

## A legislação brasileira e o direito das crianças na primeira infância à educação

Letícia Miranda Barbosa da Silva - UFPE<sup>1</sup>  
Catarina Carneiro Gonçalves – DEC-UFPE<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como foco central analisar como as especificidades da primeira infância têm sido contempladas nos documentos legais educacionais promulgados no Brasil entre a Constituição Federal de 1988 e a BNCC em 2017. Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo análise documental, recaindo sobre a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), os RCNEI (1998), as DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1970). Os resultados apontaram uma maior valorização às especificidades da primeira infância em documentos educacionais mais recentes, tais como as DCNEI e a BNCC. Entretanto, ainda, se faz necessário reflexões sobre a temática, visando garantir com maior efetivação o direito da criança à educação e uma compreensão de que as crianças experimentam, em nosso país, variadas formas de viverem suas infâncias.

**Palavras-Chave:** Infâncias; Criança; Política Educacional; Direito das Crianças.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco central problematizar a recente concepção de criança, como um sujeito de direitos, no âmbito das legislações educacionais brasileiras que retratam o campo educativo na primeira infância. Como recorte temporal adotar-se-á a análise documental a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), posto que o referido documento inaugura, em nosso país, uma nova concepção de criança como cidadã prioritária e sujeito de direitos. Ademais, é também a Constituição Brasileira que assegura o direito educacional das crianças na primeira infância, fazendo com que, anos depois, através da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a Educação Infantil fosse inserida como primeira etapa da Educação Básica, tornando sua oferta um dever do Estado<sup>3</sup>.

Como ponto de chegada analítica delimitar-se-á a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), considerando que este foi o último documento federal, publicado no

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Email: leticia.miranda@ufpe.br

<sup>2</sup> Professora-Orientadora. Docente do Departamento de Ensino e Currículo de Universidade Federal de Pernambuco. Email: catarina.goncalves@ufpe.br.

<sup>3</sup> Embora a Educação Infantil corresponda a Creche e Pré-Escola, até o presente momento, apenas é assegurada a educação compulsória de crianças de 4 e 5 anos.

campo educacional, que trata de forma ampla da Educação Infantil, etapa referente à educação das crianças na primeira infância.

Consideramos relevante a realização de estudos analíticos em torno da política educacional para primeira infância em função da escassez de produções nesta área e, ainda, por ser a Educação Infantil uma das etapas que mais sofreu mudanças organizacionais e epistemológicas nos últimos anos, tendo sido, por exemplo, a última a ser incorporada à Educação Básica. Podemos compreender estas transformações quando reconhecemos que a matrícula compulsória de crianças pequenas somente foi regulamentada há uma década em nosso país. Apenas em 2013 tivemos uma legislação inserindo a Educação Infantil na Educação Básica e, ainda, assegurando o dever das famílias de matricularem crianças de 4 e 5 anos nas escolas, através da Lei nº 12.796/2013. Este marco legal alterou a LDB e modificou, de forma abrupta, a concepção de direito das crianças, sobretudo as menos favorecidas, que, anteriormente, tinham acesso às instituições educativas numa perspectiva assistencialista.

Essas mudanças legais não estão apartadas das lutas históricas em defesa dos direitos das crianças. Como exemplo podemos citar o tratado internacional de direitos humanos que, através da convenção sobre os direitos das crianças, (ONU, 1990), em seu Art. 28, destacou a educação como direito de todas as crianças, impactando em novas perspectivas para as políticas públicas educacionais nos países signatários, incluindo o Brasil.

Elevar as crianças a condição de sujeito de direitos inaugurou, em nosso país, uma nova percepção sobre meninos e meninas, reconhecendo que são cidadãos desde o seu nascimento, carecendo que seus direitos humanos, o que inclui o direito à educação, fossem assegurados a partir da dimensão subjetiva. Reconhecendo, então, que a educação é um direito fundamental, nos indagamos sobre **“como as especificidades da primeira infância têm sido contempladas nos documentos legais educacionais promulgados no Brasil entre a Constituição Federal de 1988 e a BNCC em 2017?”**

Nos interessou, então, conhecer o tratamento dado às especificidades da primeira infância nos documentos legais, buscando analisar de que forma os elementos estruturantes de uma infância respeitada, que consideram as crianças como sujeitos de direitos, se evidenciam. Fazemos tal questão por considerarmos que não é suficiente garantir o direito à escola, mas, sim, é imperativo assegurar o direito a uma educação que respeite as crianças e suas infâncias, reconhecendo suas características, demandas e potências.

