

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA: DA CRIANÇA INVISÍVEL AO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

CONCEPTIONS OF CHILDHOOD AND CHILDREN: FROM THE INVISIBLE CHILD TO THE RIGHT TO EARLY EARLY EDUCATION IN THE CONTEXT OF CURRICULAR POLICIES IN BRAZIL

Mávia Matias Costa 1

Juciley Silva Evangelista Freire 2

Resumo: Este artigo é parte de um trabalho de dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins. A questão que norteou um dos capítulos do estudo foi: como as concepções de infância e criança foram se constituindo ao longo da história, em que as crianças passaram de um sujeito invisível a sujeito histórico e de direitos. Objetivou-se discutir a trajetória das concepções de infância e criança e os fundamentos que orientam as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil. Trata-se de um estudo teórico, de abordagem qualitativa, do tipo revisão de literatura. Os resultados apontam significativas conquistas das crianças ao longo da história, muitos avanços foram alcançados mediante as lutas de diferentes setores da sociedade civil. Em que existem legislações específicas que garantem os seus direitos de serem crianças e viverem as suas infâncias.

Palavras-chaves: Concepção de Infância e Criança. Educação Infantil. Criança Sujeito de Direitos. Políticas Educacionais.

Abstract: This article is part of a dissertation presented to the Professional Master's Degree in Education at the Federal University of Tocantins. The question that guided one of the chapters of the study was: how the conceptions of childhood and children were constituted throughout history, in which children went from an invisible subject to a historical subject with rights. The objective was to discuss the trajectory of conceptions of childhood and children and the foundations that guide educational policies for Early Childhood Education in Brazil. This is a theoretical study, with a qualitative approach, of the literature review type. The results point to significant achievements of children throughout history, many advances were achieved through the struggles of different sectors of civil society. In which there are specific laws that guarantee their rights to be children and live their childhoods.

Keywords: Conception of Childhood and Children. Child Education. Child Subject of Rights. Educational Policies.

1 - Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Guaraí/TO. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4381352182915130>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0909-4148>. E-mail: mavia.matias@mail.uft.edu.br

2 - Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFT. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas, Diversidade e Desigualdades Sociais (GEPEDS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4040502728465179>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5963-8709>. E-mail: jucy@uft.edu.br

Introdução

A trajetória das concepções de infância e criança foi marcada por lutas de diferentes sujeitos ou grupos que defendem a educação infantil, tais como movimentos sociais, pesquisadores, educadores e pais. As discussões envolvem temas como o direito à educação de qualidade, a proteção contra a violência e o abuso, o acesso à saúde e ao lazer, entre outros.

Ao abordar a educação das crianças pequenas, é importante compreender que esse direito foi construído socialmente, por meio de lutas. Essas concepções foram sendo construídas a partir da própria compreensão da infância e dos direitos que foram sendo conquistados.

Nessa perspectiva, é que se problematiza nesse estudo sobre como as concepções de infância e criança foram se constituindo ao longo da história, em que elas passaram de um sujeito invisível a sujeito histórico e de direitos. No entanto apesar de terem seus direitos conquistados, ainda há muitas infâncias sendo negligenciadas.

Diante dessa problemática, este estudo objetiva discutir sobre a trajetória das concepções de infância e criança e os fundamentos que orientam as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil.

O caminho metodológico adotado foi de caráter exploratório e utilizou-se os procedimentos e técnicas da pesquisa bibliográfica. Os principais teóricos foram ARÍES (1981), KUHLMANN JR; FERNANDES (2012), KUHLMANN (2003), TRINIDAD (2012) e os documentos oficiais como o: CF (1988), ECA (1990), LDB (1996), RCNEI (1998), PME (2001;2014), DCNEI (2010) e BNCC (2017) que garantem às crianças o direito de viver sua infância e a serem inseridas no contexto educacional desde a mais tenra idade.

O texto está estruturado em tópicos e inicia-se com uma explanação sobre as concepções de infância e criança ao longo da história, desde quando elas eram consideradas um ser invisível e sem importância até os dias atuais em que são sujeitos de direitos. Após, traz-se uma abordagem sobre as conquistas de direitos dessas crianças a educação, evidenciando as lutas e as conquistas por meio da aprovação de estudos de diferentes teóricos e legislações e por fim conclui-se com considerações sobre os avanços alcançados nessa etapa da Educação Básica, conquistas estas que foram sempre mediante lutas de diferentes atores da sociedade e que tem trazido bons resultados para a garantia dos direitos das crianças, dentre eles o direito a educação em instituições públicas de qualidade.

