



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

KARINA LAGOS DE SOUZA NUNES

**A INSEGURANÇA ALIMENTAR E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

RIO DE JANEIRO

Julho de 2026

KARINA LAGOS DE SOUZA NUNES

A Insegurança Alimentar e o Desenvolvimento na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Cavalcanti Chaves

RIO DE JANEIRO

Julho 2026

KARINA LAGOS DE SOUZA NUNES

**A INSEGURANÇA ALIMENTAR E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

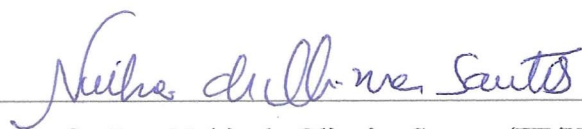
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 13 de Julho de 2026.

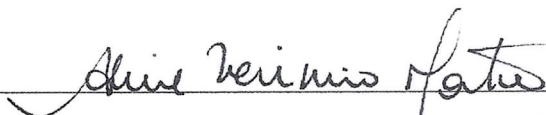
BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Cavalcanti Chaves (FE/UFRJ)



Profa. Dra. Nubia de Oliveira Santos (FE/UFRJ)



Profa. Dra. Aline Veríssimo Monteiro (FE/UFRJ)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que dia após dia, durante a graduação, renovou as minhas forças e me fez chegar até a conclusão deste trabalho. “Pois eu sou o Senhor, o seu Deus, que o segura pela mão direita e diz a você: não tema; eu o ajudarei” (Isaías 41:13).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois durante toda a jornada da graduação, Ele me fortaleceu e me fez continuar sem desistir. Ele me trouxe até esse momento de conclusão de curso e esteve ao meu lado em todos os tempos, ruins ou bons. Obrigado, Senhor, pois você me deu forças e me fez chegar até aqui.

A minha mãe, Janaína, com seus conselhos, sabedoria e companheirismo, eu consegui trilhar esse caminho. Foi a partir de um conselho seu que decidi começar a estudar sobre educação no ensino médio, no curso normal, e posteriormente, entrei no curso de Pedagogia. Hoje, não me arrependo dessa decisão e vejo que sou muito feliz. Obrigada por você estar sempre ao meu lado com sua sabedoria e amor.

A minha irmã, Kamyla, sempre esteve ao meu lado, fazendo tudo o que podia para que esse sonho fosse concretizado. Você foi uma pessoa que sempre me incentivou e inspirou a correr atrás dos meus sonhos, independente das condições que a vida apresentava. Obrigada por sempre estar ao meu lado, me ouvir e me incentivar a continuar.

A Mel, minha amada vira-lata caramelo, você também foi uma companheira fiel em toda a minha vida. Desde os estudos para o Enem até o fim dessa graduação, você sempre esteve me seguindo pela casa nas noites de estudo e escrita. Obrigada pela sua fidelidade.

Ao meu grupo de amigas, Beatriz, Marielle, Emily, Gabriela e Carla. Tive o prazer de conhecê-las durante a graduação, vocês me traziam alegria nos dias cansativos e nas aulas que fazíamos juntas. Obrigada pela amizade e pelo conhecimento que compartilhamos juntas.

A minha orientadora, Profa. Dra. Jacqueline Cavalcanti Chaves, você me acompanhou durante toda a escrita deste trabalho e compartilhou comigo vários conhecimentos que me fizeram crescer. Obrigada pela parceria, pela paciência e por todos os conhecimentos que adquiri com você e levarei para a vida.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro e a todos os professores que fizeram parte dessa trajetória. Obrigada por todo o conhecimento que adquiri e que será uma bagagem que levarei para a minha atuação profissional e para minha vida pessoal.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar o tema da insegurança alimentar na primeira infância e suas possíveis consequências para a educação escolar de crianças. A pesquisa realizada é uma revisão bibliográfica desenvolvida a partir da análise da literatura científica, de documentos nacionais e internacionais, e da legislação brasileira. O estudo parte da definição do historiador francês Philippe Áries acerca do conceito de infância como construção social, da identificação de diferentes teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, e da compreensão da existência de diversas representações a respeito da criança, as quais se modificam de acordo com o contexto histórico e cultural. Baseada na legislação brasileira, apresenta-se a noção da criança como sujeito de direitos fundamentais, tais como o direito à educação, à vida e à saúde, a qual depende da segurança alimentar e nutricional. Na realização do trabalho se pretende assinalar a existência da insegurança alimentar e nutricional no Brasil e como essa realidade compromete a efetivação do direito à educação de qualidade. Este trabalho visa contribuir com as produções acadêmicas que versam sobre a proteção e a garantia dos direitos de todas as crianças independentemente de classe social, raça/etnia, gênero, nacionalidade, religião e território. Além disso, ele intenciona colaborar com a sociedade ao mostrar a realidade brasileira no que concerne à insegurança alimentar na infância, e contribuir com o trabalho de docentes da educação básica que vivem diariamente com a realidade de crianças em situação de insegurança alimentar e nutricional em suas salas de aula.

Palavras-chave: Infâncias; Direitos da criança; Educação; Insegurança alimentar e nutricional.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the issue of food insecurity in early childhood and its possible consequences for children's school education. The research consists of a literature review based on an analysis of scientific literature, national and international documents, and Brazilian legislation. The study draws on French historian Philippe Àries' definition of childhood as a social construct, the identification of various psychological theories on human development, and an understanding of the existence of diverse representations of children, which vary according to historical and cultural contexts. Based on Brazilian legislation, this study presents the notion of the child as a subject of fundamental rights—such as the right to education, life, and health—which depend on food and nutritional security. This study aims to highlight the existence of food and nutritional insecurity in Brazil and how this reality undermines the realization of the right to quality education. This study aims to contribute to academic literature addressing the protection and guarantee of the rights of all children, regardless of social class, race/ethnicity, gender, nationality, religion, or territory. Furthermore, it seeks to contribute to society by shedding light on the reality of food insecurity among children in Brazil and to support the work of educators. [Translated with DeepL.com (free version)]

Key-words: Childhood; Children's rights; Education; Food and nutritional insecurity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE	12
2.1 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	18
3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	26
3.1 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB O OLHAR DA LEGISLAÇÃO.....	35
4 A INSEGURANÇA ALIMENTAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO ..	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa surgiu da minha vivência como estudante de Pedagogia atuando como professora em sala de aula, em uma escola pública de educação infantil que atende crianças de 3 a 6 anos de idade. O desejo de realizar este trabalho nasceu da escuta dos relatos de outras professoras que vivenciam a rotina dessa escola, e da observação de algumas situações de vulnerabilidade social nas quais as crianças estão imersas.

No contexto dessa escola foi possível observar que algumas crianças vivem condições precárias de acesso a elementos básicos, os quais permitem a uma pessoa viver com dignidade. Nessa observação eu notei que a alimentação é um desses elementos básicos e que, muitas vezes, ela é restrita ou faltosa, e que a alimentação oferecida na escola é a única ou uma das principais refeições do dia a dia da criança. Dessa forma, foi a partir do relato de professoras dessa escola e da observação da realidade que surgiu a curiosidade sobre a importância da alimentação na primeira infância. Por meio de pesquisas na Internet, eu cheguei ao conhecimento do conceito de insegurança alimentar como uma realidade presente no Brasil. Pensando no contexto de sala de aula e da profissão docente, surgiu o interesse sobre a presença da insegurança alimentar na escola e o trabalho docente.

Considerando a alimentação um direito básico que deve ser garantido para todos os seres humanos, temos a insegurança alimentar como uma realidade que coloca esse direito à prova e nos faz questionar se, na realidade, todas as pessoas têm acesso permanente e de qualidade aos alimentos que são necessários para a subsistência.

No estudo de Bezerra et al. (2020), os autores mostram que existem pessoas que vivem com a incerteza das suas necessidades alimentares serem atendidas e que essa realidade implica também na vida das crianças, trazendo prejuízos biológicos e psicológicos para o desenvolvimento delas. De acordo com os autores, “[...] percebe-se um comprometimento do aporte calórico e de nutrientes, refletindo em déficits no crescimento e desenvolvimento dessas crianças, isso contribui para maiores prevalências de mortalidade” (BEZERRA et al., 2020, p. 3841). Não podemos esquecer que a infância representa uma fase de desenvolvimento e crescimento. Nesse sentido, a pergunta que surge é a seguinte: o desenvolvimento das crianças é impactado pela incerteza de ter ou não alimentos? Como esse contexto aparece na escola, em especial na sala de aula com o docente?

Observando o contexto escolar no qual eu atuo e os relatos de outras professoras, temos como hipótese inicial que a insegurança alimentar pode acarretar prejuízos no desenvolvimento infantil. Além disso, de acordo com os relatos das professoras, no contexto específico de sala de aula, a criança em estado de insegurança alimentar apresenta comportamentos de desatenção e desejo contínuo pelos momentos de alimentação, o que acaba por influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Como também, a criança nessa realidade em sala de aula, pede que o professor busque entender o seu contexto social a fim de encontrar meios de minimizar as dificuldades alimentares pelas quais passa, entendendo, assim, que o problema da insegurança alimentar está além da sala de aula.

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é investigar o tema da insegurança alimentar na primeira infância e suas possíveis consequências para a educação escolar de crianças. Procura-se mostrar que a presença da insegurança alimentar na infância pode prejudicar o desenvolvimento e o desempenho escolar. Para isso, a pesquisa discute as mudanças do conceito de infância ao longo da história da humanidade e como ela é concebida na contemporaneidade; analisa a legislação brasileira à luz da criança como sujeito de direitos; e aponta a presença da insegurança alimentar na sociedade e na escola, e as consequências dessa realidade. Trata-se de uma revisão bibliográfica fundamentada em trabalhos de diferentes áreas do conhecimento que versam sobre as infâncias, os direitos fundamentais das crianças, a educação e a insegurança alimentar. A presença de estudos de outras áreas ocorreu a partir do entendimento de que a realidade da insegurança alimentar mostra-se na sociedade como um problema intersetorial que envolve a existência de várias causas. Entretanto, durante a pesquisa não se perde o foco na educação e na profissão docente.

Este trabalho está dividido em cinco seções, sendo a primeira delas a introdução. A segunda seção discute o conceito de infância e as diferentes concepções que essa fase da vida recebeu em diferentes tempos históricos da humanidade que moldaram a forma como a criança era vista. A seção seguinte traz o foco sobre a criança como um sujeito de direitos, chamando atenção para os direitos à educação, à saúde e à alimentação. A quarta seção apresenta o contexto de insegurança alimentar no Brasil e no mundo, colocando o foco na presença dessa realidade na infância e, conseqüentemente, na escola. Por último, a quinta seção disserta sobre as considerações finais. Espera-se que esse trabalho seja significativo para docentes que têm em suas escolas e salas de aula estudantes que vivem em situação de insegurança alimentar, e que enfrentam o desafio de propiciar uma educação de qualidade, de

favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, e de realizar um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a construção de um cidadão e de uma cidadã pleno/plena de seus direitos.

2 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Para iniciar o debate sobre a insegurança alimentar na primeira infância é necessário primeiro questionarmos e entendermos de qual concepção de “infância” tratarei neste trabalho. Essa afirmação nos leva aos diferentes tempos históricos que a humanidade viveu e a pergunta que podemos fazer é a seguinte: será que o que entendemos como infância no contemporâneo é o mesmo de décadas ou séculos atrás? Ou, será que hoje podemos conceber apenas uma noção de infância global e universal? É importante compreender que a infância passou por diversas concepções ao longo da história, se diversificando em tempos históricos diferentes e em sociedades e culturas diferentes.

De acordo com Gómez (1994), na sociedade dita “primitiva”¹ não existia uma concepção de infância, pois as crianças eram vistas como uma unidade com os adultos, sem haver diferenciações e tratamentos especiais para esse público. A educação dessas crianças era baseada na vivência com os mais velhos, por meio da transmissão oral e da prática das atividades que permitia com que elas aprendessem o modo de vida daquele tempo. Isto é, nesse tempo, as pessoas viviam em uma sociedade sem classes, em que o homem e a natureza eram considerados uma só entidade e a sobrevivência era um desafio tanto para os adultos quanto para as crianças. Isto se devia às condições que o ambiente oferecia, principalmente, à falta de alimentos para os indivíduos. Conforme assinala Gómez (1994, p. 9), “nesta sociedade não havia diferenciação entre crianças e adultos, eles constituíam uma só identidade. A sobrevivência da criança, como um membro a mais do grupo, dependia da capacidade de sua progenitora defendê-la [...]”. Segundo a autora, essa defesa deveria vir tanto da progenitora quanto da tribo; todos deveriam auxiliar a criança a fim de mantê-la viva diante das condições muitas vezes inóspitas do ambiente, e das dificuldades para encontrar alimentos para todos da tribo.

Além disso, a palavra “sobrevivência” tinha um sentido especial neste tempo, pois passar da fase que hoje chamamos de infância era uma condição rara. As crianças tinham uma alta taxa de mortalidade e poucas sobreviviam aos primeiros anos de vida. Isso ocorria pela falta de alimentos ou por meio de doenças que acometiam as crianças logo no início da vida.

¹ Escolheu-se utilizar o termo “primitivo” com o objetivo de se manter fiel ao conceito utilizado pela autora da obra Gómez (1994, p. 8). Contudo, reconhece-se o debate contemporâneo sobre as controvérsias relativas à utilização deste termo tal como a hierarquização dos seres humanos ao longo da história.