Assim, justificamos esta pesquisa pela necessidade de se conhecer o tratamento dado às especificidades da primeira infância em documentos oficiais educacionais brasileiros, para, a

partir dessa compreensão, se construir novas possibilidades e condições para o avanço das políticas públicas no âmbito da educação infantil, na efetivação dos direitos da criança à educação e no fortalecimento da Educação Básica de qualidade.

Do ponto de vista motivacional o interesse pessoal na temática surgiu a partir dos estudos sobre educação infantil e políticas públicas educacionais durante a graduação. No decorrer de tais estudos observamos uma escassez de trabalhos que relacionassem essas duas áreas, gerando, então, a necessidade de conhecer melhor como estavam sendo produzidas, no Brasil, as políticas públicas educacionais para crianças pequenas.

Percebendo tal necessidade, iniciamos um estudo teórico, de natureza qualitativa, do tipo pesquisa documental, objetivando atender ao seguinte objetivo geral: **compreender o tratamento dado à primeira infância em documentos educacionais brasileiros publicados entre a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular em 2017**. De modo mais específico buscaremos: **identificar as concepções de criança e infância presentes em documentos educacionais brasileiros publicados entre Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular em 2017; analisar as implicações das concepções críticas de criança e infância na construção de políticas educacionais brasileiras entre a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular em 2017**.

Para isso nos debruçamos sobre trilhos teóricos que discutem os conceitos de infância, criança, educação infantil e políticas públicas, construindo um percurso epistemológico capaz de favorecer a compreensão da inter-relação entre tais conceitos na contemporaneidade, buscando elucidar a dimensão epistêmica de infância com a qual coaduna esta pesquisa e os trilhos que serão adotados no contexto analítico.

Em seguida, apresentamos o caminho metodológico trilhado: um estudo qualitativo, do tipo análise documental, evidenciando as categorias pré-analítica e analítica delimitadas para composição dos dados de pesquisa e as referidas análises. Na sequência, através da análise documental (Bardin, 1970), apresentamos os resultados da pesquisa, elucidando o conceito de infância inspirador e direcionador da política educacional para primeira infância em nosso país.

## **1. Criança e infância: Conceitos em construção**

Para se discutir acerca da temática da primeira infância, é indispensável refletir sobre os conceitos de criança e infância, posto que caracterizam paradigmas que foram sendo construído ao longo da história da humanidade, compreendendo o contexto sócio-histórico-cultural no qual

essas concepções foram produzidas e como as mesmas se estabeleceram até alcançarem as designações epistêmicas e legais assumidas na contemporaneidade.

Inicialmente, do ponto de vista histórico, Philippe Ariès (1986), historiador francês que discursava sobre a família e a infância da Idade Média, afirma que até o século XII não havia espaço para a infância no mundo medieval, visto que as crianças eram compreendidas como adultos em miniatura e a infância como “um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.” (Ariès, 1986, p.52). Ainda de acordo com o autor, as representações gráficas, o linguajar, o vestuário e o modo de vida da época evidenciavam que não havia uma distinção entre crianças e adultos, refletindo no que Ariès (1986) chamou de ausência de sentimento de infância.

De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas. (Ariès, 1986, p.10)

Embora o Ariès considere a existência de uma “invenção da infância” a partir da modernidade, outros autores se contrapõem a tal forma de pensar, argumentando a existência de distintas infâncias experimentadas em diferentes tempos históricos, condições econômicas, relações sociais e culturais. Desse modo, o que modificaria seria o sentimento de infância, não existindo, propriamente, uma invenção referente a tal período.