Trajетória das concepções de infância e criança

Uma das pesquisas mais conhecidas em relação à história da infância foi a de Philippe Ariès (1981), quando realizou um estudo sobre a vida familiar no Antigo Regime, na França. Muitas traduções dessa obra foram realizadas, inclusive no Brasil, onde passou a ser denominada de *História social da família*. De acordo com suas teses, ficou evidente que a criança não era percebida como sujeito nas particularidades no período medieval e, para evidenciar isso, ele se fundamentou nas representações das artes plásticas daquele período.

Ariès (1981) evidencia que o sentimento de infância era inexistente, pois, devido às condições sanitárias e econômicas, as taxas de mortalidade eram muito grandes e os pais não criavam vínculos com as crianças. Essas perdas costumavam não causar comoção, uma vez que, naquele período, se acreditava que as crianças não tinham consciência como os adultos. De acordo com Ariès (1981, p. 57), “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”.

Nesse período histórico, as crianças não eram tratadas com um olhar cuidadoso. Assim que não dependiam mais dos cuidados maternos, eram inseridas no mundo adulto. Ficava evidente que o sentimento de infância era ausente na sociedade medieval. Um exemplo disso é que não havia diferenciação nas suas vestimentas, que se assemelhavam às dos adultos. Ou seja, as roupas que as vestiam eram confeccionadas nos mesmos padrões daquelas destinadas aos adultos – sem detalhes que apossassem que aqueles trajes seriam utilizados por crianças,

a não ser o tamanho –, tendo em vista que eram consideradas como pequenos adultos. “Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (ARIÈS, 1981, p. 41).

Observando a sociedade francesa, Ariès (1981) registrou mudanças significativas na época de seu estudo, a partir do desenvolvimento de dois sentimentos da infância: o primeiro, denominado “paparicação”, em que a criança, por sua graça, tornava-se entretenimento e, até mesmo, passatempo para os adultos, por serem consideradas “engraçadinhas”; o segundo sentimento emergiu a partir dos moralistas, que criticavam essa “paparicação”.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (ARIÈS, 1981, p. 163).

Para os moralistas, que desenvolveram esse segundo sentimento de infância, a criança tinha de ser vista como um ser puro e frágil, criaturas de Deus que precisavam ser poupadas das imoralidades da vida adulta. Para tanto, seria preciso moldá-las e discipliná-las para a introjeção de valores sociais e morais, e para que se tornassem adultos honrados (ARIÈS, 1981).

Apesar das duras críticas de moralistas e educadores da época, essa relação familiar foi se transformando, quando começou a se formar um novo sentimento de infância. Essa nova compreensão desencadeou outras, como o sentimento de família, bem como questões relacionadas à organização escolar. A partir de então, surgem preocupações com a saúde e a educação das crianças, que passaram a ser reconhecidas como seres sociais e deveriam ser inseridas na sociedade.

Ariès (1981) relata que, na sociedade medieval, as instituições escolares não distinguiam as classes por faixa etária, isto é, crianças e adultos permaneciam na mesma sala de aula. Após os séculos XVI e XVII, os colégios disponibilizaram um tempo destinado às crianças, que começam a conviver, em sala de aula, com colegas da mesma faixa etária. A escola seria, portanto, o espaço ideal de preparação para a vida adulta.

A esse respeito, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) fazem uma crítica sobre considerar essas concepções como verdades absolutas e alertam para o fato de que essas mudanças de concepções não se modificaram de forma tão repentina. Ou seja, não se “passou da água para o vinho”, uma vez que o processo histórico é complexo a ponto de não poder ser simplificado. Essas mudanças foram acontecendo muito lentamente e envolveram muitas tensões em torno das relações sociais que constituem os processos históricos.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de considerar que esse processo histórico é bastante complexo e não pode ser simplificado, posto que a concepção de infância e criança se modificou muito ao longo da história, mas essas mudanças foram evidenciadas a partir de um contexto histórico, da transformação da sociedade, em uma evolução gradativa.

