se consolidou após a Revolução Francesa, quando os ideais de igualdade e cidadania impulsionaram a criação de sistemas

públicos de ensino. No entanto, antes disso, John Locke, David Hume e Francis Bacon já elaboravam reflexões fundamentais sobre conhecimento, experiência e formação humana. Embora esses filósofos não tenham vivido em uma época em que a escolarização fosse um direito ou um dever social, suas ideias influenciaram os primeiros educadores modernos, que se valeram de suas concepções sobre razão, empirismo e desenvolvimento intelectual para organizar e legitimar seus modelos de ensino.

Com a Revolução Industrial, o século XIX aprofunda o contraste entre a infância burguesa e a infância marcada pela pobreza, impulsionando o uso de mão de obra infantil em condições precárias. Um cenário em que as crianças de classes populares eram obrigadas a trabalhar desde muito cedo para ajudar na subsistência familiar e em que a ação do Estado era repressiva e punitivista contra crianças abandonadas ou consideradas “desviantes”.

A infância pobre era, nessa época, tratada como um problema moral e de segurança pública, o que só começou a mudar a partir das lutas sociais e da pressão de movimentos filantrópicos e assistenciais que se fizeram presentes na transição entre os séculos XIX e XX.

O século XX foi marcado por profundas transformações sociais desencadeadas por revoluções, guerras mundiais e desenvolvimento tecnológico, bem como pelo fortalecimento de organizações internacionais, como a ONU, o que contribuiu para o reconhecimento da infância como uma etapa essencial ao desenvolvimento humano e das crianças como sujeitos plenos de direitos.

O percurso histórico que culminou em avanços sociais com relação à infância só foi possível, segundo Bujes (2001), porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada esta fase específica do ciclo vital.

No Brasil, esse novo olhar se concretizou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e superando, ao menos em parte, a lógica assistencialista e punitiva que os marcava.

As políticas públicas atuais refletem um processo de construção histórica vinculado a transformações culturais, sociais e econômicas, inicialmente restritas a determinadas classes sociais. Todavia, a permanência de condições degradantes para

muitas crianças, sobretudo nas periferias urbanas e zonas rurais, demonstra que o ideal moderno de infância ainda está longe de ser plenamente universalizado.

Assim, a obra de Ariès não apenas revela como as noções de infância e família foram moldadas historicamente, mas também nos convida a pensar criticamente sobre as políticas públicas atuais, suas origens e seus desafios diante das persistentes desigualdades sociais.

2.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NA ATUALIDADE: DIREITOS CONQUISTADOS

No final do século XX, a partir do conhecimento das diferentes etapas de desenvolvimento, bem como das necessidades pertinentes a cada faixa etária, a infância e a adolescência passaram a ser percebidas com mais atenção.

No contexto histórico brasileiro, em virtude da redemocratização que se deu com o fim da ditadura, os direitos de crianças e adolescentes passaram a se delinear de forma mais intencional a partir da Constituição Federal de 1988, por meio de artigos mais voltados às suas necessidades, conforme estabelecido no artigo 203:

“Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.
VI - a redução da vulnerabilidade socioeconômica de famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza.”
 (BRASIL, 1988).

No cenário brasileiro de redemocratização, a educação ganha importância e o objetivo se torna a construção de uma escola democrática por meio da formação intelectual e cidadã, promovendo a universalização do ensino, de modo que todos tenham acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Neste sentido, o artigo 208 propõe:

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

(BRASIL, 1988).

Destaca-se ainda o capítulo VII da Magna Carta, voltado aos direitos da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso, reconhecendo a necessidade de proteger de maneira mais específica essa camada da população.

Em suma, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação dos direitos voltados à infância no Brasil, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral. A partir desse contexto, em 13 de julho de 1990, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, com o objetivo de preencher eventuais lacunas nos dispositivos constitucionais.

O ECA estabeleceu normas voltadas à garantia das necessidades básicas desse público, assegurando-lhes dignidade, desenvolvimento saudável, convivência familiar e comunitária, além de mecanismos eficazes para a proteção contra qualquer forma de negligência, violência ou exploração, trazendo em seu bojo capítulos que dispõem sobre direito à vida e à saúde, direito à educação, cultura, esporte e lazer, dentre outros, voltados especificamente para este público.

