

Infâncias e a educação infantil: compreendendo os contextos de aprendizagem na contemporaneidade

Children and childhood education: understanding the learning contexts in contemporaneity

Las infancias y la educación infantil: comprendiendo los contextos de aprendizaje en la contemporaneidad

Sheila Carine Souza Santos

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil

sheilacarine77@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1739-3248>

May Valda Souza Sales

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil

marysales@uneb.br | <https://orcid.org/0000-0002-9488-0103>

Resumo

Este texto foi produzido como parte de fundamentação teórica da pesquisa Tecnologias e infâncias: relação, interação e percepção das crianças do grupo 5 no contexto da creche, no âmbito do Projeto LabTEPI do Grupo de Pesquisa ForTEC. O objetivo deste artigo é compreender o conceito de infância, fazendo uma discussão teórica e legal em torno das infâncias e da Educação infantil. Desse modo, o texto aborda a mudança no conceito de infâncias, visto que no campo das Ciências Humanas não podemos afirmar que existe um único modelo de infância ao longo da história da humanidade, pois o ser humano evolui junto com o seu contexto social. Traremos também a história da Educação Infantil no Brasil e os documentos que norteiam e legitimam este segmento da educação básica como primeira etapa da educação. Por tais motivos, se torna prudente conhecer os contextos de aprendizagens contemporâneos.

Palavras-chave: Infâncias. Educação infantil. Criança.

Abstract

This text was produced as part of the theoretical basis of the research Technologies and childhoods: relationship, interaction and perception of children in group 5 in the context of the day care center, within the scope of the LabTEPI Project of the ForTEC Research Group. The purpose of this article is to understand the concept of childhood, making a theoretical and legal discussion around childhood and early childhood education. In this way, the text addresses the change in the concept of childhoods, since in the fields of Human Sciences we cannot affirm that there is a single model of childhood throughout human history, as the human being evolves along with its social context. We will also bring the history of Early Childhood Education in Brazil and the documents that guide and legitimize this segment of basic education as the first stage of education. For these reasons, it is prudent to know the contemporary learning contexts.

Keywords: Childhood. Child education. Child.

Resumen

Este texto fue elaborado como parte de la base teórica de la investigación Tecnologías e infancias: relación, interacción y percepción de los niños del grupo 5 en el contexto de la guardería, en el ámbito del Proyecto LabTEPI del Grupo de Investigación ForTEC. El propósito de este artículo es comprender el concepto de infancia, realizando una discusión teórica y jurídica en torno a la educación infantil y primera infancia. De esta manera, el texto aborda el cambio en el concepto de infancias, ya que en el campo de las Ciencias Humanas no podemos afirmar que haya un modelo único de infancia a lo largo de la historia humana, ya que el ser humano evoluciona junto con su contexto social. También traeremos la historia de la Educación Infantil en Brasil y los documentos que orientan y legitiman este segmento de la educación básica como primera etapa de la educación. Por estas razones, es prudente conocer los contextos de aprendizaje contemporáneos.

Palabras clave: Infancias. Educación infantil. Niño.

Artigo recebido em: 01/09/2020 | Aprovado em: 25/01/2021 | Publicado em: 23/05/2021

Como citar:

SANTOS, Sheila Carine Souza; SALES, May Valda Souza. Infâncias e a educação infantil: compreendendo os contextos de aprendizagem na contemporaneidade. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-14, e31876, jan./jun. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31876>.

1 Introdução

O conceito de infâncias ao longo da história da humanidade vem se modificando, visto que no século passado a criança era vista como um ser invisível. Na contemporaneidade ela se torna um sujeito de direitos, que tem voz ativa e produz cultura. Desse modo, este texto foi produzido como parte do trabalho de fundamentação teórica da dissertação de mestrado da primeira autora, com o título Tecnologias e Infâncias: relação, interação e percepção das crianças do Grupo 5 no contexto da creche, defendida em março de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. O objetivo do capítulo, que tem como título este artigo, foi abordar esta mudança no conceito de infâncias, afinal não podemos afirmar que existe um único modelo de infância ao longo da história da humanidade, pois o ser humano evolui junto com o seu contexto social.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo que este texto é fruto de uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo respaldo teórico de autores como Ariès (1981), Sarmiento (2004, 2007), Kuhlmann Jr. (2010), Sodré (2015), Vasconcelos (2011) que trouxeram o conceito de infância ao longo da história da humanidade.