Após a pesquisa de Philippe Ariès (1981), outros pesquisadores também fizeram trabalhos em busca de diferentes concepções sobre a infância em distintos contextos. Um deles foi Heywood (2004), que trouxe uma abordagem de séculos: VI e VII; XII a XIV; XVI e XVII; XVIII e início do XIX; e final do XIX ao início do XX. Para ele, a história da infância se move por “linhas sinuosas”, de modo que a criança pode ter sido considerada impura no início do século XX, como ocorreu na Alta Idade Média (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012).

Assim, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) trazem uma abordagem sobre as representações iconográficas para entender melhor esse processo histórico da infância e evidenciar, por meio delas, qual o lugar das crianças na sociedade daquele momento, que relações estabeleciam entre pais e filhos, quais eram os brinquedos e as brincadeiras. Assim, elencam vários exemplos em diferentes momentos históricos e os descrevem minuciosamente. A conclusão é que não existe apenas uma infância, mas diferentes infâncias baseadas em diferentes contextos nos

quais as crianças vivem.

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 29).

Gradualmente, as concepções de infância foram se modificando a partir de influências religiosas, filosóficas e de professores. Segundo Sarmiento (2004), essas transformações se deram a partir da modernidade e se mantêm até os dias atuais. Ele destaca alguns aspectos decisivos para essas mudanças: a institucionalização da escola pública; a família nuclear, que substitui outras formas de agrupamentos familiar; a construção de diferentes saberes institucionalizados sobre a “criança normal”, como prescrito pela Psicologia e pela Pedagogia; e a administração simbólica, com regras de inclusão e de reconhecimento das crianças por intermédio dos direitos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989.

A criança como sujeito de direitos e o direito à educação das crianças

A criança é reconhecida como sujeito de direitos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabeleceu uma série de direitos fundamentais para as crianças, o que inclui o direito à educação.

Esses direitos foram se constituindo diante das transformações sociais, da industrialização e dos movimentos internacionais de reconhecimento da infância e das lutas feministas. No Brasil, a compreensão das crianças como sujeitos de direito se dá com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu art. 227, que:

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, p. 117).

Diante desse artigo, compreende-se que a criança tem resguardado vários direitos, dentre eles, o direito à educação. A educação é um processo essencial para o desenvolvimento integral das crianças, para a promoção de sua cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O direito à educação das crianças implica na garantia de acesso à escola, à aprendizagem de qualidade, à formação integral, aspectos necessários para sua vida pessoal e profissional.

As crianças passam, então, a ser vistas como cidadãs com direitos garantidos, o que acarreta a obrigatoriedade da implementação de políticas públicas para o atendimento desse público. Por isso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi fundamental para a elaboração e implementação de dispositivos legais que garantissem a qualidade da educação oferecida. Como afirma o art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 109).

Uma importante lei que protege e garante o direito das crianças é o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), criado a partir do art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nessa legislação estão articuladas ações e serviços executados pelo Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e Adolescentes, destinado à sua proteção integral, composto por instâncias de atendimento e defesa dos direitos, como os conselhos tutelares, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente, órgãos responsáveis pelas políticas públicas de saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, juiz da Vara da Infância e Juventude, promotor de Justiça, defensor público, entidades não governamentais etc.

Entretanto, apesar dessa lei estar em vigor, ela ainda não foi implantada de forma efetiva nas instituições de educação infantil no país. São muitas as questões a serem observadas para que as crianças, de fato, sejam sujeitos de direitos. Falta, inclusive, acesso à escola pública de qualidade para todas.

Como um direito previsto na Constituição (BRASIL, 1988), a promulgação da LDB, Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996a), efetiva o direito à educação para crianças de 0 a 5 anos e torna a educação infantil a primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança. Essa inclusão se configura um avanço nas políticas públicas para a infância brasileira e, assim, surgem novas concepções de trabalho e atendimento. Para tanto, há a necessidade de se pensar em um trabalho mais elaborado, com intencionalidades que desenvolvam as potencialidades das crianças com foco no seu desenvolvimento integral e rompendo com a ideia do atendimento assistencialista. Essa etapa de ensino passa a ter como premissa o cuidar e o educar de forma indissociável.

