

## CRIANÇAS E INFÂNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Mayra Luisa Nogueira Correia*  
Universidade do Estado da Bahia

*Gisele Ferreira de Amorim*  
Universidade do Estado da Bahia

*Susane Martins da Silva Castro*  
Universidade do Estado da Bahia

**Resumo:** O objetivo dessa pesquisa é promover uma discussão sobre crianças e infâncias da Educação Infantil, consiste numa pesquisa bibliográfica exploratória. Abordamos a trajetória da Educação Infantil desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais para compreender o processo de reconhecimento das crianças da educação infantil enquanto cidadãos de direitos. Através da pesquisa, constatou-se a importância das crianças serem concebidas como atores sociais, pertencentes a um grupo que tem identidade diferenciada das culturas adultas, uma vez que possuem formas autônomas de se relacionar e, por conseguinte, encontram sentido e satisfação na ludicidade, no mundo imaginário, nas relações com os pares e na sua maneira própria de lidar com o tempo. No entanto, esta afirmação não desconsidera a importância do contexto sociocultural e do adulto como indispensáveis para a formação humana da criança, mas insere a criança como protagonista e construtora de cultura, pois, neste processo, elas acrescentam novos e distintos elementos aos seus comportamentos e culturas

**Palavras chave:** Crianças. Infâncias. Educação Infantil.

### 1 Introdução

Ao longo dos séculos, o conceito de infância passou por várias alterações em sua evolução histórica, tendo em vista que entre os séculos XVI e XVII, a mesma era vista como adulto em miniatura, tendo essa visão rompida apenas no século XX, quando passa a ser vista como sujeito de direitos (ÁRIES, 1986). Essa nova compreensão de infância e de ser criança é carregada de novos contornos sociais, pois, ao serem reconhecidas como um ser histórico social que possuem direitos e constroem seus próprios mundos, dá as crianças, por um lado novas oportunidades de inserção social, ao tempo em que a sobrecarrega de atribuições dadas as condições de vida na era pós-moderna.

De acordo Kramer (1999), o conceito de infância tal como ele é hoje é relativamente novo. A autora sinaliza que podemos encontrar no século XVIII o princípio da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Assegura, portanto, que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu, são na verdade, “produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (KRAMER, 1999, p. 244).

Nesse sentido, a criança era impossibilitada de opinar e demonstrar suas diversas habilidades, então competia a ela, ouvir e obedecer às ordens estabelecidas por aqueles que socialmente lhes eram superiores. Deste modo, as pesquisas realizadas sempre utilizavam a educação, família e trabalho como categorias sociais de análise, ocultando e negando a infância como grupo social. Durante muito tempo, a criança não era considerada um ser produtor de cultura, apenas como um indivíduo receptor da cultura dos adultos, sendo entendida como um ser incompleto e a infância uma simples fase de preparação para a vida adulta.

O objetivo dessa pesquisa é promover uma discussão sobre crianças e infâncias da Educação Infantil, consiste numa pesquisa bibliográfica exploratória. Abordamos a trajetória da Educação Infantil desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais para compreender o processo de reconhecimento das crianças da educação infantil enquanto cidadãos de direitos. Através da pesquisa, constatou-se a importância das crianças.

As oportunidades de vivências e exercitação das diversas capacidades humanas, através da inserção da criança no contexto sociocultural, favorecem o desenvolvimento do pensamento, atenção, memória, concentração, motricidade, imaginação, domínio da vontade, além da sociabilidade, dimensão ética e do desenvolvimento da personalidade (MOSS apud MACHADO, 2002).

Nessa perspectiva, as crianças são concebidas como atores sociais, pertencentes a um grupo que tem identidade diferenciada das culturas adultas, uma vez que possuem formas autônomas de se relacionar e, por conseguinte, encontram sentido e satisfação na ludicidade, no mundo imaginário, nas relações com os pares e na sua maneira própria de lidar com o tempo. No entanto, esta afirmação não desconsidera a importância do contexto sociocultural e do adulto como indispensáveis para a formação humana da criança, mas insere a criança como

protagonista e construtora de cultura, pois, neste processo, elas acrescentam novos e distintos elementos aos seus comportamentos e culturas (SARMENTO, 2004).