Entre autores que se contrapõem a ideia supracitada podemos citar Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012), pesquisadores brasileiros da história da infância, quando afirmam que a crença de uma inexistência de infância superada por um surgimento de tal percepção “pode ser chamado de fantasioso, porque atribui a um passado, mais ou menos remoto, o lugar do mal, enquanto no presente, ou em outro momento mais próximo, esse mal teria sido vencido para a chegada do bem”. Desse modo, os autores destacam ser preciso compreender que, ao longo da história, diferentes concepções sobre a infância foram sendo evidenciadas nas artes, na sociedade, na educação, na política pública etc., ilustrando distintas percepções em torno dos modos de viver das crianças que se modificaram, também, pelos contextos culturais, econômicos, sociais que envolvem os sujeitos.

A tal respeito, Jácome (2018) nos esclarece, também, que embora haja distintas concepções de infância presentes na história da humanidade, é recente a percepção de que a criança é um sujeito que demanda condições biológicas, afetivas e sociais próprias em uma esfera diferente daquelas ocupadas pelos adultos. De tal afirmação, a autora disserta que, em

virtude da redução da mortalidade infantil, do desenvolvimento da ciência e das mudanças ocorridas economicamente e socialmente, as crianças foram sendo elevadas à categoria de sujeitos de direitos, recebendo tratamento específico que as diferenciam dos adultos.

Sob esse ângulo, Miguel Arroyo (1994) indaga acerca do conceito de infância, reconhecendo ser essa etapa não mais como uma fase preparatória para um momento mais importante - a vida adulta, mas sim como categoria em construção que assume valor em si própria. Para ele, a infância é uma etapa que “tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam” (Arroyo, 1994, p.90).

Ademais, Franco (2008) também compartilha do pensamento de Arroyo, acrescentando que as concepções infantis atuais interpretam a criança como um agente social ativo, que produz e reproduz a si mesma, assim, sendo entendida como sujeito pertencente à sociedade desde sua concepção, rompendo a antiga ideia de que as crianças seriam sujeitos de vir a ser.

À vista disso, é preciso compreender como se deu a formulação da educação infantil, enquanto política pública em nosso país, bem como a construção e consolidação dos direitos das crianças no meio social brasileiro, considerando que uma educação de qualidade, assumindo a dimensão da subjetividade presente no direito educativo, precisa considerar as especificidades dos sujeitos que demarcam cada etapa da Educação Básica.

Diante do exposto, compreendemos que as infâncias contemporâneas ainda não estão livres de toda construção epistêmica e política que se desenvolveram na história brasileira, ainda assumindo, muitas vezes, a perspectiva de vir a ser. Isso porque ainda encontramos, diante das infâncias, relações educativas marcadas por experiências disciplinares e controladoras, tal como problematiza Gallina (2016), de modo que apenas as mudanças legislativas e teóricas não são capazes de assegurar outras experiências infantis aos sujeitos, rompendo com toda uma trajetória histórico e socialmente construída que colocou as crianças na categoria de pré-sujeito.

Entretanto, o que defendemos nesta pesquisa é a necessidade de que as crianças possam, de diferentes formas, experimentar infâncias que respeitem as suas singularidades, reconhecendo a importância da experimentação, do protagonismo e da dimensão ativa na construção do conhecimento.

Isso porque, a literatura atual dá conta de reconhecer a pluralidade de perspectivas possíveis compondo o conceito de infância, problematizando, inclusive, a pluralização do termo: infância(s). Estudos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2001; 2004), por exemplo, reconhecem as pluralidades infantis ao destacarem essa condição de existência como um

processo concreto e particular que ocorre, singularmente, para cada pessoa em determinado momento da vida. Isso porque, há, caracterizando as diferentes infâncias, distintas condições sociais, étnicas, históricas, culturais, afetivas, econômicas, geográficas, de gênero etc. que, por caracterizarem marcadores plurais, atravessam diferentemente as pessoas e suas experiências, constituindo cada ser como individual e singular.

Assim, entendendo a pluralização das experiências infantis, optamos por definir, o conceito de criança, nesta pesquisa, coadunando com o que dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 12), reconhecendo-a

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.