Diante de todos esses documentos e dessa trajetória, reafirma-se que os anos 1990 foram marcados por importantes discussões acerca do direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças. Surgiram estudos e foram construídos documentos referências que estão em vigências até os dias atuais, como o I Simpósio Nacional de Educação Infantil e documentos orientadores que estabeleceram critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças e subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil. Esses documentos foram bem aceitos por trazerem sínteses adequadas sobre esse atendimento educacional.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) trouxe uma perspectiva de avanço para essa etapa de ensino, pois estabeleceu metas específicas para a educação infantil. No entanto, na prática, essas metas não se materializaram na sua totalidade, especialmente em relação à ampliação de ofertas de vagas e ao alcance de um maior número de crianças que estão à espera de vagas em instituições de educação infantil.

Pode-se afirmar que o processo de institucionalização da educação infantil é uma recente conquista da sociedade brasileira, pois foi a partir do século XVIII, com o advento da industrialização, que as mulheres começaram a ingressar no mercado de trabalho e surgiu a necessidade de um lugar para deixar suas crianças. Por essa razão, foram fundadas as creches ou jardins de infância com caráter apenas assistencialista e que tinham como objetivo cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, como afirma Didonet (2001, p. 13):

enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Evidencia-se, portanto, que o surgimento das creches se caracteriza pela necessidade de trabalho e de um espaço onde as crianças pobres eram recebidas, alimentadas, higienizadas e protegidas. A partir das lutas sociais de organizações não governamentais e pesquisadores na

área da infância, dentre outros, foram promovidos movimentos em defesa das crianças com o objetivo de buscar garantir a elas o direito de serem cuidadas e também de receberem uma educação institucionalizada desde o seu nascimento.

Entretanto, no decorrer da história, muitas mudanças foram ocorrendo acerca das concepções de educação infantil, que são construções sociais, históricas e culturais. Essa etapa de ensino, tal como se apresenta hoje, é fruto de muitas lutas para que as crianças fossem vistas como sujeito de direitos.

O trabalho pedagógico na educação infantil refere-se ao atendimento das crianças pequenas nos seus primeiros anos de vida (0 a 5 anos), o que torna a etapa significativa para o seu desenvolvimento.

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização (KUHLMANN, 2003, p. 469).

Dessa forma, é preciso entender as finalidades pedagógicas a serem alcançadas nessa etapa de ensino. Muitos pesquisadores têm enfatizado que o objetivo da educação infantil perpassa dois binômios, o educar e o cuidar. Nesse sentido, de acordo com Trinidad (2012, p. 120),

quando a criança adentra o espaço de Educação Infantil, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e a comunidade em que vive. Entretanto, é nesse espaço que passa a conviver com outras crianças e adultos até então desconhecidos. Por meio das interações construídas em seu cotidiano, são aprendidas novas situações que, necessariamente, passam a fazer parte de sua vida. Esse aprendizado deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural. Cabe, ainda, a esse espaço de educação cuidar do bem-estar da criança, desde sua higiene até de seu emocional. Cuidar e educar nessa etapa da vida são dimensões inseparáveis e fundamentais para o pleno desenvolvimento e realização do ser humano.

Entretanto, estudos realizados por autoras como Tiriba (2005) e Pasqualini e Martins (2008) indicam que esses dois conceitos continuam sendo pensados separadamente nas práticas pedagógicas da educação infantil, pois muitos professores ainda não entendem que cuidar e educar são ações indissociáveis.

Para Pasqualini e Martins (2008), há um paradoxo sobre o verdadeiro papel dessa etapa de ensino, quando se enfoca um caráter assistencialista, especialmente nas unidades de creches, como forma de combate à pobreza. Além disso, as pré-escolas ainda são entendidas como unidades preparatórias para o ensino fundamental.

No trabalho com as crianças na instituição de educação infantil, isso ocorre quando há uma separação entre o trabalho do professor que educa, ou seja, que trabalha as atividades pedagógicas, e o auxiliar que cuida, higieniza as crianças, ajuda na alimentação, na hora do descanso, dentre outros cuidados.

