

REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO REDUTO E RESISTÊNCIA DAS INFÂNCIAS

REFLECTIONS ON THE CONCEPTION OF CHILDREN AND CHILDHOODS, AND THE SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS REFUGE AND RESISTANCE OF CHILDHOODS

Kelly Ludkiewicz Alves ¹
Silvanne Ribeiro ²

Resumo: O artigo objetivou refletir acerca da relação entre concepções de crianças e infâncias, escola de Educação Infantil e a criança como ser de direitos, por meio da abordagem sobre a constituição histórica e teórica de tal concepção, com base na historiografia voltada para a história da infância e da educação, até o estabelecimento da noção do direito à infância e à escola, presentes nas prescrições legais e nos documentos que fornecem as diretrizes educacionais para a etapa da Educação Infantil, que defendem o reconhecimento da criança como um ser sócio-histórico e de direitos. Conclui-se que apesar dos avanços legislativos, superar a noção de criança e a Educação Infantil como compensatória, higienista, preparatória e/ou assistencialista, acarreta na necessidade de uma ampla consciência e investimento socioeconômico e político sobre o real significado das infâncias, além do investimento em políticas de formação em consonância com os aportes científicos e teórico-metodológicos do campo.

Palavras-chave: Infâncias. Educação Infantil. Concepções de Criança. Práticas Pedagógicas. Direitos.

Abstract: The article aims at reflecting on the relationship between conceptions of children, childhood, school of Early Childhood Education and the child as a being of rights, through the approach on the historical and theoretical constitution of such conception, based on the historiography focused on the history of childhood and education, until the establishment of the awareness of the right to childhood and school, present in the legal prescriptions and in the documents that provide the educational guidelines for the stage of Early Childhood Education, which defend the recognition of the child as a socio-historical and rights being. It is concluded that despite the legislative advances, overcoming the perception of children and Early Childhood Education as compensatory, hygienist, preparatory and/or welfare education, entails the need of a broad awareness besides social and political investment about the real meaning of childhood, besides the investment in training policies aligned with the scientific and theoretical-methodological contributions of the field.

Keywords: Childhood. Child Education. Child Conceptions. Pedagogical Practices. Rights.

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4826659465325371>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5487-2758>. E-mail: kelly.alves@ufba.br ¹

Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8059250229407445>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9778-7721>. E-mail: silvanne.ribeiro@ufba.br ²

Introdução

O presente estudo refere-se a uma revisão histórica e documental cujo objetivo principal reside em refletir acerca da relação entre concepções de crianças e infâncias e sua relação com a escola de Educação Infantil e os direitos dos bebês e das crianças pequenas. Para tal, interessou-nos compreender as transições históricas do conceito de criança e de infância e sua interface com os documentos legislativos que regulamentam a escola que atende a esta fase inicial do desenvolvimento humano. Ademais, apresentamos uma análise de como a escola, especificamente a de Educação Infantil, pode ser um reduto de resistência e não de apagamento das infâncias, considerando suas plenitudes, tal qual afirma o crítico social Neil Postman (1994). Para tanto, tecemos um percurso histórico cuja finalidade consiste em abordar as transições de algumas concepções de criança, destacando as mudanças ocorridas entre a reduzida concepção de infância como categoria biológica, a um olhar contemporâneo que considera as crianças como sujeitos sócio-históricos e de direitos e as infâncias como categorias geracional, estrutural e sociocultural.

Etimologicamente, em latim, a palavra infância significa *in-fans*, ou seja, o ser sem fala, com ausência de linguagem. Percebe-se que durante muito tempo a palavra infância representava a concepção da não valorização da criança como ator social pleno. Por sua vez, não ter linguagem, na nossa tradição ocidental, significava não ter pensamentos, nem conhecimentos, além de não possuir inteligência. Como se, equivocadamente, não existisse a inteligência antes do surgimento da linguagem verbal. Nesse sentido, durante séculos, a criança foi considerada como desprovida de qualquer capacidade intelectual, emocional e social, reduzida a um ser ínfimo, sem autonomia, passiva de adiestramento e disciplina. Postman (1994), na sua obra “O Desaparecimento da Infância”, sustenta que a ideia de infância passou por diversas etapas, desde o não ter uma palavra exata para defini-la até a descrição detalhada de suas características e funções.

Desde o século XVIII, a concepção de criança vem sendo modificada lentamente. Em documentos legais atuais no nosso país, a criança é considerada como um ser sócio-histórico e de direitos. A partir de lutas de diversas categorias e organizações populares e sindicais, com o diálogo nem sempre fluído na esfera política, a atual concepção torna-se amplamente validada nas nossas principais leis e documentos, a começar pela Constituição Federal de 1988. Nossa carta magna, no seu artigo 227, explicita a garantia dos direitos das crianças e jovens, priorizando a integridade deste público. Posteriormente, os documentos legais criados no período de redemocratização do país, validam e especificam esses direitos, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) que dispõe sobre os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente. Nesse ínterim, a década de 1990 mostra-se rica na promulgação de documentos consonantes aos dispostos na Constituição no que tange à garantia de direitos básicos como a dignidade, moradia, escola, alimentos, identidade, dentre outros. Podemos afirmar, desse modo, que se inicia um novo paradigma, pois até então a defesa da criança estava sedimentada em aspectos punitivistas e a legislação vigente anteriormente não considerava, de fato, a criança como ser de direitos.

No que concerne à concepção de criança na interface com a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) que dispõe sobre a educação brasileira, também veio a reafirmar o que preconiza a Constituição Federal com relação aos direitos básicos da criança e o seu atendimento. Consideram-se, na referida lei, as especificidades, direitos e necessidades de políticas públicas para o atendimento a este público em espaço formal, especializado e coletivo que é a escola. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino, constituindo-se na primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal foi outro avanço no que tange aos direitos dos bebês e das crianças pequenas. Dessa forma, nossos documentos legais, pela primeira vez, trataram de maneira explícita o atendimento às crianças como sujeitos sócio-históricos e de direitos.