A falta de alimento era um fator que influenciava diretamente na vida das crianças e na sua subsistência. Segundo Gómez (1994, p. 10), “a fortaleza da criança era uma vantagem para sua espécie, que assim, não se extinguiu. Mas, contraditoriamente, a possibilidade de sobreviverem muitas crianças era problemática, dada a exiguidade de alimentos”. Essa “fortaleza da criança” estaria associada à força física da criança em sobreviver diante das condições ambientais que eram oferecidas, por exemplo, de escassez de alimentos, doenças e guerras. De acordo com a autora, a criança mais forte era a que tinha maior probabilidade de sobreviver nessas condições. Entretanto, a luta pela sobrevivência não estaria sujeita apenas à criança, mas também à progenitora e à tribo que teriam, nesse sentido, o papel fundamental de envolver-se na proteção dessa criança, contribuindo para que ela sobrevivesse nessas condições.

Diante dessa realidade na qual a criança vivia, esse período da vida era visto como um estágio passageiro e incerto, pois a subsistência da criança não era certa. Dessa forma, diferentemente da contemporaneidade, naquele tempo ocorria uma indiferenciação entre o que hoje chamamos de infância e a vida adulta ou juventude. Segundo Gómez (1994) nesse tempo, a vida era apenas prática e não permitia que os indivíduos parassem para pensar na realidade em que viviam. Isto é, nessa sociedade, a vida prática se dava na ação diária do sujeito no mundo, em que ele observava, aprendia e atuava no meio social em que vivia. Dessa forma, a vida ocorria no dia a dia, no qual a criança ia desenvolvendo sua força e sobrevivendo quando aprendia com o mais velho e imitava as práticas deste. Sendo assim, o indivíduo enquanto criança era atuante em seu meio social e não vivia passivamente. Diante dessa realidade, o sujeito não tinha tempo para refletir sobre sua vida, pois estava a todo tempo em movimento, sendo ativo, ocupado com os perigos do cotidiano da vida e com a sobrevivência.

De acordo com Gómez (1994), essa circunstância começou a mudar quando os seres humanos descobriram e construíram ferramentas que os ajudavam a realizar as tarefas diárias. Com esses instrumentos, eles conseguiam ter mais tempo para refletir sobre sua vida, pois o trabalho se tornou mais dinâmico. Com essa nova condição, o ambiente de escassez de alimentos mudou, tendo em vista que o acesso a estes se tornou mais fácil. Dessa forma, o número de indivíduos na tribo foi aumentando, assim como “[...] a possibilidade de poder pensar em alimentar mais membros da família” (GÓMEZ, 1994, p. 12).

É importante notar o quanto a alimentação tinha papel fundamental para o crescimento das tribos que, por sua vez, contribuiu para originar a divisão social naqueles grupos humanos. Com o surgimento dos instrumentos e o crescimento da tribo, nas guerras, os indivíduos começaram a fazer de escravos os membros de outras tribos que perdiam as lutas. Nesse contexto, iniciou-se o processo de divisão de trabalho. Neste tipo de divisão existiam aqueles que administravam, ou seja, que pensavam na organização do trabalho. Esse grupo de pessoas era necessário, pois com o aumento da população na tribo, se tornou fundamental refletir sobre a organização de como cada sujeito iria trabalhar e o que cada um iria fazer. Além disso, tinham aqueles que trabalhavam usando a força física e respeitando a ordenação estabelecida por aqueles que organizavam o trabalho. Essa realidade influenciou diretamente o tipo de educação que as crianças recebiam. Isto é, desde cedo as crianças passaram a ser separadas para aprenderem sobre seus futuros ofícios, divididas entre aqueles que administrariam e aqueles que seriam liderados. De acordo com Gómez (1994, p. 14):

[...] A educação se divide em dois níveis segundo o tipo de saber a ser distribuído: os iniciados para o mundo de tal administração e os conduzidos para o trabalho físico, dividido por sua vez, entre os que trabalhavam e empregavam maiores técnicas e destrezas manuais, e os que empregavam prioritariamente a sua força em plena submissão. Neste panorama as novas gerações começaram a ser orientadas para seguir a nova disposição social.

Nessa nova disposição social, ocorreu a divisão de trabalho entre as pessoas que viviam na sociedade. Essa divisão ocorreu diante das mudanças de criação de instrumentos e do aumento das pessoas na tribo. A autora mostra que antes dessas modificações não existiam essas divisões sociais em que eram instituídas pessoas para comandar o trabalho e outras para se comportarem de acordo com que foi ordenado. Ou seja, antes não existiam divisões e a tribo agia de acordo com os seus desejos; não existia a noção de separação, pois as pessoas que pertenciam à tribo se percebiam como um só elemento. Dessa forma, essa nova disposição social foi passada para as crianças que começaram a aprender as mudanças que estavam ocorrendo, fazendo com que essa nova divisão social passasse para as novas gerações.

Gómez (1994) explicita que de acordo com o contexto da humanidade o indivíduo tem a capacidade de atribuir uma concepção para a infância. Isto é, de acordo com a realidade histórica em que o sujeito vive, ele pode construir um conceito de infância que servirá para

um determinado tempo histórico, social, econômico, cultural, e fará sentido para sua população. Nesse sentido, o que os grupos ditos “primitivos” entendiam como apropriado para o período inicial da vida fazia sentido para os sujeitos daquele tempo histórico; isto não significa que essa compreensão perdura em todos os tempos da humanidade. Com isso, a autora mostra que esse entendimento pode mudar e se diversificar. Essa constatação nos leva às seguintes questões: como a criança foi concebida em outros tempos históricos? Será que em outros tempos da humanidade a criança continuou sendo acometida por doenças que limitavam seu tempo de vida? Será que o mesmo tipo de educação oral da criança permaneceu em outros períodos históricos da humanidade?

A partir dessas questões, nos voltamos para outro tempo da história da humanidade, a Idade Média, para entendermos como a criança foi concebida nesse período. De acordo com Ariès (1986, p. 50), até o século XII, “a Arte Medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Isto é, segundo o autor, por exemplo, no século XI, a representação pictórica das crianças era diversa da que se faz na atualidade. Isso se observa, por exemplo, na iluminura do Evangelário de Oto III, que mostra Jesus e as crianças. Ariès (1986) explicita que nesta pintura as crianças se diferenciam dos adultos apenas em tamanho, ou seja, são retratadas como adultos em miniatura; suas feições não se assemelham às características de uma criança. Dessa forma, pouco tempo depois de seu nascimento, as crianças eram representadas tendo traços e características físicas que se assemelham ao rosto e ao físico dos adultos, apenas o tamanho era reduzido. Como também, nessas representações, as crianças estavam sempre envoltas de adultos e nos mesmos espaços que estes frequentavam. Como exemplifica Ariès em seu trabalho (1986, p. 51), “numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças de São Nicolau ressuscitadas estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou traços”.

O autor destaca que nessa época possivelmente havia desinteresse ou desconhecimento em representar as crianças de acordo com as características físicas corporais reais do ser infantil; não existia diferenciação na representação entre adultos e crianças. Até o fim do século XIII, esse público era pintado como homens e mulheres em formato reduzido, sem a intenção de realizar diferenciações que expressassem faixas etárias distintas e com características próprias. Apenas com a constatação de Ariès já percebemos que da Idade Média para os dias atuais houve mudanças na forma de representar e entender o que significa o período da vida chamado de infância. Todavia, a pergunta que ainda podemos fazer é: será

que conseguimos perceber a mudança de concepção sobre a infância apenas através da arte medieval?

A concepção de infância aparece, por exemplo, na percepção que essa idade da vida recebeu ao longo do tempo e possui relação direta com as realidades demográficas de cada tempo histórico da humanidade. Conforme assinala Ariès (1986, p. 57), “não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número [...]. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época”. Na Idade Média, era pequena a probabilidade das crianças nascerem e terem condições materiais e de higiene adequadas para viverem muitos anos. A consequência dessa realidade era a morte de muitas crianças no início de suas vidas. Essa realidade social já presente na sociedade “primitiva” também era encontrada na Idade Média. Esse fato intervinha diretamente na percepção que os adultos tinham sobre as crianças. Acreditando que a criança em breve morreria, o período da vida infantil era percebido como um momento passageiro e instável, o que contribuía para que as crianças não recebessem tanta atenção.

A indiferenciação entre adultos e crianças pode ser percebida na arte medieval, na atenção e no cuidado que as crianças recebiam dos adultos, como também em vários outros aspectos da vida cotidiana como, por exemplo, nos trajes das crianças. Antes do final do século XVI, as vestimentas de crianças e adultos pouco se diferenciavam, e foi somente a partir desta época até meados do século XVII que a existência de trajes próprios para crianças passou a ser um costume. Essa mudança forneceu a percepção de que, neste momento, a criança não era mais vista como um ser insignificante, mas sim como um ser que possuía suas particularidades e merecia ser tratada de modo diverso ao dos adultos.

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios) (ARIÈS, 1986, p. 77).

Todo esse contexto social levou a concepção de infância para um sentimento que Ariès chamou de “paparicação”. Nesse período, a criança era vista como um ser que era cuidado de forma especial e fornecia muitos risos aos adultos pelo seu jeito de agir e falar, o qual revelava sua imaturidade para a vida e a diferenciava dos adultos. Ou seja, na Idade

Média a concepção de infância não existia e a criança era percebida como um mini-adulto que frequentava os mesmos espaços dos adultos. Não existia a diferenciação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, mas essa realidade começou a mudar com a ideia de “paparicação”. Além disso, a presença de moralistas na sociedade levou a criação de um segundo sentimento da infância que estava focado na disciplina das crianças; esses moralistas percebiam as crianças como o projeto da sociedade e por isso precisavam ser disciplinados.

Com a chegada dos séculos XVII e XVIII, a família que tinha o sentimento de “paparicação” começou a receber influência do segundo sentimento citado. Nesse contexto, criou-se uma preocupação com a higiene e a saúde física das crianças. Essa realidade marcou uma nova era para a história da infância, que mudou a perspectiva sobre essa fase da vida e acarretou diversas transformações que nos trouxeram até os dias atuais. De acordo com Ariès (1986, p. 164):

No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII. Tratava-se dos doentes com dedicação (e também com grandes precauções para desmascarar os simuladores), mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde a não ser com um objetivo moral: um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios.

Esses dois elementos referem-se aos dois sentimentos de infância que levaram maior preocupação sobre a saúde física das crianças. De acordo com Ariès (1986, p. 156), os sentimentos sobre a infância mostram “a consciência da particularidade infantil”. Isto é, essa consciência permite que a criança seja vista de forma diferenciada do adulto, como sujeitos diferentes e com singularidades.

Com essa visão sobre a infância, a escola apareceu como um espaço que permitia promover o desenvolvimento da racionalidade e da disciplina que eram almejados pela sociedade. Porém, uma característica marcante deste espaço que se diferencia das escolas que temos nos dias de hoje, era a idade das crianças que ingressavam nestas instituições. Naquele tempo, a primeira infância acontecia até os 10 anos de idade e somente após essa idade as crianças se tornavam estudantes. Conforme mostra Ariès (1986, p. 176), “[...] eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se

separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade”.

Na escola dessa época, as classes tinham uma característica interessante que se diferencia da maioria das escolas atuais, pois pessoas de diferentes idades frequentavam as mesmas aulas e recebiam o mesmo tipo de ensino simultaneamente. Segundo Ariès (1986, p. 176), “[...] crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 anos e rapazes de 19 a 25 anos frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a ideia de separá-los”. Essa separação de classes ocorreu posteriormente, sendo perceptível que a educação dessa época abrangia o que consideramos hoje o final da infância até grande parte da adolescência e fase jovem-adulta. Pode-se dizer que nesse tempo referido, apesar de ter surgido a preocupação com a formação da criança que saiu do anterior sentimento infantil de “paparicação”, ainda não existia, como hoje há, um ensino focado e especializado para o público infantil.

A não separação etária nas classes escolares revela que nos primórdios da modernidade, embora tenha surgido o novo sentimento pela infância, ainda não se compreendia muito bem as particularidades e as diferenças existentes ao longo deste período da vida. Isto é, de acordo com Ariès (1986, p. 168), “essa confusão tão inocente, que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade [...]”. Essa confusão se refere à mistura de idades em uma mesma classe escolar, o que para Ariès exemplifica que a sociedade ainda estava passando pelo processo de diferenciação entre a infância e a vida adulta. Essa realidade mostra que a construção da noção moderna de infância levou tempo, atingindo a família e a população como um todo. Ademais, com o passar do tempo, a infância se tornou objeto de estudo científico, o que levou ao surgimento de diferentes áreas disciplinares e perspectivas teóricas que começaram a se debruçar sobre o estudo do desenvolvimento humano, particularmente, da infância e da adolescência.

2.1 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Segundo Pasqualini (2009), desde a obra do historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), houve aumento nos estudos acerca da infância. Essa constatação parte do ponto de que para entendermos a infância da contemporaneidade se tornou necessário pesquisar a infância

em uma perspectiva histórica. Para ocorrer esse estudo, a autora explicita que existe o entendimento de que a infância precisa ser estudada levando em consideração aspectos sociais de cada época, os quais originaram concepções diferentes sobre essa fase da vida.

De acordo com Pasqualini (2009), a infância recebeu um caráter científico. Essa mudança surgiu na Modernidade com o interesse de vários especialistas sobre a infância como um campo de estudo. Na concepção da autora, a Modernidade representa um movimento intenso de racionalização da sociedade. Esse ideal acompanha o desejo do indivíduo em dominar a natureza e, através da razão, chegar ao progresso e à evolução. Nessa ideologia, existia a percepção de que era necessário haver neutralidade e objetividade sobre o estudo, havendo a desvalorização da imprevisibilidade e da subjetividade. Nesse pensamento, os estudos dessa época adotam meios descritivos e quantitativos para o entendimento da realidade. Esse processo de racionalização marcou a área da Psicologia do Desenvolvimento, levando os pesquisadores a realizarem pesquisas focadas nos princípios de objetividade e neutralidade. Essa realidade influenciou a perspectiva teórica e metodológica da época acerca da infância e das significações que a ela eram atribuídas.