De acordo com os estudos da Sociologia da Infância, a criança precisa ser respeitada nas suas singularidades, enquanto que as instituições de Educação Infantil necessitam, entre outros aspectos, oferecer e ampliar a cultura lúdica, respeitar o processo imaginativo da criança, valorizar seu tempo e suas interações, para alcançar uma educação de qualidade e significativa (SARMENTO, 2004). Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), destacam a influência que as relações entre os diferentes pares possuem no desenvolvimento integral da criança.

Oliveira (2002) corrobora dizendo que, pensar numa Educação Infantil que considera todos os aspectos da infância e da criança, é de extrema importância, pois, pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado, voltada para as funções da etapa e das características sócio históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber, historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos.

Ademais, Sodré (2007) contribui elucidando que, ao falar de uma educação de qualidade, a qual o educar venha precedido do cuidar, e ambos aconteçam concomitantemente, cumprindo a função social da Educação Infantil, requer uma proposta em que se favoreça a autonomia, criatividade e a participação das crianças, de modo a possibilitar a promoção de uma construção compartilhada, seja no meio familiar ou social.

A criança durante vários séculos foi compreendida como um ser incompleto, que se encontrava em uma espécie de período passageiro que antecedia o período definitivo que é o adulto. Dessa forma, faz-se necessário apresentar a historicização da Educação Infantil e Educação Infantil no Brasil e a legislação

## **2 Historicização da Educação Infantil**

Entender a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas muitas coisas aconteceram antes para que os direitos fossem conquistados, várias lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito (ROSEMBERG, 2008). Segundo Oliveira (2008), quem têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, não são mais os pais, ou a mãe principalmente, pois o direito da educação concedido à criança vai além da educação da família.

A educação infantil conforme registra Oliveira (2008), até o século XIX não existia, foi a partir da urbanização e a expansão da escola obrigatória no Brasil que ela surgiu. A autora frisa que a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas foi possibilitada através das lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 1970 envolveram grande número de educadores, bem como as pressões feministas e de movimentos sociais de luta por creches.

Segundo Rosenberg (1992), na Europa, começaram a surgir em vários países, do início até a metade do século XIX, instituições destinadas ao cuidado de crianças até seis (6) anos de idade, com concepções e ideias de diferentes modelos de organização relacionados ao que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições. Ainda de acordo a autora, sobretudo no campo da Educação Infantil, muitas vezes o que tivemos foram “políticas pobres para pessoas pobres” (p. 27). E conforme a força da Educação Infantil e a compreensão predominante sobre o que é infância, o que é assistência, o que é escolarização é que elas foram funcionando bem ou mal.

Dessa forma, observa-se que somente quando parte da Europa se industrializou é que as instituições de Educação Infantil começaram a crescer. Freitas (2003) elucida que muitos desses surgimentos de locais para cuidar da infância, foram motivados pelo fato de que muitas mães estavam sendo deslocadas para o trabalho industrial, logo as ruas estavam sendo ocupadas por crianças pobres. Já na França, as instituições recebiam crianças de zero (0) a dois (2) anos de idade. Depois dessa idade, a criança era levada para as salas de asilos, que se destinavam às crianças de três (3) a seis (6) anos de idade. Com o passar do tempo, a creche e as salas de asilo se tornaram etapas que antecediam a escolarização. Estava presente também, esse modelo de instituição, na Inglaterra, Itália e, principalmente na Alemanha.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998), o início das creches no Brasil se deu com o sistema republicano em 1889. O autor aponta que, somente após a chegada da República é que as instituições de educação cresceram em número razoável, embora na Monarquia existissem instituições destinadas à infância, o que se via constantemente eram tentativas de proteger a infância, fosse por motivação política, religiosa ou econômica, e, nesse caso, o que predominava era a ação caridosa relacionada à criança desamparada.