No entanto, o adultocentrismo, que é a visão da criança como um ser inacabado e incompleto, desde a ótica impositiva do adulto, ainda nos marca não só no senso comum, quando negamos às crianças os seus direitos e o seu papel de protagonistas sociais. A visão adultocêntrica, disseminada ao longo de tantos anos, deixou marcas profundas e está presente em

muitas práticas escolares e no pensamento de sociedades que consideram a creche e a pré-escola como um mero depósito para deixar os bebês e as crianças pequenas enquanto seus pais trabalham. Nesse sentido, a escola não é vista como uma instituição formal e coletiva de aprendizagens diversas, contexto essencial de desenvolvimento humano, cuja função perpassa por garantir inúmeras experiências às crianças, cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica, e consonante ao princípio indissociável entre o cuidar e o educar.

Historicamente, o trânsito do “favor” aos “direitos” das crianças e suas infâncias foi lento, complexo e gradual. O lugar de reconhecer e validar a infância em seus acessos básicos à educação gratuita, à assistência e à saúde passou por um processo de transformação em diferentes esferas: política, econômica, social e ideológica. Para tanto, a contribuição de diferentes ciências como a Psicologia, a História, a Antropologia, a Sociologia e a própria Pedagogia, entre outras, foi fundamental para essa transição dos direitos infantis em diferentes partes do mundo. Muitos estudiosos estão de acordo que as infâncias com princípios próprios e fundamentais surgem apenas a partir da Idade Moderna.

Postman (1994) documenta que no mundo medieval não existia a noção de infância e a criança era um ser de total invisibilidade e ressalta que: “A falta de alfabetização, a falta de conceito de educação, a falta de vergonha - estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (p.31). Além disso, destaca como fator relacionado a esta noção a alta taxa de mortalidade infantil, também sinalizada por Áries (1981) e outros teóricos. Postman ainda afirma que apenas no século XVI, com o surgimento de uma ruptura de paradigma surgido com a imprensa e a alfabetização socializada ocorre a noção de adulto. Para o autor, tal noção impactou, diretamente, na noção de infância ao separar os dois mundos e conclui: “e então, sem que ninguém esperasse, um ourives de Mogúncia, na Alemanha, com o auxílio de uma velha prensa usada no fabrico de vinho, fez nascer a infância” (p.33).

A prensa tipográfica e toda revolução que surgiu relacionada a tal invento traça um novo paradigma advindo das mudanças de comunicação, agora registradas em papéis em maior escala e, posteriormente, o surgimento do livro impresso. O aparecimento do homem letrado traz consigo uma linha divisória que deixavam marcados os tempos humanos entre crianças e adultos, a sua vez, relacionados entre os que liam e os que não liam. “Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada” (POSTMAN, 1994, p. 50). A história da educação também compactua de que a ideia de escola é transformada ao momento de que se coloca como objetivo educacional alfabetizar, preparar as crianças para um futuro que, para ser viável, perpassaria pelo aprendizado da leitura e da escrita (SOUZA, 2008).

Assim, diversos pesquisadores atestam que para conceituar e significar crianças e infâncias é necessário contextualizar a época, as referências, incluindo a classe social, a etnia e a raça (CASTRO, 2010). Essas configurações em torno dessas premissas estão em permanente movimento e apresentam-se de diversas formas e complexidades. Além de fortemente ligadas à época, as definições de crianças e infâncias estão relacionadas também ao tempo e ao espaço em que foram construídas.

Claro está, portanto, que não há uma única definição de infância, por isso a pertinência de usar o termo linguístico no plural, infâncias. Diferentes aportes da história e de outras ciências nos mostram que essa definição transforma-se conforme novos paradigmas surgem. No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei número 8.069, a definição de criança vai dos 0 aos 12 anos incompletos. Mas se pensarmos nas crianças e em suas infâncias, constatamos que há uma multiplicidade de infâncias com suas características e jeitos próprios de ser e de estar presentes nas culturas as quais pertencem, não sendo, portanto, suficiente uma definição a partir da idade biológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), documento com caráter de lei, reafirmam que as crianças são seres que se constituem nas interações e nas brincadeiras. Sendo assim, o currículo que atende a essa primeira etapa da educação deve atender a esses pontos como seu principal eixo norteador. Não obstante, as escolas, muitas vezes compreendem a brincadeira não como linguagem primordial e essencial às crianças, mas como algo prescritivo e repleto de regras, em dissonância com a essência infantil. Práticas conteudistas e sedimentadas na não escuta às crianças e nas suas linguagens desconsideram a

concepção atual que está nos nossos documentos legislativos e validadas por inúmeros estudos, ademais de contribuir sobremaneira ao encarceramento das infâncias nas escolas.

Apesar dos avanços legislativos e no âmbito das pesquisas acadêmicas, as creches e pré-escolas que compõem a Educação Infantil no nosso país buscam a construção de suas identidades que, historicamente, foram marcadas por percursos muito distintos. Compreender os percursos históricos da escola de Educação Infantil implica compreender também as mudanças ocorridas nas concepções de infâncias por uma razão significativa e que está interligada à valorização da primeira infância: para além de um aluno dentro dos muros escolares, há uma criança nas suas múltiplas facetas e dimensões humanas, psicológica, emocional, física, biológica e social. Tudo isso nos convida a refletir acerca da importância tanto da escola, como território especializado que atende a esse segmento, quanto também a compreender as especificidades dos processos e direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas. Em época de confinamento e apagamento das infâncias, seja pelo aumento do trabalho e violências infantis, seja por excesso de atividades impostas pelos adultos e/ou ausências de espaços próprios que garantam os direitos das crianças ou, ainda, pela face perversa da desigualdade racial e social, que marca as infâncias desde os berços, consideramos relevante tecer reflexões sobre a relação entre concepções de infância no Brasil e a escola de Educação Infantil a fim de compreender os desafios atuais, haja vista que a escola tornou-se um relevante reduto das infâncias e palco de suas manifestações mais genuínas.