Segundo Castro (1998), a Psicologia do Desenvolvimento foi um campo de investigação importante para os estudos sobre a infância. Isto é, a partir das pesquisas desse campo, a infância se tornou um objeto de estudo científico que recebeu influência dos ideais da época Moderna. A criança começou a ser percebida como um indivíduo de intelecto que passaria a receber atenção educacional com atividades de aprendizagem que visavam alcançar o desenvolvimento da criança. Esses aprendizados deveriam ocorrer em instituições que desenvolvem essas atividades e delimitavam espaços específicos para a atuação de profissionais. Nesse sentido, vários profissionais também atuariam com foco na infância, desde os pensadores da área da infância até os profissionais que atuam nessas instituições.

Essas instituições tinham o ideal de encontrar em todas as crianças a normalidade. Essa normalidade se demonstra no desenvolvimento linear que se esperava. As fases de desenvolvimento deveriam ser percorridas por todas as crianças de forma homogênea e igual para todos, e as crianças que não percorriam esse ideal seriam consideradas anormais. Nessa perspectiva, não se consideravam que em uma sociedade pode haver diferentes infâncias que não necessariamente percorrerão os mesmos padrões de desenvolvimento predefinidos.

A noção de criança normal fundamenta-se na possibilidade de reduzir as idiossincrasias individuais a determinados denominadores comuns, considerados critérios ou normas características da idade. Deste modo, a noção de criança normal apoia-se sobre um mecanismo de minimização das diferenças entre os sujeitos, e maximização das semelhanças (CASTRO, 1998, p. 24).

Castro (1998) mostra que entre os anos 1920 e 1960, nos estudos sobre a criança na área da Psicologia, predominou a abordagem behaviorista. O Behaviorismo concebia o ambiente como o grande influenciador do desenvolvimento humano e a criança, como um sujeito que recebia influência desse espaço de forma passiva. Entretanto, a partir da década de 1970, de acordo com a autora, os estudos da Psicologia do Desenvolvimento tendem a pesquisar a infância levando em consideração aspectos sociais. Nessa perspectiva, a criança passou a ser percebida como um indivíduo que poderia se adaptar ao ambiente atuando ativamente sobre ele e influenciando o lugar onde vive. Com essa perspectiva, vemos que a concepção da infância muda entendendo o ser infantil como um sujeito ativo e construtor da cultura na qual vive.

A autora Pasqualini (2009) também explica que nos estudos da área de Psicologia do Desenvolvimento há diversas perspectivas sobre a infância, as quais têm concepções diferentes sobre o desenvolvimento nessa fase da vida. Uma dessas concepções é a naturalista, que percebe a criança como um ser separado da sociedade, concebe o meio em que ela vive como um lugar onde ao qual criança se adapta e age sobre ele. Nessa perspectiva, a criança percorre o período da infância em fases lineares; concebe-se uma única infância; e acredita-se que todas as crianças passam pelas mesmas fases de forma idêntica.

As fases do desenvolvimento são, assim, concebidas como partes de um “ciclo vital” universal e idêntico para todos os homens. Torna-se possível, nessa perspectiva, estabelecerem-se fases e estágios de desenvolvimento que, embora possam sofrer alguma influência das interações sociais, sucedem-se numa ordem fixa, válida para todo e qualquer indivíduo em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo. O desenvolvimento percorreria, assim, um caminho natural e espontâneo (PASQUALINI 2009, p. 32).

Os estudos sobre o desenvolvimento humano dessa época separavam o indivíduo do seu meio social. Nessa perspectiva, a fase do desenvolvimento percorria um curso universal que deveria ser igual para todas as pessoas. De acordo com Castro (1998), os pesquisadores do Modernidade tinham percepções sobre o desenvolvimento infantil que tendiam para o ideal

de razão e progresso. Dessa forma, ela apresenta o ideal de Darwin, em que ele observava a criança procurando nela semelhanças com os adultos. Nessa concepção, a criança era vista como um ser inacabado, que com o tempo iria adquirir sua forma completa ao chegar à idade adulta.

Em Castro (1998) vemos que outro importante pesquisador que teorizou sobre o desenvolvimento humano na Modernidade foi o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Piaget acreditava no ideal de emancipação que existia na época e que defendia a ideia de que o sujeito no percurso do desenvolvimento estaria caminhando para a razão. Na teoria piagetiana esse ideal se concretiza com a definição dos estágios do desenvolvimento cognitivo, ao quais seguem uma ordem sistematizada que levam à emancipação e à razão do indivíduo. Essa perspectiva parte do objetivo social que pairava na época da Modernidade, em busca da evolução e organização da sociedade.

O que implica nessa perspectiva é a visão universalizada da infância, concepção essa que faz parte de uma sociedade que procura ordem. O ideal universalizante aparece também na concepção de criança normal. Castro (1998) mostra que na Modernidade foi intenso o uso de parâmetros que estabelecem condições normais de desenvolvimento para as crianças. Ou seja, nessa época foram instituídas normas que versavam sobre o desenvolvimento ideal e o desenvolvimento anormal que fugia da regra. Nessa perspectiva nasce a ideia de controle e de previsão que procuram identificar aqueles que estão fora da normalidade e necessitam de assistência. Vê-se que nessas concepções são instituídas metas que a criança necessariamente precisaria atingir para ser vista como um ser desenvolvido, não levando em consideração aspectos históricos e sociais como determinantes do desenvolvimento.

Segundo Pasqualini (2009), essa concepção reinou por muito tempo no estudo da Psicologia do Desenvolvimento e influenciou as ideias sobre o desenvolvimento infantil. Entretanto, uma nova concepção surgiu com uma ideia diferente sobre a criança. Nessa nova perspectiva se concebe a infância como uma fase da vida que recebe influência direta da sociedade e do tempo histórico em que ela ocorre. Nessa concepção, o desenvolvimento não é visto de forma universal. Ou seja, os indivíduos não passam pela infância da mesma forma em todo o mundo. A sociedade deixa de ser meramente o meio em que a criança habita e se desenvolve de forma separada dela.

A sociedade passa a ser o local que influencia o desenvolvimento da criança. Entendendo que esse local possui culturas diferentes e condições de vida diferentes, os

autores que defendem essa perspectiva partem do ponto de que é necessário analisar a infância sem leis gerais de desenvolvimento na tentativa de abranger a grande diversidade de infâncias que estão presentes na sociedade. Dessa forma, a sociedade deixa de ser apenas um meio de habitação, se torna um local que tem o poder de influenciar diretamente na construção de infâncias que se distinguem umas das outras, sendo difícil estabelecer uma ordem de desenvolvimento linear e idêntica para todas as crianças.

É a Psicologia Histórico-dialética que concebe o desenvolvimento da criança levando como ponto de partida a cultura e as interações sociais. Pasqualini (2009) cita um pesquisador da infância muito conhecido, o psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1896-1934). Para esse estudioso, o desenvolvimento não deve ser visto partindo da percepção sobre o crescimento biológico e nem deve ser concebido como um desenvolvimento idêntico para todas as crianças. Dessa forma, o autor considera que a cultura possui influência sobre a formação infantil na criação de condutas. É importante salientar que o autor estabelece relação entre os aspectos psíquicos e os aspectos sociais como dois lados que fazem parte do desenvolvimento da criança.

Pasqualini (2009) também cita outro ponto interessante sobre a defesa de Vygotsky que está no seu entendimento de que não se deve analisar o desenvolvimento apenas pelos aspectos externos. Ou seja, o autor explicita que é necessário analisar a criança em aspectos internos. A análise está colocada na essência dos aspectos que são vistos externamente. Isso nos leva ao entendimento de que para o autor, não basta analisar o desenvolvimento da criança apenas por características que ela demonstra para o mundo, mas entender as causas que levaram a criança a externalizar determinadas condutas.

Essa perspectiva nos leva a noção de investigação do “todo-parte” do método dialético. Nessa noção, Vygotsky defende que a análise do desenvolvimento não deve ocorrer de forma fragmentada, pois ele acreditava que as partes fazem parte de um todo que possuem direta relação. Essa noção nos leva à compreensão de que os aspectos de mudanças psíquicas e mudanças no meio social moldam o desenvolvimento e são partes que formam um todo, a criança.

O autor postula que os fundamentos dessa periodização devem ser buscados não nos indícios externos, ou seja, no conjunto de sintomas que diferenciam os diversos períodos, fases e/ou estágios, mas nas mudanças internas do processo de desenvolvimento infantil (PASQUALINI 2009, p. 34).

Frota (2007) mostra que na perspectiva pós-moderna a ideia de criança universalizada muda para a perspectiva da existência de diversas infâncias. Isto é, na Modernidade existia o objetivo da busca pela verdade, verdade essa que quando descoberta, por meio da razão e da neutralidade, se tornava única para toda sociedade. Com a chegada da Pós-modernidade, as teorias sobre o conceito de infância mudaram, pois os estudiosos começaram a perceber que para entender o que era infância, era necessário analisar essa fase da vida dentro de contextos históricos e sociais específicos. Ou seja, o estudo sobre a criança separada da sociedade se enfraquece, para se transformar em uma criança que deve ser analisada dentro de um contexto de relacionamentos que a constituem.

Sob uma perspectiva pós-moderna, não existe conhecimento absoluto, realidade cristalizada, esperando para ser conhecida e domada; um entendimento universal, que se faça fora da história ou da sociedade. No lugar disso, o projeto pós-modernista propõe que o mundo e o conhecimento dele sejam vistos como socialmente construídos (FROTA, 2007, p. 146).

De acordo com Frota (2007), a partir do pensamento de Philippe Ariès e da chegada da pós-modernidade houve uma mudança de paradigma sobre a infância nos estudos científicos. Essa mudança levou a infância a ser compreendida como uma fase da vida que é construída historicamente e socialmente de formas diferentes. As diferenças formam uma multiplicidade de conceitos de infância que derivam dos diversos contextos e compreensões das realidades vividas. Pensar a infância dessa forma levou o campo de estudo para outro viés, que se diferencia do anterior, pois antes as pesquisas consideravam a criança como um ser único e imutável. Com essa mudança de pensamento importa saber que tipo de infância será analisada e como ela se diferencia de outras que também estão presentes na sociedade.

A partir disso, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos (FROTA, 2007, p. 148).

Pensar na infância da pós-modernidade nos leva ao entendimento de que a infância acontece dentro de uma sociedade múltipla. As infâncias acontecem dentro das inúmeras desigualdades existentes, as quais produzem infâncias diferentes que não podem ser

universalizadas e tratadas como iguais. É preciso aceitar que assim como a história do mundo não aconteceu de forma linear e contou com diversas mudanças que nos trouxeram até os dias de hoje, a infância também aconteceu dentro dessas mudanças e diversidades que ocasionam em múltiplas infâncias e não em uma infância apenas.

É preciso contar a história de uma vida sem dar a impressão de se estar diante de uma sucessão linear, unidirecional e necessária de momentos, cada um deles sendo tomado como um simples e plenamente significativo "agora". É preciso garantir nesta história lugares para acasos e imprevisíveis, lugares para rupturas, lugares para saltos adiante, para retornos e ressignificações; é preciso evitar a tentação de fazer da existência de alguém um processo meramente aditivo ou subtrativo de atributos que se agregariam ou descartariam de uma substância permanente (FROTA, 2007, p. 151).

As teorias da Psicologia do Desenvolvimento apontam para determinados tempos históricos. Isto é, a existência de diferentes concepções sobre o desenvolvimento na infância mostra que, no campo de estudos da Psicologia do Desenvolvimento, houve vários teóricos que estudaram esse período da vida. É interessante notar esse ponto, pois existe uma ligação entre o que era produzido pelos pesquisadores e o que a sociedade da época estava em busca. Essa realidade faz perceber que existe profunda relação entre os tempos históricos e as produções científicas que foram elaboradas, não sendo um saber isolado sobre o meio social.

Concluindo, a Psicologia do Desenvolvimento esteve, desde as suas origens, comprometida com o projeto da modernidade, entendendo-se este como integrando os processos de racionalização crescente dos Estados no mundo ocidental, o que gerou uma crescente racionalização das trajetórias individuais (CASTRO, 1998, p. 27).

Essas teorias influenciaram diretamente a forma como o indivíduo era visto e criaram normatizações sobre o desenvolvimento. Ou seja, conforme os conceitos foram sendo construídos pela ciência, os sujeitos foram se apropriando dessas perspectivas e se moldando ao que era estabelecido, influenciando na forma como agiam. Souza (2010) mostra que a cada tempo histórico, uma concepção de infância predominou e impactou a forma como as crianças eram percebidas. Segundo a autora, esses conceitos atuam como modeladores do meio social e criam relações de poder ao estabelecerem o que é normal e o que não é normal para o desenvolvimento. Entretanto, é importante observar que a autora deixa claro que a Psicologia do Desenvolvimento não atua sozinha nesse processo de influência. Isto é, esse campo de

estudo tem força quando atua junto aos indivíduos e instituições que incorporam seus conceitos e tornam possível escolher o saber que será utilizado em determinado tempo histórico como padrão para todos.

A cada momento histórico de nossa sociedade uma visão de mundo predomina na produção do conhecimento, definindo, assim, modos de perceber os acontecimentos e explicá-los em uma dada direção que, frequentemente, assumem um estatuto de verdade que se cristaliza por um certo período de tempo nas práticas sociais (SOUZA, 2010, p. 91).