Dessa forma, o trabalho a ser desenvolvido nessa etapa de ensino não deve ter como foco a preparação para o ensino fundamental ou a pré-alfabetização, mas o desenvolvimento das habilidades das crianças de forma integral. No entanto, há muitos profissionais da educação infantil que, por desconhecerem como deve ser realizado o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, acabam prestando um atendimento mecânico e descontextualizado, como afirma Kuhlmann Jr. (2000, p. 13) no trecho a seguir:

de uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos escolares se tornem objeto de preocupação da Educação Infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do Ensino Fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. Situações como as que já presenciei, na década de 1990, de crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, em uma cidade do interior paulista, com suas cabeças deitadas sobre os braços, na hora do descanso; ou de crianças em um centro de Educação Infantil de uma capital nordestina, que comiam com os pratos em carteiras escolares para adultos, de braço, ou em pé, enquanto as mesas adequadas de suas salas não eram utilizadas para não sujar o espaço do pedagógico; ou de outra, em que a sala dos brinquedos permanecia trancada, servindo de depósito para móveis quebrados; ou ainda, das fotos de bebês aprisionados em berços beliches assemelhados a jaulas, em uma creche na região Sudeste; são exemplos, semelhantes a tantos outros depoimentos, de uma educação que promove a apatia.

Diante do exposto, percebe-se que essa etapa de ensino tem suas especificidades e que é necessário que os profissionais que atuam com essas crianças compreendam, conheçam e reconheçam as particularidades do trabalho e estejam engajados para que suas propostas pedagógicas valorizem todas as experiências que elas trazem do seu convívio e ampliem os seus conhecimentos por meio de práticas significativas que contemplem as várias dimensões de suas vidas.

Para Trinidad (2012), o trabalho realizado por creches e pré-escolas deve ser educativo e visar garantir assistência, alimentação, saúde e segurança às crianças. Ou seja, nessa etapa, o foco do trabalho não está apenas na parte pedagógica, mas perpassa todos os aspectos inerentes ao bom desenvolvimento das crianças: instruções alimentares; observações contínuas dos aspectos psicológicos, sociais e orgânicos; apresentar um novo grupo às crianças de 0 a 5 anos, pois elas se encontram em um período de ampliação do meio social e o grupo do qual começam a fazer parte não é formado apenas pelos seus familiares. As instituições de educação infantil contribuem com a construção desse novo conceito social e devem fazer isso com muita segurança.

Diante dessas mudanças, há a preocupação quanto aos educadores que trabalham com esse público, pois precisam compreender o novo enfoque para que possam exercer suas atribuições de forma consciente e comprometida, e que assumam a responsabilidade de educar e cuidar.

Portanto, nessa perspectiva, nos primeiros anos de vida dos pequenos, torna-se indispensável o trabalho intencional do professor, que deve propor atividades bem planejadas e acompanhar as crianças na sua realização, pois é por meio da mediação dos adultos que a criança se apropria dos conhecimentos, aprende e se desenvolve. Também é importante

que o professor planeje momentos em que elas brinquem livremente, mas até para essas brincadeiras e atividades livres, a atuação do professor é indispensável. Ele deve estar atento e incentivar, por meio do brincar, que as crianças se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente.

Políticas públicas para a educação infantil no Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante o direito à educação pública para todas as crianças, a educação infantil passa a ser objeto de estudos, pesquisas e discussões para que esses direitos fossem, de fato, respeitados. Assim, inicia-se a elaboração de políticas públicas, uma grande parte delas ainda na década de 1990.

O ECA (BRASIL, 1990) foi instituído nesse momento e reforça todas as garantias do respeito às crianças como sujeitos de direitos, que vivem períodos de intenso desenvolvimento psicológico, físico, emocional e social.

Diante dessa concepção de criança, para que as políticas públicas fossem efetivas, o MEC, a partir de 1994, promoveu vários encontros e seminários com os entes federados e a sociedade civil, para que construíssem diretrizes e orientações que ajudassem estados e municípios a ofertarem a educação infantil, por meio da expansão das suas vagas, com uma nova compreensão da educação e a melhoria da qualidade do atendimento das instituições. Dessas discussões surgiu o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), com orientações para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Com essas políticas e os debates sobre a construção da LDB (BRASIL, 1996a), o MEC estabelece quatro linhas para a melhoria no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade.

- incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2019, p. 10).

A educação infantil passa a ser considerada uma etapa da educação básica a partir da aprovação da LDB (BRASIL, 1996a), que estabelece que as crianças pequenas agora teriam direito à educação por meio do seu acesso à escola básica, conforme preceitua o art. 29: “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, 2019, p. 23).

Reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, a Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) elaborou um documento para subsidiar a construção do currículo no território brasileiro intitulado *Proposta pedagógica curricular em educação infantil* (BRASIL, 1996b). Para construir esse documento, a COEDI realizou uma pesquisa em âmbito nacional para ter uma dimensão do que estados e municípios tinham estruturado sobre propostas curriculares. Foi realizada uma análise desses dados e apresentados os resultados na tentativa de explicitar as concepções e os pressupostos construídos. Nesse documento, foi apresentada uma discussão sobre a importância da elaboração de propostas curriculares pelos municípios, com a inclusão de uma sugestão para essa elaboração, em que se destacou os pontos-chave que necessitam estar explícitos no documento.

Segundo Ruiz e Dimitrovicht (2021), as proposições do diagnóstico apresentado sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil evidenciam a “justaposição de enfoques teóricos” que apresentam o termo construtivismo “como se fosse uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas” (BRASIL, 1996b, p. 41). Isso revela certo modismo e reflete a falta de entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A partir desse diagnóstico e das orientações, dois anos depois, são elaborados o RCNEI (BRASIL, 1998), que trazem o entendimento de que a criança é um ser plural e com maior autonomia e independência. Ou seja, por ser um ser social e histórico, não é possível enquadrá-la apenas com base em um só conceito de infância. Apesar disso, o RCNEI (BRASIL, 1998) trata, em certos trechos as crianças como se possuíssem características parecidas com as dos adultos, especialmente em relação às aptidões e competências, quando adota termos como autonomia e independência, por exemplo. Quanto à educação infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998) traz uma abordagem clara de que essa fase não pode ser vinculada ou confundida ao assistencialismo, mas como a primeira etapa da educação básica, que visa ao desenvolvimento integral da criança.

Esse documento não possuía caráter de obrigatoriedade e se limitava a fornecer orientações para a construção dos currículos e para o planejamento dos professores. Por isso, o RCNEI (BRASIL, 1998) foi idealizado para ser utilizado como um guia reflexivo de cunho educacional que contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos, e permitir que seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira sejam respeitados.

Em 2001, foi aprovado o primeiro PNE (BRASIL, 2001) para garantir o direito de acesso das crianças, a expansão de oferta e a melhoria nesse atendimento. Foi um plano construído para durar uma década. Esse documento é bastante superficial quando se pensa no trabalho com a educação infantil, tendo em vista que não é apresentada a concepção de infância e de criança que se pretende formar, assim como não se menciona nada sobre o currículo para a etapa. As metas tangenciam, basicamente, a oferta de vagas. Questões estruturais e materiais das instituições não são abordadas.

Em 2010, são aprovadas as DCNEI (BRASIL, 2010), que trouxeram as orientações para o trabalho pedagógico e enfatizaram os princípios do trabalho educativo: éticos, políticos e estéticos. Essas diretrizes constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados em toda a organização do trabalho pedagógico referente à educação infantil.

De acordo com o exposto nas DCNEI (BRASIL, 2010), torna-se obrigatório que todas as crianças que completam 4 anos até o dia 31 de março do ano em curso precisam ser matriculadas na educação infantil. No entanto, ressalta-se que, independentemente de frequentar ou não a etapa, a criança não poderá ser impedida de ser matriculada no ensino fundamental, quando for o tempo adequado, uma vez que a frequência na primeira etapa da educação básica não é pré-requisito para seu ingresso na etapa posterior. Outro ponto que deve ser salientado é que as vagas em creches e pré-escolas precisam ser oferecidas em instituições localizadas nas proximidades de onde as crianças residem.

Quanto à concepção de criança contida nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), temos:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Em relação à concepção de infância, a DCNEI (BRASIL, 2010) adota a mesma concepção presente no RCNEI (BRASIL, 1998), como mencionado anteriormente, que é representada por um período marcado pela diversidade de sujeitos históricos e detentores de direitos que são manifestados quando interagem com outros sujeitos.

Em 2014, depois de muitos debates e disputas, foi aprovado o novo PNE, com vigência entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014). Nessa nova política, a educação infantil ocupa a meta 1, que aponta para a ampliação da cobertura de vagas, estabelece a universalização da faixa etária de 4 e 5 anos de idade e amplia para 50% o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Para garantir o alcance dessa meta, são propostas 17 estratégias que versam sobre diferentes aspectos acerca de como garantir vagas para crianças mais vulneráveis, sobre acesso e permanência na escola, além do levantamento de demandas.