Crianças e infâncias na sociedade brasileira: um percurso histórico

A concepção de infância presente na vida social da América Portuguesa nos séculos XVI ao XVIII se dava por meio de uma multiplicidade de formas que eram características da diversidade de sujeitos e culturas presentes em nosso passado colonial. As mães nativas, pretas e brancas, tinham distintos modos de educar e dengar suas crianças, todas elas permeadas por sua cultura e pelas diferentes formas de conceber a infância e a educação das crianças, presentes em cada uma delas.

Entretanto, quando voltamos nosso olhar sobre as práticas sociais dominantes naquele contexto e como estas dialogavam com aspectos mais amplos da estrutura da sociedade colonial portuguesa, tais como a religiosidade e o patriarcalismo, torna-se possível apontar aspectos de como era concebido o lugar da infância e a educação das crianças no período colonial. De acordo com a historiadora Maria Beatriz Nizza da Silva (2014) o conceito de criança neste contexto limitava o período da infância aos sete anos de idade. Do nascimento aos três anos de idade, os cuidados da criança ficavam a cargo da mãe ou da ama de leite, a depender da condição social da família, e dos quatro aos sete anos de idade, a criança acompanhava a vida dos adultos, sem que lhes fossem atribuídas grandes expectativas sociais. Após os sete anos, as meninas e os meninos pobres livres já começavam a participar das atividades produtivas de suas famílias e, nesse caso, poderiam ser instruídos nas primeiras letras, se o ofício assim o demandasse.

A historiadora Mary Del Priori (2018), ao estudar o cotidiano das crianças livres, nos séculos XVI ao XVIII, destaca, entre outros aspectos, o que poderíamos chamar de um enquadramento religioso da infância, a partir de comportamentos que deveriam ser valorizados. Assim, a formação da criança estava permeada pelo discurso e pela prática religiosa com a preocupação de torná-la um adulto responsável, por meio do fornecimento de uma educação básica, preocupada com os rudimentos da leitura e da escrita e com as bases da doutrina cristã. Apesar da forte presença dos jesuítas nas atividades de ensino durante a colonização, vale ressaltar que a preocupação com a educação das crianças, a depender da sua origem social, se estendia à atuação de mestres que ensinavam as primeiras letras aos meninos e de tutores que deveriam ensinar às meninas a costura e outras prendas domésticas, e aos meninos a ler, escrever e contar (SILVA, 2014).

Além dos conteúdos valorizados para serem transmitidos ao longo da infância, com o objetivo de formar um adulto bom e cristão, o espaço das escolas existentes - a maior parte delas domésticas ou confessionais - assim como os ritos e os objetos que a compunham impr-

miam ao corpo infantil experiências como as rezas, os ajoelamentos e o benzimento com o sinal da cruz, todos eles tidos como rituais disciplinadores e protetores e como práticas esperadas dos mestres para afugentar os comportamentos desviantes (DEL PRIORI, 2018).

A correção das crianças por meio dos castigos físicos era vista como forma de amor, pois se acreditava que a boa educação devia se dar por meio dos castigos e das tradicionais palmadas. A prática foi introduzida na colônia, em grande medida, por meio da educação jesuítica, sempre pronta para punir os comportamentos desviantes da criança e conduzi-la em direção à virtude. Antes da chegada dos missionários, a prática por essas terras era desconhecida, uma vez que as crianças nativas não eram educadas por meio de castigos físicos. Após a saída dos jesuítas, a herança de tal prática na educação é estendida para as Aulas Régias, em que o uso da palmatória passa a ser o instrumento de correção utilizado pelos mestres para punir os comportamentos infantis tidos como desviantes.

Por outro lado, as festas, músicas e brincadeiras também estavam presentes no cotidiano da educação jesuítica. Alguns jogos, brinquedos e instrumentos musicais trazidos da Europa eram utilizados na educação das crianças, sobretudo as nativas que demonstravam especial interesse pela música e pelos instrumentos. A historiadora Raquel Zumbano Altman, ao estudar as brincadeiras no período colonial, destaca que a atuação dos jesuítas possibilitou o intercâmbio das tradições e brincadeiras entre os curumins e os “meúdos”, sobretudo as crianças órfãs que estavam sob os cuidados da ordem: “O bodoque, a gaita de canudo de mamão, o pião, o papagaio, a bola, as danças, as superstições, os contos e o amálgama das relações infantis nos pátios dos colégios” (ALTMAN, 2018, p. 242).

As festas em homenagem aos santos também atraíam e envolviam as crianças de distintas origens sociais nos festejos que marcavam o calendário religioso das cidades e vilas da América Portuguesa, e junto com as brincadeiras, evidenciavam a presença da infância nos espaços públicos durante o período colonial. Altman conta que eram comuns os coros formados por meninos que os jesuítas levavam em suas expedições de catequese, que entravam pelas povoações “[...] as crianças à frente, entoando as ladainhas e outras crianças rapidamente se agregavam ao séquito, pulando, cantando e dançando” (ALTMAN, 2018, p. 241).

No âmbito doméstico, a convivência das crianças com os adultos era permeada por brincadeiras em que estas eram tratadas pelos mais velhos como brinquedos à sua disposição. Entretanto, Mary Del Priori também destaca que o discurso médico presente na sociedade patriarcal pretendia legitimar os cuidados com as crianças no que se referia a sua saúde e alimentação, tendo em vista as altas taxas de mortalidade infantil, assim como reafirmar o papel materno e das mulheres na criação e no “dengo” das crianças, ao mesmo tempo em que criticava os excessos das mães extremosas e amas negras (DEL PRIORI, 2018).

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Uma certa consciência sobre esse preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família etc. Apesar das diferenças, a idade os unia. Aos ‘meúdos’ convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica” (DEL PRIORI, 2018, p. 104).

A historiadora demonstra como a concepção de infância no período colonial e nas primeiras décadas do regime imperial estava marcada pela origem social da criança e sujeita às violências sofridas pelas mulheres em uma sociedade patriarcal e machista, pois muitas crianças também eram vítimas da fome e do abandono, ao qual também estavam sujeitas suas mães, e não foram raros os casos de mendicância, tal qual vemos tristemente na atualidade.