Neste pensamento, é interessante perceber que os conceitos criados na Psicologia do Desenvolvimento devem também ser analisados de forma crítica. Ao entendermos que esse campo de estudo tem relação com o meio social de cada época em que se vive, percebemos que também é necessário analisar as concepções de cada época de forma crítica, como ideias que são históricas, culturais e mutáveis. Souza (2010) explicita que em pesquisas do âmbito das ciências humanas, é possível observar que cresceu a preocupação sobre o cuidado com a criança, e essa preocupação acarretou no aumento da proteção sobre a fase da infância. Essa proteção se deu, por exemplo, com a criação de diferentes legislações que concedem direitos à infância e revelam esse olhar protetivo sobre a criança.

Essa nova percepção sobre a infância faz parte de um cenário contemporâneo que vivemos. Nessa realidade, a criança é possuidora de direitos dirigidos diretamente a ela. Olhando pela perspectiva de Souza (2010), esse contexto também faz parte de um tempo histórico que possui seus ideais e conceitos que influenciam o meio social. Entretanto, as questões que surgem sobre os direitos das crianças são: Como eles concebem a infância nesse tempo histórico? Em quais áreas da vida a criança possui direitos? Esses direitos são realmente cumpridos?

3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Conforme visto na seção anterior, diferentemente do período anterior à Modernidade quando crianças eram vistas na sociedade como mini-adultos, nos dias atuais, a criança passou a ser vista de outra forma. Segundo Ariès (1986), diante da mortalidade infantil, das vestimentas das crianças, dos ambientes que elas frequentavam ainda pequenas e da forma como eram representadas e caracterizadas na Arte da Idade Média, podemos realizar um comparativo entre o modo como as crianças eram vistas e tratadas naquela época e a maneira como são percebidas nos dias atuais. Ou seja, entende-se que assim como a sociedade mudou ao longo do tempo, as concepções sobre a infância também mudaram.

No Brasil, a concepção de infância foi sendo alterada ao longo do tempo, e nessa transformação a escola foi sendo reconhecida como um espaço importante para o desenvolvimento infantil. De acordo com Paschoal (2009), esse processo se iniciou quando dentro da sociedade percebeu-se que as mulheres que trabalhavam ou as viúvas desamparadas precisavam de pessoas para cuidar de seus filhos. Como também, o grande índice de mortalidade e desnutrição na infância fez crescer o entendimento de que as crianças necessitavam de espaços voltados para o cuidado delas, tal como as creches. Entretanto, essas creches não correspondiam às que encontramos nos dias atuais, que possuem um caráter pedagógico, pois tinham um caráter assistencialista. Isto é, nem sempre essas instituições que recebiam as crianças tinham o objetivo de desenvolvê-las plenamente e realizar um trabalho educativo que fizesse com que elas crescessem de forma integral. Dessa forma, muitas dessas instituições permitiam a entrada dessas crianças para simplesmente passarem o tempo enquanto seus pais trabalhavam e, por isso, não podiam se ocupar do cuidado de seus filhos.

Segundo Paschoal (2009), na legislação brasileira até o final da década de 70, não haviam diretrizes sobre a educação na primeira infância de forma específica. Nessa década, as legislações não tratavam sobre a primeira infância estabelecendo objetivos e metas para o desenvolvimento da educação, mas referiam-se a esta fase da vida de forma generalista ou a deixavam sobre a responsabilidade dos municípios e sistemas de ensino. No presente trabalho, entende-se como primeira infância o período de vida que vai de 0 a 6 anos de idade, assim como diz a Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016 que dispõe sobre políticas públicas para crianças. De acordo com o Art. 2º da referida Lei, “[...] considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida

da criança” (BRASIL, 2016). Com essa constatação, este trabalho parte do entendimento de que essa fase da infância necessita de cuidados especiais, em espaços destinados às crianças e com direitos voltados a essa etapa da vida. Entretanto, esse entendimento nem sempre foi uma realidade na sociedade brasileira, pois a educação na primeira infância dependia dos diferentes sistemas de ensino e o atendimento às crianças se tornava variável e instável no Brasil, no qual nem todos tinham acesso a ela. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, é um exemplo no qual o Estado delega a outros a responsabilidade pela educação na primeira infância. Em seu Art. 19º, define-se que:

Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. § 1º As normas de cada sistema disporão sobre as possibilidades de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

Vemos neste exemplo que o acesso à educação para crianças que compreendem a fase da primeira infância estava sob a responsabilidade dos diferentes sistemas de ensino. Ou seja, a educação na primeira infância não tinha uma norma que a abrangesse nacionalmente, ela estava sob a norma dos diferentes sistemas de ensino e não existia um direito que compreendesse todas as crianças do país independente das condições dos sistemas. No cenário brasileiro, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade ainda não tinha uma lei objetiva e própria para elas. Essa constatação se afirma, de acordo com a ideia que Paschoal (2009) explicou ao dizer que:

Verifica-se que, até meados do final do ano setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL, 2009, p. 85).

Assim como a história é marcada por avanços e retrocessos, a legislação educacional no Brasil sobre a primeira infância não foi diferente. Ou seja, na contemporaneidade, as

crianças recebem direitos que são fruto de processos de avanços e retrocessos em luta de indivíduos da sociedade. Um exemplo interessante que pode ser citado foi a reivindicação de trabalhadores operários que iniciaram o processo de luta pelo atendimento da criança em espaços específicos, como as creches. Kuhlmann Júnior (1998) traz em seu estudo uma concepção interessante sobre o conceito de criança que a retrata dentro de um contexto social e histórico associando-a às relações sociais:

[...] como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 30).

A criança nessa perspectiva é vista de forma ampla e plural, observando aspectos culturais, sociais e geográficos. Segundo Paschoal (2009), essa percepção da infância com diferentes representações no Brasil começou com o processo de industrialização e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, e os movimentos operários. Nesse contexto, esses trabalhadores criaram movimentos que reivindicavam melhores condições de trabalho e espaços destinados ao cuidado de seus filhos enquanto eles trabalhavam. Com o surgimento das reivindicações ocorreu na sociedade a criação de pré-escolas do poder público que atendiam as crianças desses trabalhadores. Entretanto, segundo a autora, havia distinção entre a pré-escola do poder público e pré-escolas particulares. Ou seja, a concepção da pré-escola do poder público tinha como finalidade assistir as crianças em suas carências com um objetivo compensatório. Essa visão se diferenciava das creches particulares que atendiam as crianças com um caráter pedagógico e socializador.

Ainda, de acordo com Paschoal (2009), a partir dessa diferenciação, ocorreu uma preocupação de diferentes entes da sociedade, tais “[...] como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros [...]” (PASCHOAL, 2009, p. 85), no sentido de regulamentar o trabalho para todas as crianças, independentemente de suas classes ou condições econômicas. Dessa forma, as mudanças ao longo do tempo na sociedade permitiram que a criança aos poucos fosse vista de forma integral, ou seja, considerando seus aspectos físicos, mental e social. Nesse processo, paulatinamente, diferenças de classe também passaram a ser entendidas como relevantes

tendo em vista que conferem condições de vida diferentes para às pessoas. Foi necessário que a criança recebesse direitos que fossem universais, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica. Esses são direitos básicos como educação, saúde e alimentação. Entretanto, é importante salientar que, apesar de serem direitos básicos, nem todas as crianças têm acesso a eles ou, quando tem, nem sempre são garantidos na mesma proporção e/ou qualidade.

Apesar do entendimento de que não há uma infância única, a legislação que trata sobre a infância mostra que existem direitos e deveres que são inegociáveis a todas as crianças do mundo e que são fundamentais independentemente dos contextos nos quais cada uma delas se encontra. Isto é, esses direitos são definidos como universais, pois devem atender a todas as crianças em diferentes lugares e culturas. Entende-se que esses direitos são universais posto que buscam garantir as necessidades básicas de todos os seres humanos. Essas legislações permitem que as crianças que não possuem condições adequadas de educação, alimentação ou saúde também estejam sob estas normas e passem a ter o direito de receber essas condições com qualidade. Ou seja, os diferentes tipos de infâncias que podemos ter em uma mesma sociedade devem ser protegidos e estar sob os mesmos direitos universais.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aplicada em 20 de novembro de 1959, é um documento que foi adotado na Assembleia Geral das Nações Unidas diante do entendimento de que a criança necessita de cuidados especiais e ambiente adequado para o seu desenvolvimento. Este documento compreende a criança como um ser em desenvolvimento que possui direitos, os quais devem ser garantidos independentemente da condição social, econômica ou política. Nesta declaração existem princípios que tratam sobre as crianças e, um deles em especial, deixa explícito que os direitos são destinados a todas elas sem nenhum tipo de distinção ou discriminação.

Princípio I: A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família (ONU, 1959).

Este princípio expressa o entendimento de que existem diferenças entre as crianças por aspectos de raça, cor, idioma, religião, etc. Isto é, existe a compreensão de que as crianças têm

suas diferenças, no entanto elas não podem ser justificativas para o não cumprimento dos seus direitos universais. Ainda, as diferenças aí mencionadas levam ao entendimento de que elas podem ser significativas para o seu desenvolvimento. Por exemplo, podemos pressupor que crianças negras que sofrem desde a primeira infância com o racismo podem ter um desenvolvimento psicológico diverso daquele de crianças que são brancas e não passam por esse tipo de discriminação.

Na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), a infância é vista como um período em que o sujeito deve ser protegido fisicamente, mentalmente e socialmente de qualquer circunstância que possa prejudicar o seu desenvolvimento integral. Percebe-se que diferentemente dos períodos anteriores da história, agora a criança tem um tratamento especial que demonstra uma separação entre o mundo das crianças e mundo dos adultos, e prioriza o seu bem-estar em todas as esferas da vida física, mental, social e espiritual.

Além disso, o texto da Declaração Universal dos Direitos das Crianças aponta para um tipo de infância que precisa de proteção e cuidado de todos. Esse dever não está como obrigação apenas da família, mas também da sociedade que passa a ter a responsabilidade de proteger o sujeito que está na fase da infância. Essa constatação mostra que, na contemporaneidade, a criança não é apenas vista como um sujeito de direitos, mas também como um ser que está em fase de desenvolvimento. Ou seja, esse indivíduo necessita de toda vigilância especial dos adultos, a fim de que as condições básicas para o seu desenvolvimento integral sejam atendidas. Assim, nos dias atuais, a responsabilidade pelo cuidado da criança pequena foi ampliada sendo posta como um dever do governo, da família e da sociedade em geral. As condições básicas que devem ser asseguradas a todas crianças são explicitadas, e são elas: a alimentação, a moradia, o lazer e o acesso à saúde tanto para o período pré-natal quanto pós-natal. De acordo com esse documento, desde os primeiros anos de vida devem ser asseguradas à criança condições que a permita crescer de forma digna. Logo, esses requisitos devem ser confirmados, independentemente dos marcadores sociais de diferenças e sem haver nenhum tipo de discriminação de qualquer origem.

Outro aspecto interessante desta Declaração é o lugar que a educação passa a ocupar, como um setor que influencia diretamente no desenvolvimento integral da criança. Nesse documento, a educação se tornou um direito à primeira infância, sendo gratuita no Ensino Fundamental. Essa educação visa à busca pelo conhecimento e o desenvolvimento do ser para o futuro, e qualquer tipo de exploração ou de trabalho é veementemente proibido para as

crianças. Desse modo, prioriza-se a educação, a saúde e o desenvolvimento social, mental e físico da criança.

A Constituição Federal de 1988 é também um documento que versa sobre a infância e que está de acordo com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, embora se refira ao âmbito nacional. Apesar de tratar de vários assuntos, esse documento também aborda a criança e seus direitos. Entretanto, de início, ele cuida de estabelecer os direitos fundamentais que todas as pessoas devem ter asseguradas no Brasil. Esses direitos incluem a vida, a liberdade, a dignidade e a igualdade. Em seu artigo 3º, a Constituição assinala que a República Federativa do Brasil procura pela redução de todo tipo de desigualdade social existente e pela erradicação da pobreza. Ter essa especificação em um documento nacional mostra que a pobreza e as desigualdades sociais são realidades presentes no Brasil e que o Estado reconhece a existência dessa realidade.

Outro direito universal que a Constituição Federal trata é a saúde, a qual deve ser oferecida a todos, sendo este um dever do Estado. Esse direito aborda a proteção das pessoas contra doenças. O acesso à saúde por todos contribui diretamente para que a sociedade em geral seja protegida e haja a prevenção contra o surgimento de futuras doenças. A criança também entra como uma pessoa que possui esse direito e as entidades sociais que devem assegurar esse direito são a família, o Estado e a sociedade. Isto é, a criança também deve receber proteção contra doenças e receber cuidados específicos desde o período pré-natal. Se formos realizar um comparativo com períodos anteriores à modernidade, vemos que, nos dias atuais, a criança tem mais direitos no que tange aos seus cuidados físicos e psicológicos. Essa realidade influencia diretamente no número de casos de mortalidade infantil, pois, por exemplo, na Idade Média, por falta de acesso e conhecimentos no campo da medicina, as crianças morriam no início da vida com maior probabilidade. No tempo presente, esse risco diminui com o acesso e a ampliação dos conhecimentos sobre as doenças que antes atingiam as crianças, e com as possibilidades de tratamento e prevenção.