2 Infâncias da era medieval a era moderna: um pouco da história

A infância é um período da nossa vida que está compreendido desde o nascimento até a puberdade. Para Sarmiento (2007, p. 35 e 36) a infância se caracteriza: (como a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens: gestuais, corporais, plásticas e verbais por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações das crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação do real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças -na sua heterogeneidade - continuamente preenche).

Desse modo, não podemos negar que, nesta fase da vida humana, a criança é o centro das atenções. Mas, nem sempre a infância foi vista desta perspectiva. Desde o século XII até o início do século XX, a sociedade vem criando vários conceitos de infância através dos tempos. Phillipe Ariès foi um dos primeiros estudiosos e um pioneiro na análise e concepção sobre o que é a infância. Através da sua obra História Social da Criança (1981), este historiador francês, por meio de pesquisa iconográfica, escreveu sobre a história social da infância e sua relação com a família e as outras instituições da sociedade, a partir do século XII.

Segundo o autor, as crianças eram consideradas seres inferiores, existindo um alto índice de mortalidade infantil na sociedade. Havia um desinteresse por esta fase da vida que era vista com tanta instabilidade, sendo a infância assim descartada. Vasconcelos (2011, p. 49), no que tange esse aspecto acrescenta que: (A criança era considerada anjo até os cinco anos de idade; perdê-la não significava tristeza, mas consolo. Quanto mais filhos morriam em tenra idade, os pais

vislumbravam, para o futuro, uma feliz e certa entrada no “reino dos céus”, pela mão de seus filhos anjinhos).

Em outra perspectiva, a criança era tratada como um adulto em miniatura ou pequeno adulto, muitas vezes já trabalhando. A partir dos 9 ou 10 anos, a criança (adulto em miniatura), além de ser caracterizada pela aparência adulta (roupas e costumes), também era cobrada nas atitudes que lhe eram impostas, segundo Vasconcelos (2011). Nesse contexto, existia uma ausência do sentimento de infância, visto que esta ideia não era reconhecida como uma fase da vida de um adulto.

Porém, a partir dos séculos XVII, o sentimento de infância já começou a se formar na sociedade que já se preocupa com a educação das crianças, assim como seu modo de vestir, brincar, viver. Um sentimento de família também começa a surgir neste período, contribuindo para que a compreensão de infância se modificasse. Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2010, p. 18 e 19) afirma que: (A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre).

Surge então a escola para a primeira infância. Esta instituição nasceu com o objetivo de formação inicial para os pequenos, como uma preparação para a vida adulta, a partir de práticas autoritárias e disciplinares em que as crianças, geralmente das classes mais abastadas, aprendiam a ler, escrever e a contar. Kuhlmann Junior (2010) afirma que as diferentes instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII. Todavia, as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar.

Já na Primeira Revolução Industrial, que aconteceu nos séculos XVIII e XIX, nasce a ideia de criança operária, pois a sua mão de obra, às vezes, era de primordial importância para manutenção econômica da família, visto que era uma mão de obra barata. As crianças oriundas das classes mais pobres eram bastante exploradas, como informa Kuhlmann Junior (2010).

Na mesma perspectiva, no século XX com a Segunda Revolução Industrial, a família passa a ter um novo olhar para esta criança e a garantir os seus direitos e o seu bem-estar, visto que a questão relacionada ao direito do trabalhador já abordava a existência da mulher trabalhadora, isto é, da mãe no mercado de trabalho. A Sociologia, a Antropologia e a Medicina surgem com diversos estudos sobre esta fase da vida humana, respaldando e validando esta etapa da vida e defendendo esta criança como sujeito de direitos desde o seu nascimento. Sodré (2015, p. 43) nos fala da importância destes estudos acerca das crianças quando nos diz que: ([...] saibamos o que é ser criança, por já termos vivido a experiência da infância, não podemos saber o que é ser criança hoje, quando o mundo já não é mais o mesmo, onde relações foram modificadas, tecnologias desenvolvidas, novos artefatos produzidos).