Neste país em que a infância das crianças pobres é marcada por sua origem social e pelo preconceito racial, uma política de estado voltada para o cuidado às crianças somente começa a chegar ao Brasil nas últimas décadas do século XIX. Segundo o historiador Moysés Kuhlmann Jr. (2010), “as creches, as escolas maternais e os jardins da infância existem aqui há pouco mais de um século” (p.470), e que as características sociais e culturais, as representações e os conhecimentos sobre educação das crianças, presentes nessas terras desde o período pré-colonial, deixaram heranças que se manifestaram nas políticas educacionais, nas práticas e nas propostas pedagógicas para a melhor educação da infância, que foram debatidas e implementadas na passagem do século XIX e ao longo das primeiras décadas do século XX.

A preocupação com a infância e a educação das crianças, a partir da proposição das novas instituições para a educação popular, era destacada em publicações e jornais, como *A Mãe de Família*, que circulou entre os anos de 1879 a 1888, onde aparece a primeira referência à creche que se tem registro no Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (2010). Em uma série de 6 artigos publicados com o título de “A Creche (asilos para a primeira infância)”, esperava-se despertar as mães brasileiras, sobretudo as trabalhadoras, para este espaço destinado ao cuidado das crianças de até 2 anos, que era seguido pelas “salas de asilo da segunda infância, destinada às crianças dos 3 aos 6 anos de idade (KUHLMANN Jr., 2010).

Também segundo Kuhlmann Jr. (2010), a defesa perante a sociedade sobre a importância de espaços destinados à educação das crianças e de sua boa formação, evidencia, por um lado, a preocupação com a educação das crianças libertas do contexto da Lei do Ventre Livre e, por outro, prenuncia as mudanças nas relações de produção com a inserção da mulher no mercado de trabalho “formal”, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX.

A primeira das instituições desse tipo que se tem notícia foi o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, aberto em 1875, na cidade do Rio de Janeiro. Na cidade de São Paulo destaca-se a criação do Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Praça da República, em 1896, como marco do projeto educacional de seriação da escola pública destinada à infância. O Jardim da Infância foi a primeira instituição pública voltada ao atendimento das crianças menores de sete anos e, juntamente com a Escola Anexa, tinha a proposta de ser um espaço para a formação e a prática das e dos normalistas, servindo também de referência para as escolas oficiais abertas posteriormente em todo o estado (KUHLMANN Jr., 2014).

O estudioso destaca, entretanto, o fato de que até o final do século XIX essas instituições estavam destinadas à atenção das crianças oriundas dos setores sociais mais privilegiados (KUHLMANN Jr., 2014). A proliferação de espaços, tais como as creches, os asilos de menores, as escolas maternais e os Jardins da Infância, voltados para a atenção às crianças pobres, ocorreu nas primeiras décadas do século XX em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e em diversos municípios do país (KUHLMANN Jr., 2010). Nesse processo, enquanto as creches estavam fortemente ligadas à assistência social e às famílias oriundas de classes sociais menos favorecidas, a pré-escola sedimentava-se numa concepção preparatória e de atendimento às crianças provenientes de famílias com um maior poder aquisitivo.

A aproximação da educação com a medicina, como ciência responsável pela boa formação moral e física das crianças era defendida pelos políticos, educadores, médicos, juristas e pelos proprietários de indústrias, que buscavam reforçar a necessidade de “proteção à infância”, a partir de experiências e exemplos praticados em países da Europa como Bélgica, Itália e Alemanha, por meio da organização em torno de associações para a criação de instituições ligadas ao atendimento às crianças pobres (KUHLMANN Jr., 2010).

O discurso desses grupos, por um lado, revela o caráter assistencialista que a educação das crianças assume nesse contexto, de forma a atenuar perante a sociedade, a ausência de uma política pública mais efetiva de atenção aos bebês e às crianças bem pequenas, sobretudo os filhos de mães trabalhadoras. Por outro lado, estava alinhado à ampla discussão sobre a

escolarização da população pobre, que se estende à educação primária e circula por distintos países, por meio do debate sobre a educação das massas populares que circulava pelos países ocidentais, baseando-se algumas delas em concepções eugenistas em torno das crianças negras e pobres.

Por meio desse debate, a educação popular passa a ganhar amplas finalidades políticas e sociais na passagem do século XIX para o XX (SOUZA, 2008). Podemos dizer que a sociedade urbano-industrial traz consigo a elaboração de um discurso voltado para a proteção à infância, que resulta em seu confinamento, a partir da definição de espaços destinados à sua educação, que promoveram a modernização do currículo voltado para a alfabetização e a valorização dos saberes científicos, em uma educação que deveria preparar o homem para a vida completa, mas que, nesse momento, desconsiderava as “vozes” das crianças e suas especificidades.

O historiador Luciano Mendes (2010), ao tratar da constituição da escola nesse contexto, fala sobre o processo de desenvolvimento de uma forma e de um tempo escolar, por meio da definição dos conteúdos, dos espaços e das rotinas escolares, que distanciaram a escola do âmbito doméstico, aproximando-a cada vez mais de um projeto civilizatório, constitutivo da formação da nação brasileira.

Também tem sido apontado pela historiografia da educação, por meio de trabalhos como o de Marta Carvalho (2010) e de André Paulilo (2012), que as reformas pedagógicas e os estudos na forma de inquéritos, promovidos por educadores na primeira metade do século XX, se aproximaram da psicologia, voltando seus interesses para as fases do desenvolvimento da criança e a adoção de métodos pedagógicos mais considerados mais apropriados à sua educação. Nesse aspecto, adotou-se o emprego do intuitivo, que considerava os impulsos, capacidades e fases de desenvolvimento das crianças ou, no caso dos Jardins da Infância, cuja proposta baseava-se na adoção do método froebeliano, que comparava as crianças a plantas de um jardim, das quais o professor seria o jardineiro. Este deveria estar atento às expressões das crianças e ao seu desenvolvimento, por meio de suas atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar, que deveriam se realizar a partir de três tipos de práticas: a ação, o jogo e o trabalho.