A Constituição Federal também cita a alimentação como um direito que deve ser assegurado na infância. A alimentação aparece no Art. 227º em meio a vários outros direitos fundamentais para a fase infantil, tais como a vida e a dignidade humana. Essa constatação nos leva a compreensão de que a alimentação, seja ela no período pré-natal, pós-natal ou durante toda a primeira infância, constitui um item essencial não apenas para o crescimento

físico das crianças, mas também um direito que impacta no seu desenvolvimento integral. De acordo com o referido artigo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A alimentação como um direito não fica explícita apenas no artigo citado, mas também está na seção que trata sobre a educação. Na parte em que aborda a educação, a alimentação é colocada novamente como um direito de todos, sendo dever da família, do Estado e da sociedade assegurar o seu cumprimento. Ademais, no que se refere ao direito à educação, é citado que ela deve ocorrer com base em alguns princípios, dentre os quais o da garantia do acesso e da permanência na escola com igualdade de condições para todos os educandos. Nesse sentido, a Constituição Federal estabelece alguns pontos que realizam a efetivação de seu dever quanto à garantia da educação. Um desses pontos é a criação de programas suplementares que atentem para as pessoas que precisam de auxílio em alguma área específica a fim de conseguirem permanecer na escola. Dentre as possíveis áreas citadas está a alimentação. Destacamos que, mais uma vez, a Constituição assinala a alimentação como um direito fundamental e a articula à educação. Apesar de parecerem coisas completamente diferentes, é possível perceber que na discussão e na elaboração da Constituição algo na sociedade mostrava que era necessário haver essa vinculação entre a educação e a alimentação. Assim, houve a definição de artigos que visam garantir a assistência para os indivíduos na alimentação dentro da escola.

No cenário brasileiro também temos a Lei nº 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta lei é um marco legal importante no Brasil sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Neste documento é utilizado o termo “proteção integral”. Analisar esse termo é importante, posto que ele não difira das ideias expressas na Declaração Universal dos Direitos das Crianças. O uso deste termo nos remete a ideia de desenvolvimento integral, no qual não se pensa mais em uma criança cuja vida e cujo crescimento estão separados da realidade social que a cerca. A criança e o cuidado para com

ela são pensados de forma ampla, envolvendo aspectos físico, social, mental, econômico e político. Aspectos estes que impactam o seu desenvolvimento e crescimento.

No Estatuto da Criança e do Adolescente existe a especificação da faixa etária que marca a fase da infância. Considera-se criança a pessoa que tem até 12 anos de idade incompletos. Essa demarcação aparece no segundo artigo da lei e indica a necessidade legal de definições de faixas etárias, de modo a possibilitar a elaboração e a implantação de diretrizes e programas específicos às diferentes idades. Essa delimitação mostra também mais uma diferença nas concepções de infância ao longo da história.

Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente explicita que a lei abrange todas as crianças sem haver nenhum tipo de discriminação. Dessa forma, é necessário que os direitos fundamentais sejam garantidos a fim de que o público infantil e adolescente possa ter os direitos à vida, à liberdade e à igualdade assegurados. O ECA também está em consonância com a Declaração no que diz respeito à proibição da exploração, do tratamento cruel e do trabalho infantil. Isto é, demarcar uma faixa etária para a infância se torna fundamental para especificar quem são aqueles que devem ser prioritariamente cuidados e protegidos, mantidos distantes de tratamentos e atividades consideradas prejudiciais ao seu pleno crescimento e desenvolvimento. Além disso, nessa lei também existe a especificação de que o dever da garantia dos direitos nela estabelecidos é de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. Assim, entende-se que esta responsabilidade não é exclusiva à família, mas que o Estado e a sociedade também devem se ocupar da atenção, da proteção e do cuidado com a pessoa em idade infantil.

A vida e a saúde são estabelecidas nesta lei como direitos fundamentais para crianças e adolescentes. Ou seja, a vida e a saúde são considerados direitos que constituem condições básicas para o desenvolvimento de qualidade da criança e do adolescente. Conforme o Art. 7º do ECA:

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990).

É interessante notar que, por exemplo, na Idade Média existia um grande número de crianças que morriam com pouco tempo de vida. Isso ocorria devido às condições ruins de

saúde e higiene que acarretavam em maior mortalidade infantil. Nos dias atuais, essa realidade mudou; a saúde se tornou um direito, o que permite que a população possa exigir o seu cumprimento. A efetivação dessa lei favorece o acesso de crianças a bens e condições melhores de vida. A vida e a saúde deixaram de ser uma condição apenas para os mais ricos que tinham acesso aos melhores médicos e tratamentos, para se tornar um direito inerente à vida humana, indiscriminadamente.

A partir da modernidade, paulatinamente, a educação foi se tornando uma área relevante para o desenvolvimento da criança. Assim como já posto na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, o acesso à educação é assinalado no Estatuto da Criança e do Adolescente a partir, principalmente, do Capítulo IV. O ECA define a educação como um direito que deve ser garantido gratuitamente a todos, sem discriminação, a fim de haver o desenvolvimento integral da pessoa para o exercício da cidadania. Porém, um ponto intrigante no Artigo 53º está no primeiro inciso que estabelece que as crianças e os adolescentes devem encontrar condições iguais de acesso e permanência na escola. Ou seja, a criança que se matricula para receber a educação gratuita que a lei assegura deve encontrar meios que façam com que o seu acesso e permanência na escola seja igual ao de todas as outras crianças. Assim, espera-se que não haja prejuízo em seu aprendizado e desenvolvimento integral. Entretanto, a pergunta que podemos fazer é a seguinte: como ter a certeza de que realmente ocorre o cumprimento deste inciso?

Apesar da existência de diversas leis que abordam a infância, é necessário que haja fiscalização do cumprimento dos direitos das crianças. Dessa forma, com a Lei 8.242 de 1991 foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Esse órgão atua monitorando o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes que foram estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, ele atua juntamente com os conselhos estaduais e municipais a fim de acompanhar o andamento institucional, propor mudanças e assegurar a aplicação dos recursos destinados ao cumprimento dos direitos deste público. Desse modo, ele existe com o fim de manter assegurados todos os direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1991).

Com o exemplo deste órgão vemos que a infância nos dias atuais recebe um olhar integrado na sociedade. Diante das leis vigentes e das mudanças que ocorreram na sociedade ao longo do tempo, a infância passou a ser acompanhada e protegida intersetorialmente e por diversos órgãos e instituições do Estado. Esses agentes têm o dever de assegurar os direitos

das crianças e dos adolescentes brasileiros, assim como também toda a sociedade tem a mesma função de fiscalizar e acompanhar as políticas públicas referentes à proteção das crianças.

3.1 A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB O OLHAR DA LEGISLAÇÃO

A partir desse histórico relativo à legislação brasileira sobre a infância, vemos que a percepção dessa fase da vida mudou no Brasil. Agora a criança se tornou um sujeito de direitos; sua formação educacional é obrigatória e conta com a dimensão do educar, e não apenas a assistencial. Como exemplo dessa mudança sobre a educação, temos a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a qual trata da criança em idade escolar, na primeira infância.

Nesta lei a educação é defendida como um direito subjetivo, ou seja, o sujeito tem o direito de ter garantida a educação e pode exigir do Estado o cumprimento desse direito. Além disso, a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Um aspecto interessante desta lei está no fato de a educação ser colocada em vários espaços que não somente nas escolas. Ou seja, esta lei coloca que a educação também ocorre em espaços como no trabalho, na família e na convivência humana, mostrando que a educação pode ser vista nesses espaços e não somente nas escolas. Essa constatação está presente no Art. 1º que diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais [...]” (BRASIL, 1996). Assim o desenvolvimento do indivíduo não depende somente da escola. Embora esta lei tenha ampliado os atores responsáveis pela educação das crianças e dos adolescentes, ela trata especificamente da educação que ocorre em instituições próprias, como a educação escolar.

A educação obrigatória não deve fazer qualquer tipo de discriminação entre os estudantes e, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cita novamente o dever do Estado de, quando necessário, fornecer ao educando programas suplementares de alimentação e assistência à saúde. Nota-se novamente na lei brasileira a vinculação feita entre educação, saúde e alimentação. Estes são

setores que estão juntos e que assim devem permanecer em uma sociedade diversa, na qual há estudantes com condições materiais desiguais no acesso à educação e ao desenvolvimento pleno.

A primeira fase da educação básica no Brasil corresponde à Educação Infantil, a qual atende crianças de até 5 anos de idade. Esta é uma fase de crescimento e desenvolvimento da criança e corresponde a maior parte da chamada primeira infância. O Estado tem o dever de assegurar as condições favoráveis para o desenvolvimento pleno que a lei estabelece. Esse desenvolvimento pleno compreende as áreas física, psicológica, social e intelectual da criança. De acordo com o Art. 29º da LDB:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Vemos que nos dias atuais a Educação Infantil saiu da dimensão apenas assistencialista e ocupa o lugar de educar e cuidar. Diante das legislações que regem o Brasil e que tratam da infância, percebe-se que essa fase da vida deixou de ser ignorada para receber um lugar de maior importância. A partir da Constituição Federal de 1988, quando a criança passou a ser considerada sujeito de direitos, essa fase da vida começou a receber um olhar especial incidindo sobre ela direitos que devem ser cumpridos pelo Estado, pela família e pela sociedade como um todo. Agora, não basta que a criança seja tratada de qualquer forma, entende-se que na infância a criança necessita de cuidados especiais e tem o direito ao acesso à educação escolar.

Essa determinação da lei se opõe à realidade que os resultados do Plano Nacional da Educação (PNE) mostram sobre o acesso à Educação Infantil entre os anos de 2014-2024. O Plano Nacional da Educação foi estabelecido pela Constituição de 1988 onde em seu Art. 214º são definidas metas para a educação brasileira. Esse plano tem a duração de dez anos e deve buscar efetivar as ações que visam alcançar as metas estabelecidas. As metas que foram feitas no Plano Nacional do decênio de 2014-2024 somaram no total 20, que em seu conteúdo abrangeram melhorias nas áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior (BRASIL, 2014). Ao

final do decênio, ocorreu o diagnóstico do que foi alcançado e a formulação de novos objetivos, a fim de que sejam concretizados no próximo decênio.

Com o fim do decênio dos anos de 2014-2024 podemos realizar um comparativo entre as metas que foram estabelecidas, o diagnóstico desse período e os novos objetivos definidos para o decênio dos anos de 2026-2036. O novo PNE estabelece novamente, como primeiro objetivo, o acesso ampliado às creches e a universalização da pré-escola (BRASIL, 2026), a fim de assegurar o direito estabelecido na lei da educação para todos. Conforme indicado no PNE do decênio de 2014-2024:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 48).

O diagnóstico do novo PNE (2026-2036) mostra que na última pesquisa realizada em 2024, apenas 41,3% de crianças de até 3 anos de idade tinham acesso à Educação Infantil. Isto é, a ampliação no atendimento de, no mínimo, 50% das crianças às creches não ocorreu; no entanto houve a ampliação do acesso a essa etapa de ensino, considerando que em 2016 apenas 31,8% de crianças de até três anos tinham acesso às creches (BRASIL, 2026). Com o novo PNE (2026-2036) a nova meta consiste em ampliar o atendimento de, no mínimo, 60% das crianças até 3 anos, uma nova meta que exigirá esforço do governo em várias áreas.

O esforço se torna necessário quando percebemos que o Brasil é um país grande e diverso, apresentando condições econômicas e estruturais diferentes. No novo PNE (2026-2036) foi adicionado um novo objetivo que concerne em garantir 100% de qualidade na oferta nacional da educação infantil. Com esse novo objetivo, vemos que não basta apenas garantir o direito ao acesso, mas também existe a necessidade de garantir a qualidade do ensino na escola. Uma das diretrizes do PNE para o decênio de 2014-2024 está no Art. 2º, inciso III, que aborda a superação das desigualdades educacionais, com vista a atingir o desenvolvimento das crianças para a cidadania.

O acesso a creches e pré-escolas de qualidade é um direito constitucional, reafirmado por tratados internacionais, marcos legais brasileiros e decisões do Supremo Tribunal Federal. Trata-se de um direito das crianças e das famílias, que exige políticas promotoras de equidade capazes de impactar de

forma concreta no desenvolvimento de toda a sociedade (BRASIL, 2024, p. 6).

A citação acima compõe o início dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para Educação Infantil (PNQEEI) de 2024. Esse documento estabelece diretrizes para atingir a qualidade da Educação Infantil em âmbito nacional, pois considera que existem diferenças regionais, estruturais e materiais no Brasil, as quais influenciam na desigualdade educacional e não permitem que haja as mesmas condições de qualidade para todas as instituições que oferecem essa etapa da educação básica. Dessa forma, o documento visa fortalecer o regime de colaboração entre os níveis federal, estaduais e municipais. Como também, conta com a colaboração de profissionais da educação e da sociedade em geral, levando em consideração o princípio de equidade ao tentar manter o nível de qualidade de ensino que compõe o objetivo do PNE.

O PNQEEI (2024) também explicita no trecho acima que a qualidade é um direito estabelecido não apenas na legislação do Brasil, mas também nos tratados internacionais. Como já foi citado, o ideal de qualidade educacional está exposto em vários outros documentos brasileiros, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, importa compreender que a legislação nacional e internacional mostra que já existe o entendimento de que não adianta apenas permitir o acesso para todos, mas é necessário agir pensando nas desigualdades sociais que são reproduzidas na escola e produzidas pela escola. Sendo assim, é necessário criar políticas públicas que visem enfrentar as diferentes situações e realidades que aparecem nesse ambiente e que impactam de formas diversas no processo de ensino-aprendizagem. O documento do PNQEEI (2024) usa como referência o termo “equidade” compreendendo que existe na sociedade uma distribuição desigual de recursos. Nesse sentido, o princípio de equidade atuaria de forma a corrigir as desigualdades de gênero, raça e regionais que aparecem na escola, e a produzir resultados justos socialmente.