O contexto no qual a criança transita e os artefatos aos quais ela tem acesso modificam também estas infâncias. Hoje, a criança é valorizada enquanto sujeito de direitos. As crianças sempre existiram em várias épocas da história da humanidade. Contudo, este sentimento de infância é que nasce na modernidade e modifica o olhar destas famílias em relação as suas crianças: há uma compreensão do conceito de família como núcleo protetor das suas crianças e a preocupação com a formação moral e educacional destes pequenos, além do seu bem-estar, de acordo com as ideias de Ariès (1981), Andrade (2010), Sodré (2015).

Uma condição dos nossos dias é que muitas crianças vivem em um contexto de uma humanidade excluída e estão imersas em uma sociedade marcada pelo domínio econômico de um fenômeno contemporâneo chamado de globalização. Santos (2008) refere-se à globalização como algo perverso para estas famílias excluídas, muitas vezes, de direitos básicos.

Sendo assim, a criança de hoje não é a mesma de tempos passados, pois as tecnologias, em todos os seus formatos, fazem parte do seu cotidiano de modo direto ou indireto, afetando o modo como às crianças se relacionam com as outras e com o mundo ao seu redor. Desta forma, é perceptível que a criança é influenciada pelo contexto e pela realidade em que vive; a globalização afeta o seu cotidiano de modo direto ou indireto, visto que o acesso às tecnologias e aos meios de comunicação está diretamente ligado às condições socioeconômicas das famílias.

Nesse sentido, a partir da contemporaneidade, podemos perceber uma nova configuração da infância: uma infância fruto do meio social e transformadora deste meio. A criança contemporânea é vista como um sujeito de direitos que se desenvolve através das relações que vai tecendo ao longo da sua vida, seja com o outro, com sua família, na sua comunidade, na sua igreja. Silveira e Souza (2017, p. 69) nos dizem que: (“A infância é uma caixinha de surpresas”, pois as ações, reações, experiências, desejos da criança vêm acompanhados de uma história que se modifica a todo o momento, assim como uma sociedade líquida que escorre entre os dedos e modifica-se a cada segundo).

Apesar de a palavra infância significar ausência de fala, esta criança contemporânea é ouvida e sua voz está presente em todos os contextos em que está inserida, contradizendo diversas teorias que promulgam que a criança pequena não fala. Para Sarmiento (2004, p. 25) ([...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens - gestuais, corporais, plásticas e verbais - por que se expressam). Desse modo, a criança fala porque faz uso da linguagem de várias formas.

Mesmo com tantos avanços nos estudos a palavra infância ainda traz consigo uma ideia de incompletude, visto que é obvio que as crianças dependem dos adultos para a sua sobrevivência e estão numa posição subalterna em relação aos adultos. Contudo, elas são atores sociais das suas próprias vidas, não sendo mais inferiores aos demais, apesar de estarem numa posição de dependência de outros atores sociais: pais, professores, cuidadores. Ao ressaltar a existência de uma relação direta entre a criança e o adulto, Sarmiento (2007) afirma que não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. Portanto, é uma relação de reciprocidade. É nesta sociedade que hoje a criança tem o direito de ser ouvida e também o direito de

consumir. E é nessa perspectiva que a escola e a família precisam estar atentas e interferir, no sentido de possibilitar que a criança viva a infância.

Não podemos esquecer também que, na contemporaneidade, a ideia de infância não é universal. Os estudos antropológicos informam que existem várias infâncias: indígena, do campo, da cidade, quilombola, dentre outras. Estas crianças participam ativamente da vida social nos contextos que estão inseridas, sendo atores sociais e agentes culturais dos espaços em que elas ocupam, visto que: (As crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, à raça, o gênero, a região do globo onde vivem). (SARMENTO, 2004, p. 10). Os diferentes espaços sociais em que as crianças transitam e habitam as diferenciam profundamente. Sendo assim, não podemos universalizar o conceito de infância, mas sim, afirmar a ideia de infâncias. Nesta perspectiva, torna-se impossível conceber a ideia de uma infância universal.