Em outro aspecto, a historiografia da educação tem observado a constituição da escola destinada à Educação Infantil, evidenciando como o modelo de conduta, a arquitetura, o currículo, os materiais didáticos, as brincadeiras e a organização do espaço-tempo escolar imprimiram o controle minucioso sobre os corpos das crianças, as condutas e as infâncias (AIRD, 2015; PAULILO, 2012). Nesse sentido, evidencia-se que a escola foi associada a um projeto de equilíbrio social, ocasionando a renovação dos métodos de atendimento à educação pública que “inspiraram uma nova concepção do lugar da escola na vida social”, de modo que “a ideia de fazer da escola um refúgio salvador foi, sobretudo, uma proposta de equilíbrio social” (PAULILO, 2012, p.39).

O processo de escolarização da sociedade moderna, sedimentado nos princípios da alfabetização e da integração social, contribuiu para transformar a infância em uma necessidade, embora em uma concepção de criança muito distante da atual, considerando-a como um devir. Nesse sentido, a integração da Educação Infantil à Educação Básica, no período de redemocratização do país, revelou-se um salto significativo para as crianças e seus direitos, uma vez que elas passaram a frequentar um espaço coletivo de aprendizagem, com inúmeras possibilidades de construções sociais e culturais formativas, necessárias ao seu desenvolvimento integral.

Por isso, a importância de analisarmos a criança como ser de direitos, por meio da abordagem sobre a constituição histórica de tal concepção até o estabelecimento da noção do direito à infância e à consideração da trajetória sócio-histórica do sujeito desde o seu nascimento, como consta nas prescrições legais e nos documentos que fornecem as diretrizes educacionais para a etapa da Educação Infantil. Tensionar no contemporâneo tal concepção e como ela atua na construção de práticas pedagógicas e culturais e, ademais, no comportamento social dos profissionais de educação e das crianças, tendo em vista a ideia de que a infância pressupõe, dentre outros aspectos, uma relação do corpo no e com o espaço, é fundamental para a discussão a fim de compreendermos a Educação Infantil e seus desafios no presente, entendendo-a como um espaço/tempo escolar no qual as crianças são e almejam ser crianças.

Avanços da escola de Educação Infantil e o lugar de reduto das infâncias

Atualmente, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito fundamental de todos os brasileiros e um dever do estado e das famílias, em colaboração com toda a sociedade, cujo objetivo principal é o de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos e o exercício da cidadania. Ainda segundo a nossa legislação vigente, a escola de Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica e atende às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Portanto, a Educação Infantil, como obrigatoriedade de oferta pelo poder público¹, é algo relativamente recente, instaurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, apesar de muitos avanços no âmbito legislativo, em orientações para a organização curricular e de exigência na formação inicial mínima de professores no ensino superior, ainda há inúmeros desafios a serem alcançados.

Do ponto de vista histórico, vimos que grande parte da educação da criança pequena esteve sob tutela das famílias, cujo seio familiar era o que lhe conferia aprendizados da cultura e de seus valores. Dessa forma, apesar de constar registros da existência de instituições destinada à Educação Infantil no Brasil desde finais do século XIX, o passo para a educação nas escolas como obrigatoriedade de oferta do estado e a integração às demais etapas da educação, constitui-se como um marco significativo no que concerne aos direitos dos bebês, das crianças pequenas e de suas famílias. Finalmente esses direitos foram reconhecidos pela legislação e outros horizontes foram anunciados no âmbito das relações humanas, dos direitos, das dimensões física, material e temporal, dentre outros pontos fundantes ao desenvolvimento das crianças.

A expansão do entendimento da escola de Educação Infantil como um *lócus* essencial para todos que nela transita viu-se fortalecida no ano de 1994, com a elaboração da Política Nacional da Educação Infantil (PNEI) (BRASIL, 1994), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com a colaboração de diferentes secretarias e entidades que compunham uma Comissão Nacional de Educação Infantil. A proposta do documento foi a de criar diretrizes, objetivos, metas e estratégias que visavam fortalecer, subsidiar e impulsionar a Educação Infantil como primeira etapa da educação brasileira, reafirmando a importância da garantia de uma educação para todos. O documento veio a fortalecer os dispositivos da Constituição Federal sobre a importância da Educação Infantil no sistema integrado de ensino da Educação Básica, garantindo os direitos das crianças, bem como evidenciar a relevância desse atendimento na fase mais importante do desenvolvimento humano, que é a primeira infância. Nesse sentido, a política destaca a urgência de um atendimento de qualidade ao segmento:

A demanda por Creches e Pré-Escolas, bem como a resposta dos Sistemas de Ensino são fenômenos comuns a diversos países. Vários fatores contribuem para a expansão da educação infantil no mundo, entre os quais se destacam o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a participação crescente da mulher na força de trabalho extradomiciliar, a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida. (BRASIL, 1994, p.7).

Em 2006, o MEC apresentou uma versão preliminar, da atualização da PNEI consolidada neste mesmo ano, destacando, mais uma vez, a importância desta fase da escolarização para as crianças pequenas:

¹ No ano de 2013 sob a Lei 12.796, passou-se a vigorar a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos 4 anos (pré-escola). Para os bebês e crianças bem pequenas (0-3 anos), a matrícula é facultativa por parte das famílias, sem isentar, no entanto, o poder público de ofertar e ampliar vagas.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a formação inicial necessária requerida para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Nos últimos anos, também as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 5).