No tocante ao direito à educação, observa-se que foram estabelecidas condições mais específicas e adequadas para o atendimento de crianças e adolescentes:

“Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” (ECA, 1990).

Neste contexto de reconhecimento de direitos e garantias à infância, a Assembleia Geral da ONU, em novembro de 1989, adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, fruto de dez anos de debates e considerada um dos marcos de direitos humanos adotados pela comunidade internacional. Este documento baseou-se em quatro pilares, a não discriminação, o melhor interesse da criança, o direito à sobrevivência e o respeito à opinião da criança.

É a partir deste marco temporal que, no Brasil, a criança passa a ser compreendida como um sujeito integral, que deve ser ouvido e ter seus direitos respeitados por todos, o que resulta no surgimento do Marco Legal da Primeira Infância, voltado para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Aprovado em 2016, trouxe à tona a necessidade de se discutir o papel das crianças na sociedade contemporânea, de modo que elas sejam vistas não apenas como o “futuro da nação”, mas sim como entes em construção e sujeitos de direito.

A principal consequência decorrente da conscientização da criança como partícipe da sociedade é a possibilidade de se conhecer seus anseios, desejos e potenciais, desde a mais tenra idade, para que assim possa se extrair dela o melhor que tem a oferecer. Para isso é preciso que a criança se sinta parte do meio em que se insere, para que ela possa se expressar da maneira que lhe for mais apropriada, para que não seja nem se sinta preterida apenas por sua condição de criança.

Partindo do pressuposto de que quanto mais específicos e delimitados são os direitos, maior é sua capacidade de proteção concreta aos sujeitos a que se destinam, percebe-se a necessidade de reconhecimento e valorização voltados aos direitos da infância, destacando-se os direitos apropriados a cada etapa do desenvolvimento humano.

Neste sentido, criança passou a ocupar um lugar de destaque nas políticas públicas e nos ordenamentos jurídicos, recebendo atenção especial, direitos próprios e mecanismos de proteção mais robustos. Esse movimento reflete uma compreensão mais apurada sobre a vulnerabilidade peculiar da infância e a necessidade de garantir condições adequadas para seu pleno desenvolvimento.

O Marco Legal da Primeira Infância surge como resposta à necessidade de estabelecer políticas públicas específicas para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos, objetivando assegurar direitos como acesso à creche e pré-escola, direito ao brincar e convivência familiar saudável.

Pautados no princípio da prioridade absoluta, os artigos dispõem sobre serviços, apoios e recursos necessários para o pleno desenvolvimento infantil, conforme se observa:

“Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Parágrafo único. Será conferida às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos referidas no § 2º do art. 3º desta Lei prioridade absoluta na oferta de serviços, apoios e recursos necessários ao seu pleno desenvolvimento infantil.”
(BRASIL, 2016).

A principal estratégia para a implementação do Marco Legal da Primeira Infância está voltada para a integração entre as políticas setoriais, de modo a efetivar políticas públicas que promovam atenção integral ao desenvolvimento infantil a partir da cooperação entre diferentes setores da sociedade. Uma estrutura voltada para a intersetorialidade na implementação de políticas públicas e de iniciativa privada que possam garantir o pleno desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o Marco Legal da Primeira Infância representa um avanço significativo na consolidação dos direitos das crianças de zero a seis anos, reconhecendo a importância dos primeiros anos de vida como fase determinante para o desenvolvimento humano, e trazendo consigo a proposta de articulação intersetorial de modo a atender às múltiplas necessidades da criança, ao fortalecer o papel do Estado, da família e da sociedade na promoção de um ambiente seguro, afetivo e estimulante.

2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA

O acesso à educação se tornou universal e igualitário, pelo menos é o que apontam os dispositivos constitucionais, no entanto, o olhar em retrospecto para a história de educação no Brasil reforça a ideia de uma educação popular dominada pelos setores da elite. Neste sentido, Beisiegel (1982) afirma:

“Em todos os exemplos encontrados, era uma educação concebida e justificada pelas elites intelectuais como necessária à preparação da coletividade para a realização de fins determinados [itálicos do autor]. Assim entendida, esta educação para o “povo” explicava claramente as suas origens ideológicas e suas funções de “controle social” [grifos do autor], ou, em outras palavras, suas dimensões políticas, no sentido mais amplo do conceito (p. 7).”