Mas, a partir de 1880, segundo o autor, já existia jardins de infância, e alguns textos de grande repercussão, como a lei de 1879, assinada por Leôncio de carvalho, ministro do Império, e um parecer assinado pelo jurista Rui Barbosa em 1882, indicavam a necessidade de oferta de Educação Infantil por parte do Estado. Kuhlmann Jr (1998) assinala que desde 1875, já havia um jardim de infância particular, instalado no Rio de Janeiro por José Menezes de Vieira, destinava-se às crianças ricas e utilizava um modelo alemão, que levava à escolarização da



criança. No qual eram oferecidas atividades de leitura, escrita, cálculo, ginástica e jardinagem, girando em torno da educação do corpo e do aprendizado da higiene.

Acompanhando os estudos de Kuhlmann Jr (1998), a creche passou a existir no Brasil República, e a primeira surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1889, no Rio de Janeiro. No mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro iniciou uma rede assistencial que se espalhou por vários lugares do Brasil.

No entanto, o aumento das creches se deu mais precisamente em 1923, quando houve o reconhecimento por parte das autoridades governamentais, da presença de grande número de mulheres nas indústrias. Dessa maneira, a pressão em cima das indústrias para reconhecer o direito de amamentar se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Essa situação colaborou para que o trabalho feminino fosse regulamentado em 1932. Segundo Faria (1999), na apresentação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), feita pelo governo de Getúlio Vargas, entre as obrigações dos estabelecimentos com mais de trinta (30) mulheres empregadas, constava também a manutenção de creches para as crianças na “primeira infância”.

No registro de Faria (1999), desde 1923 existia uma inspetoria de higiene infantil, mas foi em 1934 que se criou uma Diretoria de proteção à maternidade e à Infância, de caráter exclusivamente assistencialista, mais tarde, em 1937, passou a ser chamada de divisão de amparo à maternidade e à infância. Nesse sentido, quando algumas creches passaram a ser chamadas de berçários, significou que elas estavam abertas para crianças de zero (0) a dois (2) anos, o maternal para a faixa etária de dois (2) a quatro (4) anos e o jardim de infância para crianças de quatro (4) a cinco (5) anos de idade. Para a autora, a sociedade reconheceu um período chamado infância com características relacionadas ao tempo de serem crianças, mesmo com grande irregularidade e precariedade.

Nesse contexto, o Departamento Nacional da Criança surgiu em 1940, e em 1942, apresentou à sociedade um plano de instituição única para a assistência à infância, chamada a “Casa da Criança”, lugar onde funcionava, ao mesmo tempo, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola. Desse modo, Faria (1999) aponta que, na década de 1930, começaram a surgir várias iniciativas relacionadas à Educação Infantil. Cita o exemplo de São Paulo, que em 1935, sob a direção de Mário de Andrade no Departamento de Cultura, iniciou-se o projeto “Parques Infantis”, para pequenos grupos organizados com crianças de três (3) anos, ou grupos com crianças de quatro (4) a cinco (5) anos, ou com crianças com mais de seis (6) anos fora do horário escolar.

Vinte anos depois, houve mudanças profundas na vida educacional das crianças, mais precisamente em 1961. Depois de mais de uma década de muitas lutas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, trazendo uma ampla reforma para a educação brasileira. Em seu texto, a criança de 0 a 6 anos aparece como dona do direito de receber educação, especialmente em escolas maternas e nos jardins de infância.

Na concepção de Freitas (2003), importante se faz perceber que as mudanças no mundo das leis interferiram também na história da Educação Infantil, mas é preciso olhar para um aspecto dessa história aparentemente invisível, mas de suma importância, que são as agências internacionais impondo um padrão de atendimento à infância junto aos governos dos países pobres ou em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Para o autor, uma entre essas agências internacionais foi a que mais influenciou, sendo esta o Fundo das Nações Unidas para a Infância, conhecido como UNICEF, da Organização das Nações Unidas (ONU), pois elaborou um documento como resultado de uma conferência organizada em 1965, intitulada “Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional”.

Freitas (2003) ainda aponta que em 1971 foi aprovada uma reforma educacional, em meio às dificuldades da ditadura, a lei 5.692/71, reformou os ensinos primário, ginásial e secundário, transformando os ensinos primário e ginásial em ensino de primeiro grau e o secundário em ensino de segundo grau, trazendo danos para o Brasil como um todo e para sua juventude de forma particular, pois os seus objetivos eram marcados pela ideia de profissionalização. Segundo o autor, essa lei retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às “crianças pequenas”, considerada por ele uma “tragédia”.