O princípio de equidade e igualdade está presente, por exemplo, no direito à alimentação escolar como um aspecto da vida do aluno que influencia no desenvolvimento da criança. No Brasil, a legislação vincula a educação e a alimentação como direitos fundamentais para as crianças da educação básica. Na Lei nº 11.947 de 2009 que regulamenta o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foram estabelecidos direitos e condições básicas para a oferta da alimentação escolar. Nesta legislação ficou estabelecido

que a alimentação escolar deve ocorrer especificamente dentro da instituição de ensino, com o fim de atingir o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Vale lembrar que essa meta faz parte do objetivo presente em outras leis educacionais brasileiras discutidas anteriormente. A alimentação foi considerada nesta lei como um elemento que melhora o rendimento escolar e deve atender a criança de acordo com a sua faixa etária. No Art. 2º da referida lei são apresentadas as diretrizes da alimentação escolar e em seu inciso I é expresso:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica (BRASIL, 2009).

O texto da legislação estabelece que a alimentação não deve apenas ser acessível para todos, mas deve virar tema para o trabalho pedagógico. Isto é, ela institui que a alimentação deve ser trabalhada no processo de ensino; ao fazer isso, a lei a coloca como um bem de acesso para todos, que deve virar tema de ensino. Essa diretriz tem como finalidade fazer com que todos tenham o conhecimento sobre a importância e a necessidade de uma alimentação adequada e saudável. Esse conhecimento permite que as crianças não tenham apenas o seu direito de acesso à alimentação na escola assegurado, mas cresçam também aprendendo a adotar hábitos saudáveis. É isso que está posto no inciso II do Art. 2º:

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009).

Ainda, segundo o Art. 2º do PNAE, a alimentação escolar deve ser assegurada como um meio de evitar e prevenir a insegurança alimentar, levando em consideração a idade de cada criança e o contexto de vida de cada uma.

VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (BRASIL, 2009).

Nota-se que o acesso à alimentação na escola não se encerra no ambiente escolar. Isto é, quando na lei se diz que deve haver o respeito às diferentes condições de saúde dos alunos, ocorre uma interligação entre a alimentação escolar e a situação social que o aluno vive, podendo alguns deles estar em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, o oferecimento de alimentação escolar não anula a necessidade do olhar especial para as crianças que fora desse ambiente, em seus lares, possuem condições instáveis e precárias de acesso a alimentos de qualidade e em quantidades necessárias para sua saúde física e bem estar. Novamente, percebe-se que o trabalho da escola não se encerra no que acontece internamente nas instituições, mas o que acontece dentro da escola é também influenciado e condicionado pelas realidades externas a ela.

Nesta lei, fica especificado que é dever do Estado garantir essa alimentação escolar. Entretanto, em mais uma lei brasileira, o papel do cuidado com a infância não fica apenas com o Estado. É dever também da família fiscalizar a oferta de qualidade desses alimentos e o acesso universal a todas as crianças do modo como é estabelecido na lei. Entendemos, então, que esse trabalho deve ser realizado de maneira coletiva e colaborativa, ou seja, a escola deve atentar às vulnerabilidades sociais da comunidade escolar; o Estado tem a obrigação de executar o que está na lei; e a família tem a responsabilidade de acompanhar a oferta dos alimentos, além de exigir e lutar pelo cumprimento da legislação.

Promover a alimentação saudável na escola é uma necessidade prevista nesta lei, principalmente se considerarmos a importância desta para as crianças. Isto é, considerando que a infância é uma fase da vida em que as crianças estão em intensa atividade de crescimento físico, desenvolvimento cerebral, cognitivo, social e afetivo que demandam muita energia e atenção, é necessário que elas tenham todas as suas necessidades atendidas para que possam crescer de forma plena e sem prejuízos. A falta de alimento e a alimentação precária e/ou não saudável fazem com que a criança não tenha todos os nutrientes de que necessita para o desenvolvimento que lhe é de direito e que dela se espera. Conforme enfatizado anteriormente, educação e saúde são aspectos da vida interligados e interdependentes. E o direito à saúde da criança implica na atenção ao seu desenvolvimento biopsicossocial, o qual se dá em contextos sociais, econômicos e culturais diversos e, muitas vezes, desiguais.

4 A INSEGURANÇA ALIMENTAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO

Nesta seção do trabalho partimos da concepção apresentada anteriormente de que a alimentação foi compreendida como um direito humano que deve ser garantido a todos independentemente de classe social, raça/etnia, gênero, idade, nacionalidade e território. A partir desse entendimento, vemos que a alimentação está intimamente ligada à educação, sendo necessária que a alimentação saudável também seja assegurada nas escolas e contribua para o desenvolvimento das crianças. Apesar desses direitos, neste último capítulo, importa entender se a legislação é efetivada realmente para todas as pessoas e se a insegurança alimentar e nutricional atinge as crianças. De acordo com o Brasil (2022), a insegurança alimentar pode se apresentar em diferentes graus na sociedade. Ela pode ser em nível leve, moderado ou grave. O nível leve pode ser classificado quando ocorre o comprometimento da qualidade dos alimentos, essa realidade pode influenciar na quantidade de alimento apropriado. O nível moderado acontece quando ocorre transformação no estilo alimentar comum dos adultos, levando a limitação da quantidade de alimentos para os adultos. Já o nível grave aparece quando ocorre um impacto sobre a quantidade e qualidade na alimentação, envolvendo até as crianças no domicílio. No último grau, as pessoas chegam a passar um determinado tempo sem alimento, podendo chegar à situação de fome.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2025) estima-se que no ano de 2024 2,3 bilhões de pessoas vivenciaram a insegurança alimentar em grau moderado ou grave. Ainda que este dado mostre a problemática relativa à alimentação e à fome no mundo, conforme visto no capítulo 2, deve-se ressaltar a existência das leis brasileiras que garantem que todas as pessoas devem ter acesso aos alimentos em quantidades adequadas e com qualidade. Esse direito está disposto, por exemplo, no Art. 3º da Lei 11.346/2006:

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

Além disso, em 1993, no Brasil, foi criado pela primeira vez o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Dentre os objetivos desse órgão consultivo para a Presidência da República está a criação de políticas públicas que visem a efetivação dos direitos expostos na legislação sobre o acesso aos alimentos. Além disso, o órgão monitora as políticas públicas que ocorrem no Brasil acerca da alimentação adequada.

Vemos nesses exemplos que a alimentação é compreendida como um fator importante para as pessoas terem qualidade de vida e viverem plenamente. Entretanto, urge mostrar o quanto, no Brasil e nos demais países, sobretudo aqueles subdesenvolvidos e também os emergentes, os direitos à segurança alimentar não estão assegurados, apesar dos esforços por parte de muitos governos nacionais.

Dentro da perspectiva da alimentação como um fator de direito humano, temos organizações que produzem relatórios e expõem os índices de insegurança alimentar no mundo. De acordo com a FAO (2025) desde a pandemia houve uma mudança drástica na presença da insegurança alimentar no mundo. Isto é, o relatório intitulado *The state of security and nutrition in the world 2025: addressing high food price inflation for food security and nutrition* (“O estado da insegurança alimentar e nutricional no mundo em 2025: combater a alta inflação dos preços dos alimentos para garantir a segurança alimentar e a nutrição”, tradução nossa) aponta que o cenário instável da pandemia de Covid-19 que se instalou no mundo fez com que muitas pessoas perdessem seus empregos, o que acarretou no aumento da insegurança alimentar nos lares. De acordo com a pesquisa, durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, “quase 12% da população mundial enfrentava grave insegurança alimentar, o que representa 928 milhões de pessoas – 148 milhões a mais do que em 2019” (FAO, 2025, p. xii, tradução nossa).

O relatório mostra que a insegurança alimentar não está presente apenas no Brasil. Isto é, na pesquisa da FAO (2025) os índices mostram que a insegurança alimentar está presente em outros países do mundo, mostrando que essa realidade não é apenas um desafio para o Brasil, mas também em outros lugares do mundo. Dessa forma, de acordo com essa realidade, esse relatório mostra em dados recentes que no continente da África, por exemplo, a prevalência da insegurança alimentar aumentou de 57,5% de 2023 para 58,9% em 2024, um aumento de 41 milhões de pessoas em um ano.

Vemos neste exemplo que a insegurança alimentar não é um problema que afeta apenas o Brasil, mas é um problema presente em diversos países, os quais precisam lidar com

este problema que é social, econômico e político. Isto é, apesar da alimentação ser reconhecida como um direito universal, os dados mostram que nem todas as pessoas do mundo tem esse direito garantido em quantidades adequadas e qualidade. A partir dessa realidade, podemos nos fazer as seguintes perguntas: Quais são os fatores que contribuem para a existência da insegurança alimentar? Existem estratégias com o objetivo de mitigar a existência da insegurança alimentar? Quais são os prejuízos dessa realidade para o sujeito na fase da infância?

Quando analisamos o atual cenário brasileiro, vemos pesquisas que mostram a existência da insegurança alimentar a partir de diversos fatores. A pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicada em 2025 utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2023 mostrando os fatores que são determinantes para a existência da insegurança alimentar em domicílios, em áreas rurais e urbanas. Dessa forma, a pesquisa intitulada *Insegurança alimentar e nutricional no Brasil: análise de fatores determinantes em domicílios urbanos e rurais em 2023*, Ciríaco *et al.* (2025b) aponta que o fator etnia possui influência sobre a existência da insegurança alimentar nutricional nos domicílios, em que os lares com pessoas brancas possuem menor chance de haver insegurança alimentar. De acordo com a pesquisa, no meio urbano, lares com pessoas brancas têm 17,6% menos chance de sofrerem com insegurança alimentar e, no meio rural, 17,5% também têm menos chance de sofrerem com essa realidade se comparado com lares de pessoas pretas ou pardas.

Além dessa conjuntura, a referida pesquisa mostra que quanto maior a presença de crianças nos domicílios de zonas urbanas e rurais maior é a possibilidade da insegurança alimentar grave. Isso ocorre devido ao aumento dos residentes em um mesmo domicílio e, consequentemente, a elevação dos custos para o consumo de alimentos que podem não acompanhar a renda da família. Como também apontam que os domicílios chefiados por mulheres podem acarretar no aumento da probabilidade da insegurança alimentar nos lares. A pesquisa atribui os significados desses dados aos desafios que as mulheres enfrentam decorrentes da sobrecarga resultante dos cuidados do lar com os filhos e da necessidade de conciliar as tarefas domésticas com o trabalho remunerado. Além disso, também são indicadas como determinantes, as desigualdades, em comparação com os homens, de remuneração no mercado de trabalho. Ainda, de acordo com a pesquisa, domicílios que possuem famílias com menor renda e menor grau de escolaridade possuem maior

possibilidade de apresentarem insegurança alimentar. Nesse sentido, a pesquisa aponta que cada ano adicional de escolaridade contribui para a diminuição da possibilidade de insegurança alimentar nos lares brasileiros, sendo para o meio rural uma diminuição de 2,9% para o grau leve e para o meio urbano uma diminuição de 3,3% para o grau leve de insegurança alimentar.

Além disso, Ciríaco et al. (2025b) associam essa realidade à importância de políticas sociais que abranjam a diversidade de contextos que encontramos no Brasil. Ou seja, essas realidades mostram que há fatores sociais, culturais e econômicos que contribuem para o aumento da insegurança alimentar nos lares. A comparação específica entre o meio rural e o meio urbano revela a existência de uma diferença entre essas duas realidades que podem ser de acesso às políticas públicas ou a estrutura dos dois locais. Como também as diferenças entre as composições familiares com mulheres como chefes do lar, e entre pessoas brancas e pretas e pardas, além da quantidade de crianças nas casas, expõem as diversas realidades dos domicílios brasileiros e alertam para a necessidade de abordagens holísticas para o enfrentamento da insegurança alimentar no país. Ademais, um fator interessante que esses dados apresentam é a relação existente entre o nível de escolaridade e a insegurança alimentar, realçando o fato de que a educação ocupa um lugar importante na mitigação da insegurança alimentar.

Segundo Ciríaco et al. (2025b) a insegurança alimentar é marcada por determinações sociais. Isto é, a existência da insegurança alimentar aponta para um problema multidimensional que abrange diversas áreas da sociedade. Nessa pesquisa os autores mostram que a temática da insegurança alimentar deve ser tratada de forma a abranger a identificação dos fatores que a determinam. Isso deve ser feito a fim de haver um trabalho mais direto, eficaz e coletivo na criação de políticas públicas que atinjam o público mais afetado pela insegurança. De acordo com Ciríaco et al. (2025b, p. 14):

O enfrentamento eficaz desse desafio requer o envolvimento de diversos atores, incluindo governos, organizações da sociedade civil, setor privado e comunidades locais, em esforço conjunto para garantir o direito humano à alimentação adequada. Nesse sentido, para possibilitar uma incidência programática mais qualificada, a disponibilidade e o tratamento de informações são essenciais.