A luta para se obter um acesso universal à educação teve maiores resultados a partir da Constituição Federal de 1988, com o seu reconhecimento como um direito social fundamental e um dever do Estado e da família, conforme previsto no artigo 205, confirmando a importância da educação para o desenvolvimento do indivíduo e de sua cidadania.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”
(BRASIL, 1988).

Neste sentido, a Educação formal/escolar passa a incorporar o rol de direitos do povo. Um cenário em que todos podem aprender a ler, ou seja, ter acesso a literatura, aos escritos documentais, aos escritos sobre a história do homem, a própria história e, por consequência, aprende-se a escrever. A escrever fatos narrados por quem os viveu e não mais exclusivamente por aqueles que dominavam

os sistemas linguísticos ou determinavam as regras e leis sociais. Vale salientar que o filósofo e matemático Condorcet (1993), um dos principais pensadores da Revolução Francesa, defendeu a ideia de educação universal e obrigatória. Ele via a educação como um meio de promover a igualdade e o progresso social.

Sua obra educacional é considerada uma das melhores propostas e explicações teóricas sobre a função e o papel do ensino público estatal no período de seu surgimento, e por isso que a proposta de Condorcet, constitui uma obra clássica no desenvolvimento da educação pública e da pedagogia política. O autor sublinhava a necessidade de a instrução ser organizada pelo poder público e ao mesmo tempo ter limitações em seu controle.

Para Boto e Souza (2021, p.4):

“No tocante a isso, é importante esclarecer que além de realizar a igualdade entre os cidadãos, a instrução pública também deve levar em conta a individualidade no processo educativo. Visto o autor confrontar a igualdade de direitos (enquanto uma possibilidade não efetivada) e a instrução (na qualidade de realização dessa igualdade), somos levados a pensar nessa última como um processo uniforme de formação. De maneira alguma é esse o caso, pois ela se dividirá por diversas profissões, ciências, aptidões e talentos individuais.”

Deste modo, a educação formal não serve a padronização, mas, a individualização dos sujeitos. Novamente é possível associar o aprender/o conhecer, à liberdade. A instrução pública tem por função a liberdade das mentes e não o aprisionamento do conhecimento em “grades” de conteúdos a serem rigorosamente ministrados em séries determinadas e em um tempo específico. No entanto, são essas grades limitantes do que deve ser ensinado que para Condorcet é a dicotomia da educação estatal pública, visto que a escola pode se tornar a ponte para aquilo que conduz e impõe ao homem “valores particulares e arbitrários” do gestor estatal, representando a *“invasão da liberdade do sujeito, pois, o poder político, mesmo não possuindo qualquer demonstração da validade de seus valores, imporia um modo de agir, privando o indivíduo da liberdade de seguir seu juízo”* (Boto e Souza, 2021, p.4).

Neste sentido, a ideia de educação como instrumento de liberdade é colocada em questão. Porém o que é fortemente propagado na época é a ideia de que a educação formal ocupa o lócus fundamental para capacitar os cidadãos, permitindo-lhes exercer seus direitos e participar ativamente na sociedade. A educação formal

passa a ser concebida como um instrumento para combater a ignorância e promover a cidadania esclarecida.

Embora essas ideias tenham sido fundamentais no desenvolvimento da concepção moderna de educação como um direito, é importante notar que, na prática, a implementação efetiva de sistemas educacionais universais demorou a se concretizar em muitos lugares. A consolidação do direito à educação como o entendemos hoje foi moldada por uma série de eventos ao longo dos séculos, incorporando influências não apenas da Revolução Francesa, mas também de movimentos sociais, avanços legislativos e evolução do pensamento internacional sobre direitos humanos. Neste sentido, se faz pertinente apontar que o reconhecimento da educação como um direito universal passou por um longo processo histórico, e diversos marcos contribuíram para essa evolução.