O Plano Nacional de Educação (2004), Lei 13.005, de caráter decenal, que estabelece diretrizes e metas para alcançarmos uma educação de qualidade, desde sua versão de 2001, também vem contribuindo para a Educação Infantil, ao integrar diversas ações e ter impacto nos encaminhamentos de políticas nacionais. Nesse sentido, o atual PNE (2004) inclui como Meta 1 a ampliação de ofertas ao atendimento do público de 0 a 5 anos, além de outras metas que envolvem a participação e integração com a Educação Infantil. Contudo, o PNE também está fadado ao insucesso e ao não cumprimento de suas metas propostas se não houver um imbricamento entre diferentes âmbitos e esferas governamentais, como, por exemplo, no que concerne ao financiamento e à gestão pública da educação, considerando a educação como, de fato, uma política efetiva de Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na sua primeira versão de 1999 e, posteriormente, na sua atualização de 2009, também corroboram, sobremaneira, com os avanços do campo, ao criar orientações, princípios, definições e objetivos, de caráter mandatório, para a organização curricular e funcionamento das escolas de Educação Infantil. O documento, por sua vez, articula-se com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013), reafirmando os postulados contidos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) sobre os direitos das crianças e a função sociopolítica da Educação Infantil. Nesse sentido, a concepção de criança que consta nas DCNEI e que representa a visão contemporânea desses sujeitos é:

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. (BRASIL, 2009, p. 12).

A criação desses e de outros documentos legislativos relacionados à Educação Infantil e para as crianças consolidou um salto significativo no âmbito jurídico. Todavia, ainda é preciso estar em consonância com investimentos e políticas públicas de formação e estruturas que visem ações efetivas, práticas e implementações pedagógicas que, ademais, considerem os estudos de diferentes aportes científicos no atendimento aos bebês e às crianças pequenas. Do ponto de vista da práxis pedagógica, mesmo com um significativo percurso construído e notável avanço, encontramos-nos em plena expansão da construção da identidade tanto do docente que atua nessa etapa, quanto do próprio lugar e características que ocupam a escola de Educação Infantil. Tal expansão reside, ainda, no tocante à necessidade de reconhecimento da sociedade civil sobre a importância da Educação Infantil e dos direitos das crianças e profissionais de educação. As marcas históricas, como o próprio nome indica, são marcas arraigadas, profundas e seculares. Sedimentadas na ausência de um atendimento de qualidade e respeito às crianças pequenas, que, ademais, desconsideravam o lugar docente no âmbito profissional (FREIRE, 1993).

Documentos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), também de caráter mandatório, fazem constar uma série de orientações norteadoras para as escolas construírem seus currículos, trazendo na sua versão homologada para a etapa da Edu-

cação Infantil, competências esperadas, mas que se difundem, sobretudo, nos objetivos e nos direitos de aprendizagem das crianças que a Base regulamenta. Embora não haja um consenso sobre a pertinência da BNCC, além de uma crítica considerável ao momento sóciopolítico que a mesma foi pautada, ter um currículo pensado por campos de experiências, superando a ótica preparatória e disciplinar para e do Ensino Fundamental, é algo a se ressaltar pensando nos benefícios para as crianças e suas infâncias. Nesse percurso, consideramos que uma boa prática curricular seria a que garantisse a todos os bebês e crianças pequenas os seis direitos de aprendizagem, contidos no documento, a saber: o direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conhecer-se. A BNCC também outorga a brincadeira e as interações como eixo norteador curricular, estando em ampla consonância com as DCNEI (2009) no que concerne à concepção de criança, de escola, de currículo, de avaliação, dentre outros pontos, tendo em conta a concepção de criança como agente social pleno.

Até aqui percebe-se que, ao longo da história das crianças e da Educação Infantil, diferentes articulações, debates, investimentos, considerações, lutas de diversas organizações e ações envolvendo distintos setores e atores sociais foram dados para a construção, em âmbito nacional, de um consenso acerca da relevância das infâncias e das crianças como cidadãs de direitos. Não obstante, segundo Kramer (2006), historicamente, diferentes setores implicados nessas ações e encaminhamentos não se articularam como o esperado, apesar de notáveis alterações nas políticas de proteção e atendimento às infâncias e crianças:

[...] na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação. (KRAMER, 2006, p. 800).

Mais especificamente, no tangente ao âmbito educativo, o fato mencionado por Kramer (2006), revela-se em desencontros e descompassos que se reverberam na atualidade. Apesar de leis consideradas avançadas, ainda incidem divergências na prática escolar a partir de concepções de crianças, infâncias e propostas pedagógicas, dissonantes com a ordenação legislativa para a área. Práticas que anulam as crianças e insistem em uma concepção adultocêntrica e de controle dos corpos, em total dissenso com os avanços jurídicos e teóricos do campo ainda persistem em muitas instituições brasileiras, tanto públicas como particulares.

As infâncias veem-se acuadas na atualidade por uma série de motivos como violência doméstica, trabalho infantil, desigualdade social e racial, excesso de atividades, acesso democrático à escola de qualidade, dentre outros. Estudos a partir de diferentes ciências como a Pedagogia, Psicologia, Antropologia, História etc. vêm trazendo importantes contribuições aos grandes desafios teórico-metodológicos. A Ciência como Sociologia, mas especificamente a Sociologia da Infância, nos alerta acerca desses desafios ao momento de evidenciar e considerar as crianças como sujeitos participativos e atores protagonistas de seus diferentes processos criadores e de aprendizagens. Corsaro (2003) salienta a importância de que, se de fato considerarmos a criança como promotora de cultura e não um ser passivo e submisso a esta, devemos ter em conta a sua participação efetiva em diferentes contextos de desenvolvimento. Nesse sentido, o autor aponta a relevância de fazer pesquisas com as crianças e não apenas sobre elas e falando por elas. A construção de metodologias ativas também convidam a esse diálogo: ouvir as crianças, observar suas narrativas em situações variadas, suas brincadeiras, como elegem seus pares, como se apresentam e resolvem conflitos, suas diferentes linguagens e formas de manifestações no mundo. Todas essas ações são necessárias no momento de fazer valer, de fato, a consideração da criança como centro do planejamento, tal como se aprecia nas

DCNEI (2009) e BNCC (2017).