Nesta década de 1970, os grupos que sustentavam política e economicamente a ditadura, os militares e vários sistemas internacionais, dividiam a mesma opinião sobre a pobreza. Freitas (2003) aborda que eles consideravam a pobreza perigosa, pois uma vez não sendo pelo menos um pouco atendida, produziria problemas sociais e que, dentro da vida dos pobres, uma forma de prevenir esses problemas sociais, seria o cuidar das crianças e, ao mesmo tempo, continuar liberando mães para o trabalho. Deste modo, a partir dos anos de 1976 e 1977, foi desenvolvido o Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência, a LBA, que sugeria diminuir os gastos voltados ao atendimento das crianças pobres, espalhando redes de atendimento baseadas no trabalho voluntário e sem a criação de instituições como a Casa da Criança, considerada muito sofisticada.

No entendimento de Freitas (2003), esse plano de atendimento de massas pregava a prevenção dos problemas sociais mediante o amparo das mães e das crianças, não com programas educacionais, mas com ações destinadas a resolver problemas específicos, como “tomar conta” ou “dar merenda”. Com a multiplicação dos jardins de infância, assegurada por iniciativa governamental, esse tipo de ação preventiva se fortaleceu. O autor ainda registra ter acontecido um ataque a essa instituição, o jardim de infância, que se tornava cada vez mais parte de um conjunto de instituições não destinadas à maior parte das crianças brasileiras, entendidas como merecedoras não de políticas educacionais, mas de políticas, quando muito, assistenciais.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998), ao implantar a República (1889), os republicanos pensaram em viabilizar a escola como um lugar onde as crianças receberiam instrução para criar um país moderno, mais disciplinado e também para ter higiene, mas, por outro lado, havia demarcações de lugares, especificando o local para pobres e outro para não pobres.

## 2.1 Educação Infantil no Brasil e a Legislação

Somente com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a Educação Infantil avançou. No Brasil, pela primeira vez, através da Constituição de 88, reconheceu-se um direito próprio da criança pequena, o direito à creche e à pré-escola.

Nesse sentido, Barros (2008), salienta que nos anos de 1980, diversas pesquisas já demonstravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, a formação da inteligência e da personalidade, entretanto, até 1988, a criança brasileira com menos de sete anos de idade não tinha direito à educação. Assim, pela primeira vez, a Constituição de 88 reconheceu a educação infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, essa educação deixou de estar vinculada somente à política de assistência social, passando então a integrar a política nacional de educação.

Posteriormente, com o advento da Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e através da criação do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e o Conselho Tutelar, os municípios passaram a ter responsabilidades pelos direitos da infância e adolescência. Em seu artigo 54, determina que seja dever do Estado oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos, sendo criança o menor entre zero e doze anos e adolescente, o menor entre doze e dezoito anos de idade. Logo, o 4º artigo relata os direitos básicos da criança e do adolescente, dentre eles, à educação, à profissionalização e à cultura.

Em 26 de dezembro de 1996, atendendo ao compromisso do legislador constituinte de 1988, que se refere ao direito do cidadão à educação, resguardados na Constituição Federal em seus artigos 205 a 214, houve a edição por parte do legislador infraconstitucional na lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desse modo, em seu 1º artigo dispõe 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 e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No 2º artigo, ao tratar sobre os princípios e fins da educação nacional, destacou o papel da família e do Estado, promover a educação como processo de reconstrução da experiência, sendo, portanto, um atributo da pessoa humana e, por isso, comum a todos.