Hoje a escola exerce uma função social fundamental na defesa dos direitos da criança, atuando como espaço de formação integral, proteção e inclusão, posto que, contribui para o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, e deve promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Nesse contexto, a escola também tem o dever de identificar e combater situações de negligência, violência ou discriminação, assegurando um ambiente seguro e acolhedor, figurando como ente indispensável na efetivação dos direitos garantidos pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais recentemente, pelo Marco Legal da Primeira Infância.

De acordo com Miranda (2006), cabe ao Conselho Tutelar identificar crianças em situação de negligência, miséria, abandono, exploração, violência, em qualquer lugar, mesmo no ambiente doméstico, e encaminhá-las à rede de proteção dos direitos. No entanto, essa identificação ocorre por meio da observação escolar, em que o corpo docente, por estar em contato direto e constante com os discentes, é capaz de identificar mudanças de comportamento, sinais físicos, dificuldades de aprendizagem, entre outros indicativos de situações de risco.

Por meio do acompanhamento pedagógico, do diálogo com os alunos e da atuação da equipe multidisciplinar, como orientadores e assistentes sociais, a escola pode detectar sinais de negligência familiar e maus-tratos, acionando os órgãos de

proteção e constituindo-se como parte indispensável no enfrentamento das situações de abandono, violência e vulnerabilidade identificadas no ambiente escolar.

Dessa forma, a instituição escolar torna-se uma importante aliada na garantia da proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes, demonstrando a importância da ação conjunta de diversos setores da sociedade de modo a promover uma rede de apoio que assegure intervenções rápidas, eficazes e voltadas à integridade da criança e ao rompimento de ciclos de violação de direitos.

2.4 DIREITOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO 5.0, BNCC E CURRÍCULO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

O município de São José dos Campos conta com um modelo de ensino que combina o uso de tecnologia com humanização do processo educativo, o que contribui para um sistema integrado que incorpora práticas que colocam a criança no centro do processo educativo, valorizando não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o cuidado, a proteção e o desenvolvimento socioemocional.

O Currículo da Rede de Ensino Municipal de Educação Infantil da cidade, por sua vez, se baseia nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que asseguram o protagonismo infantil e o respeito à singularidade de cada criança. Desse modo, a BNCC consolida uma visão de infância ativa e participativa, valorizando o brincar como linguagem própria e direito fundamental.

“Pesquisas comparativas demonstram que, embora a BNCC não explicitamente a influência italiana, há evidências de que a legislação e os marcos conceituais italianos contribuíram para a definição dos *campos de experiência* na política curricular brasileira.”

(BRAVALHERI, 2024).

Além disso, a BNCC (2017) reafirma o compromisso com a equidade, reconhecendo que o direito à educação de qualidade só se efetiva quando todos têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando as diferenças sociais, culturais, étnico-raciais e individuais. Promover a equidade implica compreender que as desigualdades históricas do país ainda impactam o

desenvolvimento das crianças e que a escola deve atuar como um espaço de reparação e justiça social. Assim, a BNCC (2017) orienta o trabalho docente para garantir que cada criança seja acolhida em sua singularidade, com condições adequadas para aprender e se desenvolver plenamente. De acordo com a UNICEF (2024), parâmetros e orientações recentes para a educação infantil reforçam a centralidade da equidade na oferta institucional, reconhecendo que políticas e práticas devem ser articuladas para reduzir desigualdades e garantir condições de desenvolvimento a todas as crianças.

Em consonância com esses princípios, o Currículo da Rede Municipal de São José dos Campos, homologado em 2021, foi elaborado de forma colaborativa entre gestores, professores e especialistas da educação, buscando alinhar-se à BNCC (2017), sem perder de vista as especificidades locais. O documento reconhece a infância como tempo de experiências, descobertas e produção de cultura, promovendo práticas pedagógicas centradas na escuta sensível, na curiosidade, na autonomia e na convivência.

O currículo de São José dos Campos reafirma o compromisso com a equidade e o respeito à diversidade, compreendendo que garantir igualdade de oportunidades requer o reconhecimento das diferenças e a valorização das identidades individuais e coletivas. Além disso, ressalta a importância do diálogo entre escola e família, da formação continuada dos profissionais da educação e da flexibilidade pedagógica, permitindo que cada unidade escolar construa práticas significativas e contextualizadas.