Conforme o estudo *Insegurança alimentar e nutricional no Brasil e sua correlação com indicadores de vulnerabilidade*, Bezerra et al. (2020) mostram que a insegurança alimentar e nutricional nos domicílios é prejudicial para os sujeitos que estão na infância. Observou-se que a existência da insegurança alimentar e nutricional nesta etapa da vida afeta diretamente o crescimento das crianças em função do comprometimento dos nutrientes necessários para o desenvolvimento do corpo. Ela pode prejudicar o desenvolvimento em seus aspectos biológicos, físicos, orgânicos, psicossociais e comportamentais. Ainda, os autores mostram que a insegurança alimentar na infância está fortemente relacionada à mortalidade infantil. Além disso, influenciam no desencadeamento de doenças tais como a asma e a desnutrição. Como aponta o estudo:

Como estudos que mostraram que a ocorrência de IAN [Insegurança Alimentar Nutricional] está associada à amamentação por período inferior a 24 meses, amamentação exclusiva por menos que 6 meses, asma na infância, desnutrição infantil, menor consumo de energia, proteínas e ferro pela criança e as piores situações de estado nutricional infantil, como os déficits ponderais, estaturais e pondero-estaturais. (BEZERRA et al, 2020, p. 3842)

Além da relação entre a insegurança alimentar e nutricional com os prejuízos no crescimento infantil, também existe relação com os lares em piores situações socioeconômicas. De acordo com Bezerra et al. (2020), existe ligação entre a insegurança alimentar e os domicílios que têm em comum menor renda e a presença de pessoas com baixo nível de escolaridade. A vulnerabilidade social ligada à renda está fortemente relacionada à situação de desemprego. Na pesquisa, os autores mostram que essa realidade desencadeia outro fenômeno da insegurança alimentar e nutricional: a procura por alimentos mais baratos e que não possuem necessariamente um bom valor nutricional para a saúde. Esse contexto evidencia o aparecimento atual de uma nova forma de insegurança alimentar, pois, com a renda baixa, as pessoas sentem dificuldade em comprar alimentos que façam bem à saúde por serem mais caros. Sendo assim, os alimentos mais baratos muitas vezes são os ultraprocessados que podem acarretar problemas de saúde, tal como a obesidade. De acordo com Bezerra et al (2020, p. 3842), dados do Vigitel Brasil de 2016 mostram que “[...] a vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico, apontam que a obesidade cresceu 60% nos últimos 10 anos no país”.

Tratando de dados atuais, em 2025, o portal de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que em 2024 a insegurança alimentar nos domicílios brasileiros diminuiu. Essa notícia surgiu a partir dos dados da PNAD (2004, 2009 e 2013), Pesquisa de Orçamentos Familiares (2017 e 2018) e do PNAD Contínua (2023 e 2024) que mostraram que ao longo desses anos o índice de existência da insegurança alimentar nos lares brasileiros mudou e não se manteve estável. Desde o início da pesquisa em 2004, mostra-se que em 2013 houve menor insegurança alimentar, sendo 22,6%. Em 2024, a taxa de insegurança alimentar não foi menor que a de 2013, sendo marcada por 24,2%, mas representou uma diminuição significativa desde 2013. Ainda que o índice de 2024 não tenha alcançado o de 2013, os dados da pesquisa mostram que de 2023 para 2024 houve uma diminuição de 18,9 milhões de lares em insegurança alimentar.

No estudo de Bezerra et al. (2020) os autores explicitam que a existência de políticas públicas eficazes são fundamentais para reduzir a insegurança alimentar. Nesse sentido, eles esclarecem que o Brasil não tem medido esforços para combater a insegurança alimentar através da criação de políticas públicas que integram diversas áreas da sociedade, tais como a saúde, a educação e a assistência social. Parte-se do pressuposto de que o problema da insegurança alimentar precisa ser resolvido por meio de uma abordagem com a participação integral. De acordo com a pesquisa, essa participação integral deve acontecer com a integração dos setores da sociedade já citados, como a educação, saúde, agricultura e assistência social. Nesse sentido, a atuação do Estado se torna fundamental, considerando que a insegurança alimentar é um problema estrutural que envolve também a política na direção da garantia de direitos à população. Na pesquisa, Bezerra et al. (2020) citam a importância de ações do Estado para a criação de políticas públicas que visem o enfrentamento deste problema. Uma dessas políticas é o Programa Bolsa Família, criado em 2003, no primeiro mandato (2003-2006) de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente da República, a partir do Programa Fome Zero. O programa Bolsa Família se destina a famílias que estão em situação de pobreza e a principal regra para ser incluído é a renda de cada pessoa da família ser de, no máximo, R\$218,00 por mês.

As pessoas que integram o programa recebem um auxílio em dinheiro todos os meses para complementar sua renda e terem uma condição de vida melhor, como por exemplo, podendo ter acesso à alimentação em quantidade e qualidade necessária. Esse programa exige que seus beneficiários cumpram algumas condicionalidades a fim de terem o benefício

garantido todos os meses. Dessa forma, na área da saúde é exigido das gestantes fazerem regularmente o pré-natal, e das crianças serem acompanhadas nos aspectos de nutrição e terem a caderneta de vacinação em dia. No campo da educação, a exigência está na frequência escolar, em que as crianças de 4 a 6 anos devem ter uma frequência de 60%. Enquanto os adolescentes e jovens devem ter uma frequência de 75% nas escolas da educação básica. E na área da assistência social, as famílias devem ter seus dados sempre atualizados no Cadastro Único (CadÚnico). Essa iniciativa busca assegurar que as pessoas saiam do estado de pobreza extrema e tenham uma condição de vida melhor. É interessante notar como essa política abrange não apenas a transferência de renda, mas também as condicionalidades que devem ser cumpridas e que abarcam as áreas da saúde, educação e assistência social.

Outro exemplo de política pública importante a ser destacada é o Plano Brasil sem Fome, lançado em agosto de 2023. Diante do cenário da pós-pandemia de Covid-19, quando o país voltou ao cenário de insegurança alimentar, o Plano Brasil sem Fome foi criado integrando também diversas áreas da sociedade. Um dos objetivos desta iniciativa é “reduzir a insegurança alimentar e nutricional, especialmente a insegurança alimentar grave” (BRASIL, 2026). Para atingir esse objetivo, o plano conta com diversas estratégias, tais como o aumento da renda com o Bolsa Família e a capacitação profissional. Esse é um exemplo de ação que integra diversas áreas para a obtenção do objetivo citado acima, pois o plano interliga as dimensões de renda, distribuição e consumo de alimentos, e monitoramento de domicílios em insegurança alimentar. Dessa forma, é perceptível que o governo entende que a existência da insegurança alimentar é um problema que deve ser solucionado com a ação e a interligação de vários setores. O problema da insegurança alimentar tem causas múltiplas que devem ser solucionadas com ações múltiplas. Segundo Bezerra et al. (2020, p. 3840) a existência de políticas intersetoriais fez com que a segurança alimentar nutricional crescesse:

O envolvimento dos diversos setores implicados, tais como Saúde, Agricultura, Assistência Social e Educação, foi um dos elementos-chave na conquista dos avanços em SAN [Segurança Alimentar Nutricional]. Programas como os de Aquisição de Alimentos, Restaurantes Populares, Banco de Alimentos, Programa Cisternas, Saúde na Escola, Agricultura Familiar e Alimentação Escolar, foram concebidos como eixos estruturantes de acesso aos alimentos. Isso foi importante para a consolidação das políticas de Segurança Alimentar como políticas de Estado e não de governos.

Dessa forma, Bezerra et al. (2020) destacam o Brasil como um país que nos últimos anos ocupou um lugar de relevância quanto ao combate à insegurança alimentar. Essa constatação aparece nos índices relativos à melhoria que tivemos de domicílios brasileiros em que a insegurança alimentar está presente. Como também, a iniciativa intersetorial permite que o problema seja tratado com várias entidades da sociedade a fim de que ocorra realmente a redução da insegurança alimentar no Brasil.

O Programa Nacional de Alimentação na Escola (PNAE) é exemplo de política pública que atende especificamente às escolas e seus estudantes. Esse programa foi criado com a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. De acordo com essa lei (BRASIL, 2009), o atendimento nas instituições escolares Estaduais, Municipais, Distritais e Federais de alimentos devem estar disponíveis para todos os alunos. Além disso, esse atendimento deve ocorrer em todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo reafirmado o direito à alimentação saudável e de qualidade para todos em período escolar. A efetivação dessa lei ocorre por meio do repasse de recursos federais destinados às Secretarias educacionais e Prefeituras para a compra de alimentos.

Esse programa possui o objetivo de garantir aos estudantes da educação básica o acesso igualitário aos alimentos, com foco no fornecimento de alimentos que cubram as necessidades nutricionais de cada pessoa em sua respectiva faixa etária. Como também, ele tem o foco em valorizar a agricultura familiar a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável. O objetivo de garantir a segurança alimentar dos estudantes dá atenção especial àqueles que vivem com algum tipo de vulnerabilidade social e precisam de cuidados especiais que vão além do acesso aos alimentos na escola. O Art. 4º desta lei deixa explícito o objetivo do programa nas instituições escolares, como uma forma de universalizar o acesso à alimentação para todos promovendo a aprendizagem de qualidade:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009).

A insegurança alimentar não se restringe apenas a sociedade como um todo, mas aparece também nas escolas. Quando vemos que os lares com a presença de crianças têm

maior probabilidade de sofrerem com a insegurança alimentar, percebemos que as crianças também sofrem com essa realidade. Essas mesmas crianças frequentam as escolas de educação básica por sua obrigatoriedade na legislação brasileira, sendo que nesse espaço elas enfrentam a dura realidade de necessitarem de alimentos saudáveis e em quantidades suficientes para suprir suas necessidades biológicas para finalmente poderem acessar a educação obrigatória com qualidade. A constatação desse pensamento aparece, por exemplo, no primeiro inciso, do Art. 2º da Lei nº 11.947/2009:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica.

Nesta citação, vemos que o fornecimento da alimentação escolar tem papel crucial na promoção do melhor rendimento escolar. Ou seja, a partir dessa constatação percebe-se que existe relação entre a alimentação e o desempenho escolar, sendo a alimentação um fator que pode influenciar diretamente na aprendizagem. De acordo com Ciríaco et al. (2025a), pelos graus da insegurança alimentar podemos identificar consequências diferentes na trajetória escolar que influenciam na distorção entre idade-série.

Segundo essa pesquisa, para analisar os impactos da insegurança alimentar nutricional no âmbito escolar é necessário considerar os graus que são estabelecidos, pois essa realidade aparece de formas diferentes e têm impactos diferentes. O referido estudo faz a diferenciação entre o impacto no meio rural e no meio urbano. Dessa forma, os autores mostram que mesmo a insegurança alimentar nutricional leve que parece não ter tanto impacto, tem influência sobre a trajetória escolar do estudante e a distorção entre idade e série. Essa realidade piora quando eles mostram que quanto maior o grau de insegurança alimentar nutricional maior é a distorção. De acordo com os autores, “no que se refere à IAN severa, os dados indicam associação com a distorção idade-série tanto em áreas urbanas quanto rurais do país” (Ciríaco et al., 2025a, p. 30).

Vemos que a insegurança alimentar está presente na escola e influencia no trabalho pedagógico. Ao constatarmos que existem crianças que vivem em lares com insegurança alimentar e que elas estão dentro das escolas, entendemos que é necessário pensar nos

impactos que essa realidade pode provocar tanto para o trabalho pedagógico do docente quanto, principalmente, para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante. Compreender essa realidade implica em estar atento não apenas aos conteúdos pedagógicos e curriculares, mas também às necessidades básicas de cada criança.

A existência do PNAE, por exemplo, se encontra como um programa necessário que busca assistir às necessidades dessas crianças e atendê-las em período escolar. Entretanto, é importante destacar que esse programa não deve ser visto como uma solução final para o problema, pois ele visa o cuidado da criança na escola, mas não garante o seu acesso aos alimentos em quantidade e qualidade adequadas fora desse espaço. Vemos assim que a escola possui também um caráter de proteção social desses sujeitos, no entanto os seus direitos também devem ser respeitados e garantidos fora das instituições de ensino.

A escola pode vir a fazer parte de um lugar de proteção social quando crianças que sofrem com a insegurança alimentar estão nela presentes, por exemplo, recebendo alimentação suficiente e de qualidade. De acordo com Wiezzel (2025), a escola está imersa no meio de uma sociedade que apresenta diferentes tipos de vulnerabilidades de cunho político, econômico e social, as quais levam as crianças a viverem condições de vida diversas e desiguais. Muitas dessas crianças em situações de maior vulnerabilidade estão presentes nas escolas públicas de educação básica. Se por um lado se espera delas o aprendizado dos conteúdos disciplinares, por outro, muitas vezes se fecha os olhos para as suas precárias condições de vida, as quais podem afetar negativamente este aprendizado.

Diante dessa realidade algumas questões podem surgir sobre a função da escola e o papel do professor. Isto é, como a escola pode lidar com a presença da insegurança alimentar na comunidade escolar? E o professor, como deve agir em relação às crianças que vivem essa condição? No artigo de Wiezzel (2025) encontramos algumas respostas sobre essas questões. A autora explicita que é necessário que a escola e o docente tenham conhecimento acerca da realidade dos estudantes. Segundo ela, “a escola precisa atuar em uma perspectiva de inserção no contexto do aluno, daquilo que faz parte de sua realidade, de sua formação, de seus convívios sociais” (WIEZZEL, 2025, p. 2). Essa constatação implica na atuação da equipe pedagógica sobre o estudante que passa por alguma vulnerabilidade social no sentido de buscar conhecer quem são os discentes e qual a realidade de vida de cada um. Além disso, cabe ressaltar que não basta ter o conhecimento da realidade do aluno, mas também agir em prol de mitigar os prejuízos que a vulnerabilidade social pode causar na criança.

Nesse texto, a autora mostra que, no campo de estudos da Psicologia, a vulnerabilidade social tem ligação com fatores que influenciam no cotidiano das pessoas. Segundo a autora, esses fatores estão intimamente ligados a comprometimentos na saúde e no bem-estar do sujeito.

No campo da psicologia, a vulnerabilidade social é associada a fatores de risco emocional, que afetam as pessoas em seu cotidiano. Os fatores de risco envolvem situações associadas às condições inevitáveis ou indesejáveis que uma pessoa possa enfrentar, podendo comprometer sua saúde e o seu bem estar (WIEZZEL, 2025, p. 3).

A insegurança alimentar pode ser associada aos fatores de risco indesejáveis para as pessoas que enfrentam essa realidade. Segundo Wiezzel (2025), a alimentação é fator importante para o indivíduo e a sua falta causa fragilidades para o funcionamento físico e emocional durante a infância. Nesse sentido, a escola precisa lidar com essa problemática. Ainda que entendamos a alimentação como um direito universal, a partir de dados levantados em diversas pesquisas, vemos que esse direito nem sempre está assegurado para todos.