O que não podemos negar é que independente do espaço, tempo, raça, gênero, credo ou condição social, a criança deve ser reconhecida como um sujeito de direitos, construtora do seu conhecimento, pois é um agente social que produz cultura a partir das relações que vai tecendo com os sujeitos e com o meio na qual está inserida. Andrade (2010, p. 67) nos assegura que: ([...] na construção de uma nova contextualização sobre a infância está a ideia da criança cidadã, ou seja, a criança forte, competente, inteligente, com direito à voz e a ser ouvida; enfim, um sujeito de direitos).

A partir de tal percepção, a Educação Infantil torna-se a fase escolar que se responsabiliza diretamente por ampliar as relações das crianças com o meio em que vive, no sentido de potencializar as experiências das infâncias no contexto de escolarização, inclusive na creche.

3 Educação infantil: história e legislação

A criança contemporânea é considerada um sujeito de direitos e agente social, protagonista de sua própria vida. Esta criança tem direito à educação de qualidade desde o seu nascimento até chegar ao Ensino Superior: garantia assegurada pela Constituição Federal de 1988 (CF 88). Neste sentido, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É obrigação da União, Estados e Municípios garantir tal direito.

A partir desse marco legal, a criança é reconhecida como cidadã. As creches e pré-escolas se integraram ao setor educacional e vários documentos foram definidos para confirmar esta determinação legal. Sodré (2015, p. 170) afirma que: (A década de 1990 e o início do século XXI foram períodos pródigos na elaboração de documentos oficiais voltados para a criança e para a Educação Infantil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a LDB 9394 serviram de referência para o desdobramento de novos documentos, como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 seis anos (BRASIL, 2006a); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006 b); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006 c). Recentemente, tivemos a publicação de três documentos

importantes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010 a), o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021 e a Lei 12.796 (BRASIL, 2010 b), que especifica a obrigatoriedade e a gratuidade da educação a partir dos 4 anos).

Sendo assim, antes de pensarmos nestes documentos, que legitimaram a criança brasileira como cidadã e sujeito histórico e social, é importante compreender a história da Educação Infantil no Brasil no que diz respeito às suas políticas de assistência e cuidado, para que possamos verificar o lugar da criança nesse contexto.

A história da assistência da criança no Brasil está ligada às questões econômicas, sociais, políticas e familiares. Por um longo período na história da humanidade, não existiam instituições que prestavam atenção e cuidado às crianças na primeira infância, nem um sentimento de infância como conhecemos hoje. A educação focada para a infância nasceu com o surgimento do sentimento de infância - que apareceu primeiramente na camada da alta sociedade – além da valorização da criança como futuro da nação. Kuhlmann Junior (2010, p. 18 e 19) afirma que: (Por um lado, a escola substitui a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre).

As primeiras instituições de Educação Infantil datam do século XIX. Elas tinham como lema uma nova concepção assistencial e científica, abrangendo aspectos na área da alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. (KUHLMANN JUNIOR, 2010). Estas instituições eram consideradas modernas para a época, pois tinham também como meta a questão de negar o abandono das crianças pelas suas mães, diferentes da Casa dos Expostos (instituição que recebia crianças abandonadas).

Já a ideia de creche brasileira só surgiu no século XIX, a partir de uma importação dos modelos europeus. A palavra creche é uma palavra da língua francesa que significa presépio. (Na realidade, não foram apenas as palavras creche ou *salle d'asile* que a França forneceu ao Brasil, mas todas as ideias de finalidade e funcionamento dessas instituições). (VASCONCELOS, 2011, p. 71).