“A equidade é princípio ético que se constitui em instrumento essencial para o reconhecimento e respeito às diferenças, por meio de políticas públicas orientadas pelos princípios da justiça e inclusão, em que se busca a justa igualdade na promoção de tratamento desigual aos desiguais, na exata medida de suas desigualdades.” (IACONO; PARADA; STEFFEN, 2025).

Dessa forma, o currículo de São José dos Campos consolida a escola como espaço de defesa e promoção dos direitos da criança, em que cuidar e educar se entrelaçam em um processo contínuo de desenvolvimento integral. A partir dessa perspectiva, o trabalho pedagógico assume uma dimensão ética, política e afetiva,

fortalecendo o compromisso da educação infantil com a dignidade e o protagonismo das infâncias.

2.5 A ESCOLA E A INTERSETORIALIDADE NA DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA

A escola assume um papel essencial como espaço de defesa, promoção e garantia dos direitos da criança. Mais do que um local de cuidado e aprendizagem, ela é um ambiente de convivência ética e política, no qual se reconhece a criança como sujeito de direitos, competente, e participante ativa do seu processo de desenvolvimento. Essa perspectiva amplia a função educativa, atribuindo à escola a responsabilidade de consolidar como um ambiente multiplicador da justiça social e da democracia, promovendo práticas que assegurem equidade, cidadania e direitos (FREIRE, 1992).

A dimensão ética da prática pedagógica manifesta-se no respeito às infâncias diversas, à escuta sensível e ao reconhecimento da pluralidade cultural, social e individual. Já a dimensão política se concretiza na defesa do direito à educação de qualidade, à proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação ou violência, e na promoção de uma cultura de paz e equidade desde os primeiros anos de vida. Como destaca Kramer (2007), *“a escola é um espaço político porque é lugar de formação humana, de construção de sentidos e de luta por direitos”*.

Nesse contexto, pensar a escola como espaço de defesa dos direitos da criança significa reconhecer que essa instituição tem responsabilidade de construir ambientes de pertencimento, escuta e proteção. Para que essa função seja eficaz, é imprescindível que a prática pedagógica seja orientada por princípios éticos, democráticos e humanizadores, em consonância com os documentos legais que asseguram a proteção integral da infância.

A escola deve atuar de forma articulada com a rede de proteção social, estabelecendo diálogo contínuo com órgãos como o Conselho Tutelar, CRAS, CREAS, unidades de saúde, Ministério Público e demais instituições que promovam o respeito aos direitos da infância. O Acolhimento Institucional para crianças de 0 a 6 anos, por exemplo, são unidades de acolhimento provisório e coletivo, que recebem,

por ordem da justiça, crianças que foram retiradas de suas famílias devido a situações de desproteção. O encaminhamento do processo é feito pela Vara da Infância e Juventude, e o órgão responsável é a Secretaria de Apoio Social ao cidadão. É fundamental que a instituição de ensino se reconheça como um componente ativo dessa rede, uma vez que constitui um dos principais locais para a observação e identificação precoce de sinais de negligência.

Essa intersetorialidade amplia a capacidade de intervenção diante de situações de vulnerabilidade, fortalecendo o acompanhamento das crianças e garantindo respostas rápidas diante de violações de direitos. Isso não se limita ao compartilhamento de informações, mas envolve a construção de ações conjuntas e complementares entre diferentes políticas públicas. Quando diferentes setores da sociedade atuam de forma conjunta, cria-se uma rede capaz de assegurar o desenvolvimento sadio das crianças e promover respostas efetivas às demandas sociais.

Para que essa atuação seja efetiva, torna-se essencial investir na formação continuada dos professores, que, alinhada à perspectiva dos direitos da criança, possibilita que os educadores compreendam as necessidades específicas da primeira infância, adotem práticas pedagógicas inclusivas, reconheçam sinais de vulnerabilidade social e se articulem em parceria com os demais órgãos de proteção à infância. Assim, a intersetorialidade também depende de uma equipe escolar preparada para identificar situações de vulnerabilidade e acionar os demais serviços que compõem o atendimento à infância.