A escola é uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e à adolescência. Juntamente com atores de áreas como saúde e assistência social, os profissionais da educação devem zelar pelos direitos da população dessa faixa etária (WIEZZEL, 2025, p. 7).

A escola como uma instituição que compõe a rede responsável pela proteção infanto-juvenil precisa agir a fim de garantir os direitos desses sujeitos. É necessário que a instituição educacional esteja atenta à presença das diferentes condições de vida das crianças, não estando preocupada apenas com o conteúdo pedagógico. De acordo com Wiezzel (2025, p. 9), “se a escola desconsiderar a existência de vulnerabilidades continuará educando pelo simples fato de a criança aprender conteúdos, ao invés de se desenvolver como cidadão”.

A dimensão protetiva da escola nos leva à necessária atenção com a formação de professores e professoras, de modo a sensibilizá-los/las para os problemas decorrentes da insegurança alimentar quando presente na escola. Ou seja, não basta que o professor pense apenas no currículo e nos conteúdos, mas esteja atento também às necessidades imediatas do discente, as quais são subjetivas e necessitam de cuidado e atenção especial. Segundo Wiezzel (2025), uma das consequências da vulnerabilidade social é o cansaço que o professor sente ao

se deparar com crianças que precisam de cuidados especiais, e não sabe como agir diante de situações em sala de aula, tal como a agressividade dos discentes. Para a autora, todo esse contexto causa um sentimento de impotência e desgaste no profissional.

[...] os professores sentem-se desorientados e não compreendem muito bem as raízes subjetivas dos sentimentos das crianças por falta de formação. Nesta dinâmica, por vezes, acabam adoecendo por não suportarem o desgaste físico e emocional que a relação com crianças em vulnerabilidade tende a acarretar (WIEZZEL, 2025, p. 11).

Diante dessa perspectiva, a autora mostra que a existência das vulnerabilidades sociais influencia emocionalmente no desenvolvimento das crianças. Isso nos leva a perceber que a escola é um espaço em que as vulnerabilidades sociais aparecem. Essa percepção entra em contraste com os direitos que são garantidos a criança de educação de qualidade e alimentação, colocando a escola e os docentes entre os direitos instituídos na legislação e a realidade vivenciada no ambiente escolar de crianças que não tem o direito da alimentação plenamente efetivados, vivem em insegurança alimentar e nutricional e ao mesmo tempo frequentam o espaço escolar. Nesse sentido, apresentam prejuízos no crescimento já citados em várias áreas do desenvolvimento, como o emocional, o físico e o desenvolvimento de doenças. É importante salientar que o enfrentamento dessa realidade não deve ser papel apenas da escola e dos educadores. Torna-se importante que os educadores sejam preparados profissionalmente para lidar com as vulnerabilidades sociais que surgem na escola em conjunto com outros profissionais como psicólogos, assistentes sociais e profissionais da área da saúde. Isto é, lidar com as vulnerabilidades sociais demanda iniciativas intersetoriais na área da educação, permitindo que vários campos de estudo se debrucem sobre as questões relativas à escola. Nesse processo, a escola e os profissionais da educação podem deixar de serem sobrecarregados com problemas sociais amplos que necessitam de medidas holísticas que tenham o objetivo de atingir o pleno desenvolvimento dos sujeitos na fase da infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar o tema da insegurança alimentar na primeira infância e suas possíveis consequências para a educação escolar de crianças. Com esse objetivo, foi traçado um percurso de pesquisa de metodologia bibliográfica que contemplou primeiramente a explanação da concepção de infância ao longo da história da humanidade. Além disso, tomamos como ponto de partida o entendimento da representação de diferentes infâncias na sociedade, algumas marcadas pela desigualdade social em nível de raça, gênero, regional e cultural. Foi possível notar a criança como um sujeito de direitos em diversas áreas como a educação, a alimentação e a saúde. Houve o entendimento de como a existência da insegurança alimentar em nível mundial, nacional e nos domicílios brasileiros reforça a necessidade de políticas públicas que atendam as crianças na primeira infância que vivem a realidade da insegurança alimentar.

Ao longo dessa pesquisa foi perceptível que na história da humanidade houve muitas mudanças na sociedade. Essas mudanças vieram de várias esferas, como a econômica, cultural, religiosa e política. Essas transformações influenciaram diretamente no tipo de concepção que a infância recebia, pois em cada época da história uma noção era construída, o que nos trouxe até a definição da contemporaneidade. Na história da humanidade, a criança nem sempre foi vista como um indivíduo importante e significativo, já que não era reconhecida como um ser distinto do adulto, com necessidades e características diferentes dele. Ou seja, ela estava lá, mas não era compreendida como um sujeito que precisava de cuidados especiais. Com o tempo, a infância começou a ser percebida pela sociedade como uma fase da vida que merecia atenção, que o mundo das crianças precisava ser separado do mundo dos adultos, que a criança necessitava de proteção para melhor se desenvolver. No entanto, existiam as diferenças de classe que diferenciavam as crianças com melhores condições materiais das crianças que não tinham o mesmo acesso às melhores condições de vida.

Além disso, ao longo do tempo, em um permanente processo de lutas por igualdade e justiça social, foi-se dando visibilidade ao fato de que existem crianças em situações de vida precárias e vulneráveis. A elaboração e a promulgação de diversas leis brasileiras nas áreas da educação, saúde e alimentação buscaram – e ainda buscam – garantir os direitos de todas as pessoas de terem uma vida digna, e a maior equanimidade na sociedade brasileira. No que

concerne às crianças, no Brasil, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que elas passaram a ser consideradas como um sujeito de direitos e, assim, a dever ter garantido o direito à educação, à saúde e, conseqüentemente, à alimentação adequada e suficiente. Na área da educação, desde as creches com caráter assistencialista até o tempo presente, as instituições de ensino mudaram de caráter. Essa constatação aparece, por exemplo, ao vermos que antes as creches tinham apenas o dever de cuidar da criança e, hoje, elas têm o dever de cuidar e educar para o desenvolvimento pleno e integral.

A educação recebeu um novo olhar ao se tornar obrigatória para todas as crianças no cenário internacional e nacional. Isto é, não se pensa mais na educação como uma opção na sociedade, mas sim como um direito ao qual todos devem ter acesso e condições de permanência com qualidade. Na área da saúde, a criança também recebeu direitos que, por exemplo, na Idade Média não eram uma realidade. Percebeu-se que nessa fase a criança precisa de cuidados especiais desde o pré-natal, com o acesso à saúde que previne doenças e diminui a mortalidade infantil.

Na perspectiva da proteção integral à criança, temos a alimentação como um componente necessário para o seu cuidado. Ou seja, a alimentação está incluída como um elemento que a criança deve receber para o seu crescimento, permitindo o desenvolvimento integral. É interessante notar que em várias das legislações que foram citadas durante este trabalho, a alimentação foi colocada como dever do Estado em assegurá-la, a fim de que as crianças tenham acesso às boas condições para o seu desenvolvimento. A partir das leis brasileiras, foi possível notar a relação entre a infância e a necessária boa alimentação, sendo ela considerada como um direito que permite ter uma vida digna.

Esse direito é efetivado quando vemos todas as crianças em nível de plena segurança alimentar dentro e fora das escolas. Entretanto, durante a pesquisa, surgiram alguns questionamentos sobre a existência dessas leis e a efetivação desses direitos na realidade. Dessa forma, constatamos que muitas crianças brasileiras são vítimas da insegurança alimentar em seus domicílios. Como também, autores estudados neste trabalho mostram que a existência da insegurança alimentar na primeira infância ocasiona impacto no desenvolvimento da criança nos aspectos biológicos, orgânicos, físicos e emocionais. Um conhecimento interessante que foi adquirido durante as pesquisas foi a existência não apenas da insegurança alimentar, mas também da insegurança alimentar e nutricional (IAN). Esta última está relacionada à ingestão de alimentos com baixo teor nutritivo. Na pesquisa, foi

possível entender que a insegurança alimentar nutricional pode estar diretamente relacionada à insegurança alimentar quando há falta ou existe impacto na qualidade dos alimentos. Diante da falta de recursos financeiros, muitas vezes, uma das primeiras estratégias das famílias nesta situação de precariedade é comprar alimentos mais baratos, tais como os ultraprocessados que têm baixo teor nutricional e não conferem à criança o hábito de alimentação saudável e nutritiva. Ainda, o presente trabalho indica como os elevados índices de obesidade infantil tem relação também com a IAN, quando crianças comem alimentos que não são – ou são pouco – nutritivos e fazem mal à saúde. Dessa forma, é importante enfatizar que a insegurança alimentar tem ligação com a quantidade e a qualidade inadequada de alimentos.

Dessa forma, ao finalizar este trabalho, assinalamos o entendimento da existência de diferentes infâncias na escola, com crianças que vivem situações sociais e culturais diferentes, as quais criam diferentes representações de infância. A hipótese inicial de que a existência de crianças em insegurança alimentar causa prejuízos no desenvolvimento humano foi confirmada com os estudos que foram citados e versam sobre os custos que a insegurança alimentar pode acarretar para o desenvolvimento físico e emocional da criança. Como também, essa realidade pede que o sistema educacional e, mais especificamente, a escola e o professor tratem da criança em situação de insegurança alimentar com um olhar de maior cuidado.

Na realidade da escola onde eu trabalho, na qual algumas crianças têm a merenda escolar como a principal ou única refeição do dia, o olhar atento do professor e de toda equipe pedagógica deve estar primeiramente em entender a realidade dessa criança, antes de pensar nos conteúdos curriculares que ela deve aprender. Parte-se desse ponto, ao entendermos que a alimentação constitui um elemento de subsistência para o ser humano, principalmente para o sujeito em fase de desenvolvimento e crescimento. Apesar desse entendimento, importa também refletir sobre qual seria a melhor atitude da escola e do docente diante dessa realidade da insegurança alimentar e nutricional, desse problema que é econômico, social e político. O problema da insegurança alimentar está presente também fora da escola, sendo assim um problema amplo e complexo. Diante dessa constatação, surgem alguns questionamentos: Como o professor deve agir diante dessa realidade? Ele pode agir? Como agir em meio a um problema social amplo? Embora, este trabalho tenha respondido a pergunta central, ao final desta produção surgem essas questões que são complexas e poderão ser aprofundadas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.
- BERTAZZO, Alzeir Martins; WIEZZEL, Andreia Cristiane Silva. A escola como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 35, n. 37, e02, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542025000100400&script=sci_arttext. Acesso em: 8 jun. 2026.
- BEZERRA, Mariana Silva *et al.* Insegurança alimentar e nutricional no Brasil e sua correlação com indicadores de vulnerabilidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 10, p. 3833-3846, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.35882018>. Acesso em: 6 jun. 2026.
- BRASIL. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 maio 2026.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio 2026.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 maio 2026.
- BRASIL. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 out. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm. Acesso em: 21 maio 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2026.
- BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 23 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Insegurança Alimentar e Nutricional**. Brasília, DF, 14 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/glossario/inseguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Inep divulga balanço do PNE 2014-2024**. Brasília, DF, 14 jan. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-divulga-balanco-tecnico-do-pne-201420132024>. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm. Acesso em: 23 maio 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**. Brasília, DF, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Plano Brasil Sem Fome**. Brasília, DF, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/brasil-sem-fome>. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea). Brasília, DF, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/consea>. Acesso em: 11 maio 2026.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1998. Disponível em: <https://www.nipiac.ufrj.br/producao2/item/794-inf%C3%A2ncia-e-adolesc%C3%A2ncia-na-cultura-do-consumo>. Acesso em: 20 maio 2026.

CIRÍACO, Juliane da Silva *et al.* **Condição alimentar e distorção idade-série escolar no Brasil:** análise dos efeitos com modelos de tratamento binários e multivalorados para 2023. Brasília, DF: Ipea, ago. 2025a. 36 p. (Texto para Discussão, n. 3159). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/18893>. Acesso em: 4 jun. 2026.

CIRÍACO, Juliane da Silva *et al.* **Insegurança alimentar e nutricional no Brasil:** análise de fatores determinantes em domicílios urbanos e rurais em 2023. Rio de Janeiro: Ipea, maio 2025b. 32 p. (Texto para Discussão, n. 3121). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/17233>. Acesso em: 8 jun. 2026.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION. **The state of food security and nutrition in the world 2021:** transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all. Rome: FAO, 2021. 240 p. Disponível em: <https://doi.org/10.4060/cb4474en>. Acesso em: 4 jun. 2026.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION. **The state of food security and nutrition in the world 2025:** addressing high food price inflation for food security and nutrition. Rome: FAO, 2025. 234 p. Disponível em: <https://doi.org/10.4060/cd6008en>. Acesso em: 4 jun. 2026.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812007000100013. Acesso em: 26 maio 2026.

GÓMEZ, Margarita María Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância:** de estados primitivos até a modernidade. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1581623>. Acesso em: 10 maio 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mais de dois milhões de lares saem da insegurança alimentar em 2024.** Agência IBGE de notícias, Rio de Janeiro, 10 out. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44728-mais-de-dois-milhoes-de-lares-saem-da-inseguranca-alimentar-em-2024>. Acesso em: 11 maio 2026.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 192 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Brasília: UNICEF, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 23 maio 2026.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 17 maio 2026.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2026.

SOUZA, Solange Jobim. Criança e adolescente: construção histórica e social nas concepções de proteção, direitos e participação. *In*: UNGARETTI, Maria America (Org.). **Criança e Adolescente: Direitos, Sexualidades e Reprodução**. São Paulo: ABMP, 2010. p. 87-100.