Nesse entendimento, o artigo 4º, inciso IV afirma a educação escolar pública com atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Dessa forma, a LDBEN garante um ponto importante, haja vista que estendeu a garantia da gratuidade para creches e pré-escolas, uma vez que a Constituição de 88 em seu artigo 208, inciso IV, dispõe apenas o atendimento em creche e pré-escola às crianças daquela idade, silenciando quanto à gratuidade. Porém, a partir de uma interpretação sistemática em face do disposto no artigo 30 desta Lei, percebe-se que a educação infantil não integra propriamente o domínio fundamental do ensino, pois a avaliação nesta etapa de ensino far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Em decorrência, perante o sistema de direitos e garantias previstos na C.F e pela LDBEN 9.394/96, conclui-se que mesmo sem o caráter

obrigatório para os pais ou responsáveis, a creche e a pré-escola correspondem a deveres do Estado e da família para com a educação.

Diante dos fatos supracitados, Barros (2008), corrobora dizendo que a criança constrói seu conhecimento a partir das interações que estabelece com pessoas próximas. Assim, a família enquanto primeiro espaço de convivência do ser humano torna-se um ponto de referência fundamental para a criança, uma vez que aprendem e incorporam valores éticos, vivenciam experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas, que por vezes são atendidas ou frustradas.

Salienta-se ainda que, é importante haver uma boa interação entre a família e a creche ou pré-escola, não somente porque os pais podem ter conhecimento sobre o trabalho desenvolvido, como as crianças se relacionam entre si e com os adultos, quais materiais pedagógicos e espaços estão disponíveis, qual projeto pedagógico da instituição, entre outros fatores, mas também porque permite que a escola conheça e aprenda com os pais, tornando um momento valioso na formação das crianças.

Sob o mesmo ponto de vista, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a articulação com a família visa o mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal forma que a educação familiar e a escolar se complementem e enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, amplas e profundas.

Ademais, a instituição deve estar preparada para lidar com as diferentes e plurais estruturas familiares, que são para além do modelo tradicional de marido, mulher e filho (os). A família monoparental (Constituição Federal 1988, artigo 266, §4º), é cada vez mais comum, ou seja, aquela em que apenas um dos pais (mulher ou homem) é referência. Barros (2008) explicita que quase um terço das famílias no Brasil é comandado por mulheres, bem como, existem famílias reconstituídas, na qual mulheres e homens vivenciam novos casamentos e reúnem filhos de outras relações, famílias formadas por casais homossexuais, famílias que articulam em uma mesma casa vários núcleos familiares, dentre outras.

Nessa perspectiva, as diferenças sociais são fatores que também devem ser considerados, uma vez que o Brasil é um país marcado por profundas desigualdades, uma série de condições sociais e familiares colocam milhões de crianças em situação de risco. Dessa forma, Cavalleiro corrobora dizendo:

O desafio brasileiro para este fim de milênio é construir uma democracia substantiva. Isto significa elaborar um modelo democrático onde o que conta é a igualdade de oportunidades e não a igualdade que afirma serem iguais perante a lei, conforme preconiza o artigo 5 da Constituição Federal. Não é adequado, em um país de exclusão social, tratar de maneira igual pessoas que são atávicas e secularmente diferentes (CAVALLEIRO, p. 9. 2018).

Dessa maneira, as crianças precisam ser e sentir-se respeitadas e acolhidas, independente de crença, etnia ou religião, bem como, precisam aprender desde cedo conviver com a diversidade, não somente no ambiente escolar, mas constantemente. Para tanto, após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, entende-se que o papel da educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento humano, uma vez que os espaços coletivos educacionais,



nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicos raciais, entendendo que as diferenças fazem parte da história da humanidade e não significam inferioridade.

Entretanto, Cavalleiro (2018) contrapõe ao elucidar que a pré-escola oferece uma quantidade muito ínfima de ações que levam a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência em pleno processo de socialização. Ressalta ainda, que se torna difícil não perguntar por que o professor se omite em relação ao problema étnico, tendo em vista que silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças, muito pelo contrário, permite que cada um construa a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente.

Sendo assim, o papel da professora na educação infantil é de fundamental importância, para que com o objetivo de ampliar o universo sociocultural das crianças por meio de suas práticas pedagógicas, introduza-as em um contexto no qual educar e o cuidar não omitam a diversidade. Cavalleiro (2018) corrobora dizendo que tais práticas podem agir preventivamente, no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta.

Em suma, pode-se aprender e conhecer diferentes realidades desde muito cedo, bem como compreender que a experiência social do mundo é maior que a nossa experiência local, e que este mesmo mundo é constituído por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias diversas. É também em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais amplas.