Por outro lado, pensando no apagamento das infâncias e de espaços territoriais para sua realização e plenitude, as escolas tornam-se, nos dias de hoje, importantes redutos das crianças. Segundo Cunha (1986), etimologicamente a palavra reduto vem do latim “*reductus*”, que significa “refúgio, abrigo, recinto”. Dessa forma, a escola passa a ser, na contemporaneidade, mais que um simples espaço formal e coletivo de aprendizagens, mas um refúgio e/ou abrigo que deve reprochar qualquer forma de anulamento das infâncias e encarceramento dos corpos. A partir dessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica necessária nesses espaços não pode desconsiderar o protagonismo infantil e o “ser criança” na sua integralidade e diferentes dimensões, pois incidiria na própria destituição da infância. As escolas tornaram-se redutos de resistência das crianças ao momento que se baseiam em uma pedagogia da escuta humanizadora, relacional, afetiva e não conteudista. Possui a missão de ser um território de brincadeiras, potencializando a máxima expressão das infâncias, que, por sua vez, se veem favorecidas ao momento de encontrar concretização em um projeto pedagógico que esmera o brincar, não o convertendo em prescrição para o aprendizado. O mundo simbólico infantil é terreno fértil de criatividade e imaginação, precisa ser potencializado e respeitado.

Sarmento (2008) defende que ouvir as crianças e suas vozes implica uma inter-relação necessária de diferentes esferas como a teórica, epistemológica, mas também o âmbito político. A escola como um contexto essencial de desenvolvimento das crianças, lugar de encontros e transformações tem como compromisso promover diversas vivências que oferecerão subsídios para a promoção de inúmeras experiências infantis. A consideração necessária sobre as especificidades das crianças e de seus tempos humanos implica em uma delicadeza do olhar docente e de todos os profissionais envolvidos na educação dos pequenos. Na ausência de territórios infantis, de ambientes que favoreçam encontros entre as crianças, na limitação do contato cotidiano com a natureza e espaços que potencializam os jeitos próprios de ser e estar no mundo, a escola não pode ocupar um lugar perverso de tolher as infâncias.

Ainda hoje nos deparamos com tantas escolas brasileiras que insistem em práticas obsoletas que nos remetem à Educação Infantil compensatória dos anos 1970. Práticas nas quais o saber adulto, na figura dos docentes e cuidadores, prevalece transvestidas em uma pedagogia “construtivista”, mas que insiste em propostas pedagógicas fincadas em uma não escuta, em uma evidente desatenção às sutilezas do cuidar e do educar como princípio indissociável, tal como consta nos documentos legais. Tanto nos cursos de formação como em metodologias, essas sutilezas e singularidades de ações diversas realizadas por, pelas e para as crianças não se constituem, ainda, em temas centrais e prioritários. O educar insiste em ser evidenciado sem nos atentarmos, muitas vezes, para a relação cuidadosa das nossas ações educativas. E o cuidar, não menos isolado, persiste comumente em ações higienistas, desvinculadas do ato da escuta, das sutilezas dos diálogos cuidadosos, amorosos e atentos. Por esse mesmo motivo, urge a necessidade de políticas públicas para a formação docente e de profissionais da educação em geral, que estejam em consonância com os avanços no campo, pois é um direito e uma necessidade também desta categoria.

A transição do “favor” aos cuidados e educação da criança, para a concepção de “direitos”, alcançou conquistas ímpares no processo de redemocratização, embora se veja estancada e passíveis de retrocessos diários na atual conjuntura sociopolítica e econômica que, tristemente, constata-se no país. Os desafios não se encerram na oferta de vagas, sobretudo para as crianças de 0 a 3 anos, segmento da Educação Infantil que carece de um número maior de vagas e formação docente, mas na qualidade desse atendimento que perpassa, também, por um comprometimento com a manutenção das infâncias, tendo a escola como um dos últimos recintos de socialização das mesmas. Postman (1994, p.157) afirma que “a infância é um artefato social, não uma necessidade biológica” como acreditam alguns teóricos e segue referindo-se à escola: [...] única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta [...].(p. 165), em uma importante alusão à necessidade de diferença entre esses dois mundos, que por possuírem caráter distinto, não deveriam compartilhar dos mesmos saberes e informações. O autor nos adverte que essa ideia de infância relacionada ao social “não existiu na Idade Média, surgiu no século

dezesseis e está desaparecendo agora” (p.167), atribuindo esse desaparecimento às novas tecnologias e da ausência das famílias e da sociedade em geral em promover um esforço contínuo para a manutenção das infâncias.

Um desses inúmeros desafios nos mobiliza: o de lutar por uma escola que considere as infâncias e a atual concepção de criança e não se converta em um lugar hostil, camuflado de espaço educativo para atender à primeira infância, porém um lugar de regras disciplinares realizadas apenas por adultos, ferindo os direitos de participação efetiva dos pequenos, os princípios humanizadores da escola e o não acolhimento à diversidade e pluralidade dos indivíduos.

Considerações Finais

O artigo objetivou uma reflexão acerca de concepções de crianças e infâncias e a relação com a escola de Educação Infantil, tecendo como pano de fundo a consideração sobre as conquistas dos direitos dos bebês e das crianças pequenas à medida que essa etapa passa a integrar os sistemas de ensino da educação brasileira. Para tal, interessou-nos compreender as transições históricas do conceito de criança e de infância e sua interface com os documentos legislativos que regulamentam a escola que atende a essa fase inicial do desenvolvimento humano. Ademais, apresentamos considerações de como a escola, especificamente a de Educação Infantil, pode ser um reduto de resistência ao momento de não corroborar com o apagamento e encarceramento das infâncias, rejeitando práticas pedagógicas conteudistas e de controle dos corpos e de mentes. Nesse sentido, ao assumir esse papel, a escola considera e promove uma pluralidade de vivências infantis no momento em que há consonância com a concepção de criança como ser sócio-histórico e de direitos, baseada em uma pedagogia relacional, afetiva e atenta às sutilezas das crianças e às suas diversas formas de manifestações.