A última política pública que contempla a educação infantil é BNCC (BRASIL, 2017, p. 7), que é definida como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Essa política pública foi elaborada com o objetivo de orientar a construção dos currículos das instituições de ensino, que foi aprovado por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, em 22 de dezembro de 2017, depois de muitas discussões e debates nos mais diversos contextos educacionais.

Todas essas políticas públicas têm a intenção de garantir às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses o direito à educação. Embora tenham sido elaboradas em um contexto histórico de lutas e contradições, são consideradas o “fio condutor” do trabalho realizado pelas instituições de educação infantil.

Conclusão

Abordou-se nesse estudo sobre a trajetória histórica das concepções de infância e criança, com enfoque para o percurso até a conquista do direito de ser criança e o direito à educação. Constatou-se, por meio da literatura, que a educação infantil foi reconhecida tal como se configura hoje, diante de lutas de diferentes atores da sociedade, mães trabalhadoras, instituições não governamentais e pesquisadores da área da infância. Ressalta-se que, por um longo período, as crianças não eram vistas como sujeitos de direitos, nem mesmo como crianças naquela sociedade e, assim, não havia práticas educativas que contemplassem as suas especificidades, uma vez que eram tratadas como adultos.

Há de se destacar que, embora esse direito esteja reconhecido em leis específicas, como as DCNEI (BRASIL, 2010), ele se constituiu a partir de lutas e movimentos de diferentes atores da sociedade. No entanto, apesar dessa conquista, não significa que ele esteja sendo garantido, pois isso perpassa por múltiplas dimensões, ou seja, a garantia desse direito é atravessada por muitas questões, uma vez que os sujeitos devem assumir a responsabilidade de oferecerem às crianças uma educação humanizadora.

Destaca-se que a educação infantil como etapa da educação básica é uma história recente, posto que, em sua trajetória histórica, vigoraram políticas públicas assistencialistas por um longo período e cuja preocupação essencial era voltada para o cuidar, sem perspectiva de um atendimento educacional voltado para o processo de ensino-aprendizagem. A presença de políticas assistencialistas para as crianças trouxe influências profundas na implementação de propostas curriculares e na construção e/ou organização de escolas preparadas para atendê-las. Entretanto, apesar do seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, ainda são muito controversas as concepções de trabalho pedagógico

O percurso dessa etapa é marcado por muitas lutas e disputas de concepções na busca pela garantia do direito das crianças à educação. Todavia, isso não significa que as lutas devam cessar, pelo contrário, ainda há muito a ser conquistado para a completa efetivação

de práticas educativas que sejam capazes de atender às necessidades das crianças pequenas, pois, conforme o tempo passa, a sociedade vai apontando para novas demandas, conforme o momento em que se vive.

O estudo evidenciou avanços nas legislações no sentido da garantia de direitos e políticas curriculares. A partir do seu reconhecimento, as leis asseguram que as crianças vivam a infância, embora ainda tenhamos muitas discrepâncias quanto às infâncias. O ECA (BRASIL, 1990) favoreceu essa garantia e os avanços obtidos por meio das lutas e reivindicações são notáveis. No entanto, é preciso reconhecer que, em um território tão amplo como o nosso país, ainda há muitas infâncias sendo negadas, por diferentes fatores.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 191p.

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

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Políticas para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. (Acesso em: 10 nov. 2022.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. (Acesso em: 25 jul. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vols. I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. (Acesso em: 11 dez. 2022.)

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>. (Acesso em: 25 abr. 2023.)

DIDONET, Vital. Educação Infantil. **Humanidades**, Brasília, n. 43, p. 89-98, 2001.

DIMITROVICH, Ludmila; RUIZ, Maria José F. Antecedentes da BNCC: as políticas curriculares

para a Educação Infantil no Brasil. **Humanidades e Inovações**, v. 8, n. 34, p. 19-34, 2021. (Infância, Artes e Patrimônios Educativos III).

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2003. 192p.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-34.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA, 2004, p. 9-34.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, cuidar?: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: 16 a 19 de outubro de 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 118-135.

Recebido em 22 de maio de 2023.
Aceito em 27 de outubro de 2023.