O asilo para a infância – ou creche – tem como alvo atendimento às classes populares, liberando as mães para o trabalho remunerado na sociedade, pois conforme Vasconcelos (2011, p. 73): (a creche funcionava das 5h30m às 20h0m, fechando apenas aos domingos e nos dias de festas, o que nos dá uma ideia da extensão da jornada de trabalho da época).

Porém, este modelo de creche copiado da França ainda não era realidade no Brasil. As primeiras duas escolas de educação pré-escolar são oriundas do setor privado e voltadas para a elite: em 1875, o Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro e, em 1877, a Escola Americana em São Paulo, como informa Kuhlmann Junior (2010). Segundo o mesmo autor, a primeira creche para as trabalhadoras só é inaugurada no Rio de Janeiro no ano de 1889, junto à Fábrica de Fiação e Tecidos

Corcovado. Em São Paulo, somente em 1918, é que se inaugurou a primeira creche na vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas.

Contudo, em 1880, antes da inauguração destas primeiras creches, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à infância no Brasil: IPAI. Esta instituição foi criada para dar assistência aos filhos dos menos privilegiados economicamente. O médico pediatra e higienista Arthur Moscovó Filho tinha como objetivo fazer com que o governo se tornasse responsável pelas crianças menores de 8 anos de idade.

Vasconcelos (2011) nos esclarece que, apesar do desejo de Arthur Moscovó Filho de realizar uma ação em conjunto de saúde e assistência x educação, o que havia por trás desta ideologia era cuidar destas crianças que viviam em um ciclo alto de mortalidade infantil. Era um projeto do governo para atingir à modernidade e à civilidade no país. Após estes cuidados, as crianças seriam incluídas em uma sociedade, na qual seriam mão de obra barata para os empresários. Era um modelo de controle social para os pobres e excluídos da sociedade. O autor nos traz esta visão no trecho a seguir: (Um procedimento que coroava a visão de “assistencialismo científico”, visto que suas teses tratavam de concepções resultantes da união entre a ciência e os interesses do capitalismo internacional. Essas teses propunham uma apropriação da ideologia positivista em prol do desenvolvimento científico, visando atingir o controle das instituições, para que essas ditassem o modo de vida e reprodução das classes populares). (VASCONCELOS, 2011, p. 91 e 92).

De acordo com os estudos de Kuhlmann Junior (2010, p. 112), um dos maiores defensores da criação dos jardins de infância no Brasil foi Rui Barbosa. Através de um parecer apresentado em 1882 na Câmara do Império, ele defendeu esta ideia de que: (No jardim de infância está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de todo organismo da educação racional).

A partir desta ideia de Rui Barbosa, o que pude observar nestes estudos sobre a história da Educação Infantil através de documentos, livros e outras fontes, é que as condições socioeconômicas da criança e sua família determinavam o tipo de instituição na qual ela seria assistida: se a criança fosse pobre, ela seria assistida pela creche; e, se fosse de classe média ou rica, pelos jardins de infância nos moldes europeus. Vasconcelos (2011, p. 95) demonstra esta distinção ao afirmar: (A atuação da rede de creches e jardins de infância, durante o período da República Velha, foi marcada por dois movimentos bastante distintos de atendimento à infância no Brasil, que expressavam, sem qualquer sutileza, o universo da criança da elite e o universo da criança das camadas populares).

Vale destacar que as creches tinham um caráter totalmente assistencialista, cujos objetivos destas instituições estavam relacionados com a higiene, saúde e alimentação das crianças das classes populares, com o intuito de ser a mão de obra barata do futuro, como já relatado antes. Os jardins de infância tinham um caráter educacional e eram destinados aos filhos das famílias da elite brasileira, cujo objetivo e proposta era ter uma visão ampla sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico da criança. Nesse espaço, o projeto pedagógico trazia o que a criança deveria vir a ser, demonstrando assim serem instituições excludentes desde o seu projeto. ([...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre a sua

realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização). (KUHLMANN JR, 2010, p. 167)

Contudo, apesar desta visão antagônica de instituições que são para determinada classe – popular ou alta –, esses espaços eram valorizados, principalmente pelas mães trabalhadoras e operárias das fábricas. A ideia defendida pelas creches e pré-escolas era de uma educação na qual a criança se desenvolveria em melhores condições, muitas vezes, melhor do que nas suas casas. Além de ter a função de guardar as crianças, enquanto as suas mães trabalhavam.