O percurso histórico demonstrou que a educação das crianças no Brasil se deu sobretudo no âmbito doméstico, junto às famílias, nas escolas domésticas e confessionais, de tal modo que, considerando-se os avanços tardios na oferta de escolas destinadas à Educação Infantil, podemos dizer que tal característica se fez presente até o século XX. No que se refere às experiências de escolarização, até o final do século XIX, a preocupação com a educação das crianças estava voltada para o fornecimento da leitura, da escrita e das bases da doutrina cristã, que visavam ao enquadramento moral das crianças, sobretudo ao das camadas populares da sociedade.

Tendo em vista a ausência de políticas públicas de educação, ao longo de boa parte da história da educação brasileira, o percurso histórico também evidenciou que a concepção de infância e de seus direitos no Brasil está fortemente marcada pela origem social das crianças e pela estrutura da sociedade brasileira, no que se refere ao racismo, ao patriarcalismo e à religiosidade. Tais características históricas, sociais, culturais e as representações sobre a infância deixaram marcas que se manifestaram também nas políticas educacionais debatidas e implementadas no século XX, quando começa a se configurar no país uma política de estado voltada para o cuidado das crianças e para a “proteção” à infância. Entretanto, destacamos que a constituição histórica das escolas destinadas à Educação Infantil, neste contexto, foi associada ao projeto de equilíbrio social, que resultou, muitas vezes, no confinamento das crianças e das infâncias nos espaços escolares.

A análise de alguns documentos legislativos relacionados à escola da Educação Infantil a partir do período de redemocratização, nos revelou que, no contemporâneo, temos leis e documentos avançados no que concerne às concepções de crianças, infâncias, escola, currículo, organização, em suma, ao atendimento escolar e à proteção da primeira infância. Contudo, ainda há um fosso considerável entre a legislação e as práticas pedagógicas, fruto, talvez, de marcas históricas que, durante séculos, desconsideravam as vozes e os direitos das crianças e, mais recentemente, da profissão docente. Como também urge uma integração de políticas intersectorial visando ao fortalecimento das infâncias e superando as marcas históricas de fragmentação entre os setores da assistência, saúde e educação. Pensando que não podemos perder mais tempo, pois, concordando mais uma vez com Postman (1994, p.11), “as crianças são mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos”, registramos nosso descon-

tentamento e preocupação com a atual pauta política advinda de ações federais que não anunciam políticas afirmativas para a educação, em consonância com os avanços do campo desde a redemocratização, não apresentando continuidade nas ações positivas que, em um passado recente, apresentaram resultados relevantes no panorama nacional, constituindo-se em uma espécie de patrimônio legislativo e do campo teórico-metodológicos no que se refere aos direitos e aprendizagens das crianças, que vêm sendo ameaçados pelas atuais pautas políticas.

Superar a Educação Infantil como um lugar compensatório, higienista, preparatório e/ou assistencialista, conforme vimos nos diferentes percursos históricos entre creches e pré-escolas, acarreta na necessidade de uma ampla consciência e investimento social, econômico e político sobre o real significado das infâncias. A escola de Educação Infantil, mas também a do Ensino Fundamental, é um dos últimos redutos das infâncias. Devem constituir-se em um espaço formativo para todos que convivem nela, inclusive famílias, pois, sem dúvidas, é um potencial contexto de desenvolvimento humano e recinto de manutenção das infâncias. Assim, a escola em consonância com a concepção de criança atual, deveria ser vista como lugar de oferecimento de espaços e tempo integral para a infância e de promoção da igualdade racial e social e que, ademais, se comprometa com essa transformação, começando pelo atendimento à primeira infância por profissionais que também têm o direito de serem escutados. Além disso, todos os profissionais de educação possuem direitos de participar de políticas públicas de formação que considerem as pesquisas e avanços legais do campo. O desenvolvimento integral das crianças está intimamente relacionado a qualidade da prática educativa, uma vez que, por se tratar de seres tão pequenos, há uma maior vulnerabilidade, pois estão em plena formação inicial linguística e de consciência crítica.

Por fim, dizer que reconhecer o nosso “não saber adulto” sobre ser criança implica em uma revisitação de nós mesmos e de nossa infância e história como humanos. Sigamos intencionando permitir às crianças um mundo real, mas também imaginário, no qual perseverar sonhos que as considerem como sujeitos socioculturais, históricos e de direitos e que defenda a igualdade social e racial seja possível e realizável. Sem dúvidas, confinar a imaginação e a autoria das crianças é o início da destituição das infâncias e sua inteireza. A história pessoal e da própria humanidade nos ensina muito sobre isso, que aprendamos com esses registros, fatos e ensinamentos.

Referências

AIRD, Maitê Custódio Rios. **O Jardim da Infância Público Anexo à Escola Normal da Praça: um estudo de gênero**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, São Paulo, 2015.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORI, Mari (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: https://institutoreuna.org.br/projeto/parametros-de-qualidade/?gclid=CjwKCAiAr6-ABhAfEiwADO4sfQfIQDGG-0k5rvCsHwb_vOu90Lk_47JyPNKILRhN9-sN35tl188E6hoCMzAQAvD_BwE. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Na-**

cionais para Educação Infantil: Resolução CNE/CEB nº 5. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero à seis anos à Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CARVALHO, Marta Chagas. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Noção de criança e Infância: Diálogos, reflexões, interlocuções**. Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

CHALOBA, Rosa Fátima de Souza. **História da Organização Escolar e do Currículo no Século XX** (Ensino Primário e Secundário no Brasil). São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CORSARO, William. **We're friends, right? Inside kids culture**. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2a Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEL PRIORI, Mari. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORI, Mari (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FARIA Fº, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24a Edição. São Paulo: Paz

e Terra, 1993.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2021.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Contexto, 2010.

KUHLMANN Jr., Moysés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil - Vol. II - Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAULILO, André Luiz. A infância cercada: as políticas de controle da população escolar nas reformas educacionais do Distrito Federal entre 1922 e 1935. In: LOPES, Sonia de Castro & CHAVES, Miriam Waindelfeld (Orgs.). **A História da Educação em Debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol.I - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Recebido em 23 de janeiro de 2021.

Aceito em 12 de fevereiro de 2021.