Como afirma Rinaldi (2012), ao tratar da pedagogia da escuta, *“o professor é mediador sensível e atento, que observa, registra, dialoga e constrói junto com as crianças”*. Assim, a defesa dos direitos começa no cotidiano da sala de aula, na forma como se organiza o tempo, o espaço e as interações, garantindo condições concretas para que cada criança viva sua infância em plenitude. Ao reconhecer o papel da escola dentro de uma rede mais ampla de proteção, reforça-se que nenhum setor, isoladamente, é capaz de garantir todos os direitos das crianças, e é na articulação intersetorial que se encontra o caminho para uma atuação verdadeiramente integral, ética e humanizadora.

2.6 SISTEMA INTEGRADO E PLATAFORMAS DE PROTEÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA

No contexto da educação 5.0 e de um sistema integrado, a cidade de São José dos Campos oferece diversas plataformas integradas entre escola, Conselho Tutelar, Secretária da Educação, Delegacia da Mulher, dentre outros órgãos, de modo que as crianças inseridas em contextos de vulnerabilidade possam ser atendidas e ter seus direitos respeitados.

Entre essas iniciativas, destaca-se o Acolhimento Institucional para Crianças de 0 a 6 anos, segundo dados da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, 2025 é um programa destinado a garantir proteção de crianças que, por determinação judicial, precisam ser afastadas temporariamente do convívio familiar devido a situações de risco ou desproteção.

Este serviço funciona de forma provisória e coletiva em unidades especializadas, com atendimento imediato mediante encaminhamento da Vara da Infância e Juventude. Todo o processo envolve a atuação da Secretaria da

Educação, do Conselho Tutelar e do CREAS, sendo acompanhado pela gestão da Proteção Social Especial. O atendimento é garantido para todos os casos encaminhados pelo Poder Judiciário, sob responsabilidade da Secretaria de Apoio Social ao Cidadão da Prefeitura de São José dos Campos.

Todavia, cumpre destacar que mesmo com as plataformas e programas implementados, sua cobertura ainda não alcança todas as regiões do município. Em muitos casos, as soluções demandam tempo para serem efetivadas e nem todas as situações recebem atendimento imediato, o que evidencia que a efetividade das ações, embora significativa, ainda não é plena.

No tocante à educação continuada, trata-se de uma das ferramentas essenciais para transformar a escola em um espaço de defesa e promoção dos direitos da primeira infância é a formação continuada dos professores. Em São José dos Campos, essa política se concretiza de maneira estruturada por meio do trabalho desenvolvido no CEFE (Prefeitura Municipal de São José dos Campos, 2024), que promove capacitações permanentes, encontros formativos, intercâmbios e atualizações pedagógicas.

Essa formação constante fortalece a atuação dos educadores, ampliando seu olhar sensível e comprometido com as necessidades das crianças de 0 a 6 anos, e

contribui para que as práticas escolares estejam alinhadas à proteção integral da infância.

3. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender de que maneira a escola pode se constituir como um espaço efetivo de defesa dos direitos da primeira infância, articulando fundamentos históricos, legais e pedagógicos que sustentam essa atuação. Ao longo da discussão, evidenciou-se que a construção dos direitos das crianças no Brasil é resultado de lutas sociais, avanços normativos e mudanças no entendimento sobre a infância, consolidando a criança como sujeito de direitos, conforme preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Constituição Federal e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa realizada observou que a escola ocupa um espaço não apenas de aprendizagem, mas como ambiente de acolhimento, escuta, proteção e promoção da dignidade humana. No cotidiano escolar, as práticas pedagógicas, a formação continuada do corpo docente, a participação das famílias e as ferramentas de atendimento aos direitos da infância constituem mecanismos essenciais para assegurar que os direitos fundamentais sejam respeitados. Assim, reconhecer a escola como protagonista na defesa da primeira infância é compreender seu papel histórico, social e formativo na construção de trajetórias de vida das crianças.

Nesse sentido, a formação permanente possibilita que os profissionais compreendam o desenvolvimento infantil, identifiquem situações de risco, adotem práticas inclusivas e construam propostas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança. Assim, iniciativas como as promovidas pela prefeitura de São José dos Campos, especialmente por meio do CEFE, demonstram o compromisso com uma educação voltada ao respeito à criança enquanto sujeito de direitos e cidadã.