Um dado que merece ser destacado é que as políticas públicas do governo federal para as instituições da infância surgiram em 1930 com a criação do Ministério da Educação e da Saúde (Vasconcelos, 2011). Esta foi considerada a fase de assistência social com iniciativas à saúde, higiene e assistência do governo a essas instituições, com o intuito de assistir os filhos das mães que trabalham.

A criação de instituições públicas para atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, nas quais os conceitos de educar e cuidar eram um só, demonstrando não somente uma prática assistencialista, mas também educacional, foi uma das ações da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que foi criada no ano de 1941, e teve como objetivo assistir as famílias dos soldados que foram lutar na Segunda Guerra Mundial. Andrade (2010, p. 140) nos informa que: (Nesse período, a criança é apresentada como cidadã do futuro, devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do estado ditatorial de Vargas).

Mesmo após um longo período da implantação da primeira creche no Brasil, no início da era Republicana, percebemos que o atendimento educacional continuava sendo privilégio das crianças das elites conservadoras. Para as crianças, cujas mães trabalhavam nas indústrias e outros setores, as creches continuavam sendo de cunho assistencialista. É importante destacar que: (Esse modelo de educação da infância se comprometeu e atendeu a ideologia dominante da época, criando duas modalidades diferenciadas de atendimento à infância: as creches e os jardins de infância). (VASCONCELOS, 2011, p. 101 e 102).

Diante do exposto e a partir deste panorama trazido sobre a história da Educação Infantil no Brasil, volto à atenção para os documentos que legitimaram esta etapa da educação como a primeira da educação básica brasileira. Vários documentos – nacionais e internacionais - validaram e contribuíram para que a criança de hoje seja reconhecida como cidadã, com direitos e produtora de cultura.

Começarei pela Constituição Federal de 1988, que é um documento que provocou mudanças para a criança e as infâncias, estimulando a discussão sobre as funções da educação pré-escola. Tornou-se referência para conceber a creche e a pré-escola, não como um favor para os menos favorecidos e sim como um direito à todas as crianças deste país, independente da classe econômica, gênero, credo, etnia, responsabilizando o Estado pela Educação Infantil gratuita: (Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade). (Brasil, 2016, p. 124).

Porém, apesar de já se passarem mais de 30 anos, este é considerado um texto contemporâneo, pois as Constituições Federais que antecederam a Carta Magna de 1988, não citavam ou falavam timidamente sobre a educação da primeira infância.

As primeiras Constituições Federais de 1824 e de 1891 não citam absolutamente nada em relação à educação na infância. Já, a Constituição de 1937 e a de 1946, promulgam que este segmento de educação cabe ao Estado. A primeira tem o lema: “Cuidado e Amparo”. A segunda: “Amparo e Assistência”, como afirma Andrade (2010).

No que se refere às Leis próprias da educação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 4.024/1961, cita de forma modesta, a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade como grau primário, oferecida através de creches e pré-escola, demonstrando ainda um caráter puramente assistencialista.

Já a segunda LDB, Lei nº. 5.692/1971 reforça puramente o capítulo das empresas em relação à educação dos filhos das mães trabalhadoras. Nenhuma novidade até então, já que esta decisão já estava incluída na LDB de 1961.

Contudo, no ano de 1959, ocorreu à promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento pioneiro no atendimento à infância. A criança é percebida a partir de uma nova visão e condição social: ela é declarada como sujeito de direitos com prioridade absoluta. Juntamente com a Constituição Federal de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a visibilidade das crianças agora é fato, constituindo-se como sujeitos históricos e de direitos e não mais como um problema. Um ser que merece atenção integral.