Neste momento, é imprescindível estudarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois essas regem os princípios e determinações da Educação Infantil no Brasil. É a partir deste documento que a educação infantil passa por um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. As discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches, tem se destacado bastante, bem como, assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.

Diante deste cenário de avanço da sociedade contemporânea, das novas tecnologias e o anseio de inovar o ensino no Brasil, um documento intitulado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fora elaborado com a finalidade de nortear o ensino no âmbito nacional. Este documento norteará os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo Brasil (LDB, Lei nº 9.394/96). Sendo um documento de caráter normativo, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que

deve ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica, visando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o PNE.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular firma um pacto com a educação integral, ao distinguir a educação básica como formação e desenvolvimento humano pleno, privilegiando a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, recomendando uma visão plural e integral do estudante como sujeito de aprendizagem. Assim, o perfil da escola será de um espaço democrático, de aprendizagens e inclusão que visa o respeito às diversidades. Para além, os direitos de aprendizagens são determinados ao apontar para uma mudança relevante no processo de ensino aprendizagem, com a intenção de contribuir para a formação integral dos estudantes e sua permanência na escola, bem como educar cidadãos capazes de transformar-se e promover a sociedade.

Portanto, este documento orienta os conhecimentos e habilidades essenciais para as crianças, jovens e adultos de todo o país. Com intuito de orientar a construção dos referenciais curriculares e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, são estabelecidas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes durante os anos de vida escolar. Nesse contexto, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8)” e perpassam as três etapas da Educação Básica: infantil, fundamental e médio.

### 3 Considerações finais

Através da pesquisa, constatou-se a importância das crianças serem concebidas como atores sociais, pertencentes a um grupo que tem identidade diferenciada das culturas adultas, uma vez que possuem formas autônomas de se relacionar e, por conseguinte, encontram sentido e satisfação na ludicidade, no mundo imaginário, nas relações com os pares e na sua maneira própria de lidar com o tempo. No entanto, esta afirmação não desconsidera a importância do contexto sociocultural e do adulto como indispensáveis para a formação humana da criança, mas insere a criança como protagonista e construtora de cultura, pois, neste processo, elas acrescentam novos e distintos elementos aos seus comportamentos e culturas.

Entendemos que houve vários avanços, mas não podemos deixar de registrar que discussões acerca da educação infantil são necessárias constantemente, uma vez que somos seres em evolução. Por isso, faz-se importante a criação de políticas públicas que busquem efetivar melhorias e superar lacunas existentes nessa etapa da educação.

### 4 Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1986.

BARROS, F. C.; VICTORIA, C. G. Saúde materno-infantil em Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil: principais conclusões das comparações das coortes de nascimentos de 1982, 1993 e 2004. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

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

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo/Campinas: Cortez, 1999.

FREITAS, M. C. de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-18.

KRAMER. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. NUNES, M. F. GUIMARÃES, D.(orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, M. L. (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. de M. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, p.57-70, 2002.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1992.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SODRÉ, L. G. P. A participação das crianças de movimentos sociais em projetos educacionais: um estudo de caso. In: VASCONCELLOS, V. M. R. DE, SARMENTO, M. (org), **Infância (In) Visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

#### SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

##### **Susane Martins Castro da Silva**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED/ UESB.. Membro do observatório da Infância e Educação Infantil – OBEI- Docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Campus XVII, Bom Jesus da Lapa Ba; E-mail: [susanemartinsc@outlook.com](mailto:susanemartinsc@outlook.com)

##### **Mayra Luisa Nogueira Correia**

Graduanda em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Campus XVII, Bom Jesus da Lapa Ba; E-mail [luhcorreia38@hotmail.com](mailto:luhcorreia38@hotmail.com)

##### **Gisele Ferreira de Amorim**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED/ UESB.. Membro do observatório da Infância e Educação Infantil – OBEI- Docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Campus XVII, Bom Jesus da Lapa Ba; E-mail: [gisele\\_ksgl@hotmail.com](mailto:gisele_ksgl@hotmail.com)