A articulação intersetorial entre escola e serviços como Conselho Tutelar, CRAS, CREAS, unidades de saúde e demais órgãos da rede de proteção mostrou-se indispensável para o combate a situações de vulnerabilidade social em que algumas crianças se encontram. A garantia de direitos na primeira infância não é tarefa exclusiva das instituições de ensino, mas de toda a sociedade, que de modo integrado pode promover respostas eficazes diante dos problemas sociais.

Por fim, a perspectiva do Currículo de São José dos Campos, alinhado à educação 5.0 e à BNCC, reforça a necessidade de uma educação que integre tecnologia e humanização, uma abordagem que amplie as possibilidades pedagógicas e fortaleça a construção de ambientes educativos que respeitam, valorizam e potencializam o protagonismo infantil.

Diante disso, conclui-se que a escola, quando fundamentada em práticas democráticas, colaborativas e humanizadoras, tem potencial para transformar realidades e assegurar que cada criança viva a infância em plenitude. A defesa dos direitos da primeira infância não é um ideal abstrato, mas uma prática cotidiana, construída nas relações, na escuta sensível, na formação docente e na articulação com a rede de proteção. Assim, reafirma-se que investir na primeira infância é investir no futuro, e que a escola é um dos pilares mais importantes para garantir que esse futuro seja mais equitativo, inclusivo e promissor.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, Analedy; MAGALHÃES, Maria. **A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais*, v. 1, n. 1, 01 de julho de 2013. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456/1050>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

BEISIEGEL, P. C. de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982. 304 p.

BOTO, Carlota e SOUZA, Leonardo Marque de. **A instrução pública em Condorcet e suas vicissitudes**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HzRrzXDKfy6cQPJXXdwCWCz/#> Acesso em: 05 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 de novembro 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 01 de maio de 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.

BRAVALHERI, R. de S. **Influências de estudos da Itália na criação dos campos de experiência**. HISTEDBR/Unicamp, 2024.

CAFFAGNI, C. W. do A. **Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 32, n. 122, e0244250, 2024. DOI: 10.1590/S0104-40362024003204250. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010440362024003204250>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CONDORCET, J. A. N. C. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: Flammarion, 1993.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educar é um ato político**. Diário do Povo, [S.l.], p.6, 14 ago. 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FROTA, A. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. *Estudo e Pesquisa em Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Iacono, J. P.; Parada, E. R. V.; Steffen, L. L. **Equidade: A justa igualdade na educação especial inclusiva**. Revista Contexto & Educação, Unioeste, 2025.

JÚNIOR, Moysés Kullmann. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JÚNIOR, Moysés Kullmann. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A escola e o direito de ser criança**. São Paulo: Cortez, 2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, A.; REBOUÇAS, F. A. **O pensamento formal em Piaget: gênese, estruturação e equilíbrio**. Goiânia: Dimensão, 1988.

MIRANDA, N. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitoshumanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>. Acesso em: 01 de maio de 2025.

ORTEGA, Eliane. **Textos e estudos sobre a infância no Brasil e políticas públicas**.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8º ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

Rinaldi, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZI, Claudia Brandelero; COSTA, Antônio Carlos da Rocha. **O período de desenvolvimento das operações formais na perspectiva piagetiana: aspectos mentais, sociais e estrutura**. *Educere*, Umuarama, v. 4, n. 1, p. 29-42, 2004.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. Secretaria de Educação e Cidadania, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Marcelo. **O desenvolvimento da criança segundo Jean Piaget**. *Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional*, v. 1, n. 6, mar. 2022. Disponível em: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2022/03/Educar-e-Evoluir-numero-5.pdf#page=38>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

TOBIAS, Angela C. **O estágio das operações concretas do desenvolvimento de Piaget**. *A mente é maravilhosa*, 15 out. 2022. Disponível em: https://amenteemaravilhosa.com.br/estagio-das-operacoes-concretaspiaget/#google_vignette. Acesso em: 01 jun. 2025.

UNICEF Brasil. **Qualidade e Equidade na Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/qualidade-e-equidade-na-educacao-infantil2024>. Acesso em: 13 de novembro de 2025.