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 ao reconhecer a Educação Infantil (EI) como dever do Estado em relação à Educação e um direito de toda a criança e sua família, marca para a sociedade que (Os direitos à educação são ampliados no texto da Carta Magna e a Educação Infantil, pela primeira vez, é incluída como um direito da criança de 0 a 6 anos de idade. Foi também reconhecido como dever do Estado e do sistema público de educação o atendimento em creches, incorporando-se a estas, em decorrência, um caráter educativo, reconhecido até aquele momento como basicamente assistencial, em detrimento da pré-escola, concebida como lugar de educação). (VASCONCELOS, 2010, p. 150).

Este processo de conquistas e lutas teve um forte apoio da população e dos movimentos sociais da época, que solicitavam a construção de creches públicas e gratuitas por todas as cidades. As creches foram reconhecidas como espaços educativos, nos quais o cuidar e o educar fazem parte de um mesmo projeto pedagógico para todas as crianças, independente da classe social a que pertencem.

Reforçando o que legisla o texto constitucional, o ECA, criado no ano de 1990, legitima as ações, no que diz respeito ao reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeito de direitos. O seu artigo 4º, assegura: (Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária). (BRASIL, 1990, p. 7).

A partir deste artigo, percebemos uma noção do comprometimento que as instituições sociais (família, comunidade, sociedade e poder público) têm em relação aos direitos das crianças e adolescentes. Uma criança e adolescente cidadão que está em processo de desenvolvimento e formação, mas que precisa destas instituições para que esta construção seja feita de forma plena e integral.

Diante da importância social e política atribuída à esta fase da vida humana e compreendendo que a escola necessitava de orientações próprias para educação de crianças pequenas, em 1994, foram concebidas as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil. Este documento foi formulado pelo Ministério da Educação e do Desporto e teve como bases a CF 88 e o ECA, recomendando que o cuidar e o educar eram atos inseparáveis, além de validar a importância da educação para a primeira infância (ANDRADE, 2010).

A LDB, Lei nº 9.394/1996, indica aspectos importantes para a Educação Infantil em relação aos direitos das crianças na primeira infância (0 a 6 anos de idade), quando define esta fase como a primeira etapa da educação básica, composta também pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atribui ainda o dever da família e do Estado, colocando a EI num nível de prioridade e importância para a construção de políticas para esta etapa.

Este documento trouxe a importância e a legalidade das creches como espaço que vai introduzir a criança, desde o seu nascimento, na educação integral e a pré-escola de dar continuidade à esta formação. Neste sentido, no seu artigo 29 (A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade). (LDB, 2017, p. 24).

Percebemos a relevância e autonomia que esta lei dá as instituições educacionais, com ênfase em um currículo que possa contemplar este desenvolvimento integral da criança, a partir de aprendizagens que desenvolvam os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, trazidos pela LDB.

Ainda no ano de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual trouxe conceitos importantes e fundamentais sobre criança, infância, cuidar e educar, construção de identidade, autonomia. Apesar de muitas críticas, pois os documentos trazem um modelo único de infância, estes livros (total de 3 volumes) foram apenas sugestões de trabalho para os profissionais que atuavam nas unidades educacionais.

Outro documento bastante importante para a afirmação da Educação Infantil como primordial para a educação da criança pequena são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Elaborado no ano de 1999, este documento tem o objetivo de estabelecer diretrizes e orientações às creches e pré-escolas, no que diz respeito à construção de propostas curriculares para esta fase.

Neste sentido, as DCNEI, orientam princípios que devem estar presentes nestas unidades educacionais para a aprendizagem integral da criança, educando-as para a cidadania (Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas

educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários). (BRASIL, 2010, p. 87).

Sendo assim, a partir destas orientações, as creches e pré-escolas devem desenvolver as suas propostas curriculares, já que agora se constituem como espaços legítimos de aprendizagens e têm como missão a educação da criança em todos os seus aspectos: físico, afetivo, intelectual e social. O texto traz também a importância do profissional que trabalha nestes espaços. Um profissional qualificado, com formações específicas para trabalhar nestes espaços educativos.

Em relação às propostas curriculares, as DCNEI nos trazem o seguinte: (O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades). (BRASIL, 2010, p. 86).

Desta maneira, as práticas pedagógicas dos profissionais destas instituições devem privilegiar as vozes destas crianças, o que elas querem aprender, o que é de mais significativo para cada uma delas. Esta condição da criança de ser protagonista do seu processo de aprendizagem, aliada ao conhecimento prévio que cada uma possui, deve motivar os professores a promoverem atividades que despertem aprendizagens significativas nos pequenos, desenvolvendo assim as concepções de criança integral que as diretrizes trazem.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 pela Lei nº. 13.005, é outro documento de fundamental importância, não somente para a educação brasileira, pois define as diretrizes, objetivos e metas para a educação em um prazo de 10 anos, mas também para a EI. Estabelece diretrizes e políticas pedagógicas universais tanto para às creches, quanto para as pré-escolas.

Em relação à Educação Infantil, o PNE é originado de ações que foram apontadas na LDB 9394/96, derivado do que foi refletido nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), o primeiro documento a pensar a formação pedagógica na perspectiva de currículo. O documento traz a Meta 1 como um dos objetivos que devem ser alcançados pela EI (Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, 2014).

4 Considerações finais

O objetivo deste texto foi apresentar ao leitor a mudança do conceito de infância ao longo da história da humanidade, além de trazer um pouco da história da Educação Infantil e a legislação que valida esta etapa da educação básica. Estes documentos que foram apresentados neste estudo, servem para legitimar os direitos das crianças à uma educação de qualidade, na qual o educar e o cuidar façam parte de um mesmo currículo e de uma mesma proposta política pedagógica e estejam inseridas em cada creche e pré-escola deste país.

Vale acrescentar que, um dos documentos de orientação para tal questão na educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, abre um espaço grande para que possamos encaminhar os estudos acerca da temática, no entanto, optamos por não a explorar para poder dar conta do que já é implementado e trabalhado nas escolas, nas creches que são os RCNEI e as DCNEI.

Neste sentido, enquanto sociedade civil, devemos cobrar aos nossos governantes os direitos da infância, que estão garantidos através de tantos documentos expostos neste texto. Esperamos que estes direitos não fiquem somente no papel, mas que se tornem realidade. Reivindicar que a legislação da Educação Infantil esteja de mãos dadas com a realidade, para que as nossas crianças tenham uma educação de qualidade, permitindo que as vozes das infâncias sejam ouvidas e contempladas para uma formação integral deste sujeito, desta criança contemporânea.

Referências

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discursos, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 13 de dezembro de 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014**. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: v. 23, n. 01, p. 17-40. jun./jul. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, Ana Paula; SOUZA, José Edimar. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**. Ivati: v.5, n.1, p. 65-71, jan./jun. 2017.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **Crianças, infâncias e educação infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VASCONCELOS Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Niterói: Editora da UFF, 2011.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Sheila Carine Souza Santos; Mary Valda Souza Sales.

Coleta de dados: Sheila Carine Souza Santos.

Análise de dados: Sheila Carine Souza Santos; Mary Valda Souza Sales.

Discussão dos resultados: Sheila Carine Souza Santos; Mary Valda Souza Sales.

Revisão e aprovação: Sheila Carine Souza Santos; Mary Valda Souza Sales.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre as autoras

Sheila Carine Souza Santos

Graduada em Pedagogia (UNEB). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFBA). (UFBA). Especialista em Tecnologias e Novas Educações (UFBA). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da Secretaria Municipal de Educação de Salvador/BA. Membro/Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), vinculado ao PPGEduc/UNEB. Tem vasta experiência na área de Educação Infantil, com ênfase em tecnologias e educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4536038736860320>.

May Valda Souza Sales

Graduada em Pedagogia (UCSal). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FEEBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutor (a) em Educação (UFBA). Pós-Doutora em Educação e Tecnologia (UC/PT). Professora Titular do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Mestrado e Doutorado), Líder do Grupo de Pesquisa ForTEC, Pesquisadora no campo da Formação de Professores, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Fluência e Competência Digital, Design e Gestão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Inovação Pedagógica e Currículo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2940371926284212>.