Diante dessa compreensão, dizemos que a infância, embora plural, precisa se configurar como condições de experiência que respeitem a criança como sujeito de direitos, de modo a reconhecer e valorizar os saberes e as vivências infantis, enxergando as crianças como produtoras de cultura. Ademais, precisa ampliar a lógica do respeito, também, as condições particulares do desenvolvimento infantil, que embora reconheçam as potências das crianças, identificam suas vulnerabilidade e necessidade de cuidado.

Desse modo, legitimando as especificidades e, ao mesmo tempo, as pluralidades das infâncias e, ainda, o direito que elas possuem de terem assegurada às suas particularidades nos projetos educativos, é importante que seja refletido sobre os direitos das crianças e a Educação Infantil, observando como podem contribuir para assegurar variadas experiências infantis.

## **2. Os direitos das crianças e a construção política da educação infantil**

As implicações epistêmicas, sociais e culturais abordadas anteriormente impactam em várias esferas da sociedade, inclusive no campo da legislação educacional. Desse modo, é interessante compreender como a política educacional brasileira se organiza, sobretudo em relação às especificidades que marcam a primeira infância, buscando garantir projetos educacionais em consonância às especificidades dos meninos e meninas entre zero e seis anos.

Entretanto, nem sempre o cenário se mostrou neste sentido. Isso porque o histórico da educação infantil advém, inicialmente, de instituições de caridade - em sua maioria de cunho religioso - que buscavam auxiliar monetariamente e moralmente crianças abandonadas,

instruindo-as com conteúdos religiosos e moralizantes. Estas instituições orientavam, ainda, com ensinamentos para um futuro ofício, compreendendo a educação numa perspectiva, também, instrutiva (Silva e Francischini, 2012).

Percebemos, neste contexto, uma visão da infância como uma preparação para a vida adulta, como uma fase temporária, como um “vir a ser”, tal qual criticou Arroyo (1994), sendo as crianças pertencentes ao ideal do mundo adulto, e não ao seu próprio universo.

Silva e Francischini (2012) também inferem sobre a educação para crianças no Brasil durante o século XVI, enfatizando as diferentes possibilidades de educação dependendo da condição financeira e social da criança:

Havia uma distinção entre a criança da casa-grande e a criança escrava: para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos. (SILVA E FRANCISCHINI, 2012, p. 259)

As autoras mencionadas avançam realçando que, comparado aos séculos anteriores, no século XIX, a criança passou a ser percebida com maior cuidado. Isso decorreu da instauração da República no país, visto que esse fato ocasionou uma mudança na perspectiva de cidadania, de modo que a criança começou a ser compreendida como sujeitos que iriam garantir o futuro da nação, tornando-se, então, um ser que precisaria de controle, investimentos e cuidados.

Dessa forma, foi no final desse século, em virtude do descaso evidenciado para com as crianças nas instituições de caridade, e, ainda, da pressão popular dos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, que o Estado passou a se encarregar de “zelar pela educação das crianças, de suprir, tanto quanto possível, os cuidados familiares que lhes faltavam, para controlar essa fase da vida e, conseqüentemente, investir no futuro da nação.” (Silva e Francischini, 2012, p. 260).

Isso nos mostra, ainda, que embora haja alguma mudança na forma de se enxergar e cuidar das crianças, no contexto aqui relatado ainda se mantinha a ideia de criança como sujeito de vir a ser que tanto marcou as experiências infantis em outrora. Isso porque, de acordo com o argumento apresentado, as crianças precisariam ser educadas, no presente, para serem o futuro da nação, o que favorece a negação de que a criança já seja, por direito, cidadã. Desse modo, a educação das crianças terminou por se pautar no senso hegemônico de preparação para o futuro e não em função de quem as crianças são no presente e das especificidades que já possuem.

Nesse mesmo período, ocorreu o surgimento das creches, com a finalidade, do ponto de vista governamental, de conter as classes populares e, pelo viés financeiro, de fomentar a mão-

de-obra das mulheres pobres (Pardal, 2005). É desse lugar que Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012) esclarecem o papel assumido, inicialmente, pela creche no Brasil, realçando a dimensão da política assistencialista do século XIX, diferenciando do que chamamos de categorização da educação infantil como assistencialista. O autor especifica que essa última noção

remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento em educação infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população (Kuhlmann Júnior; Fernandes, 2012, p. 34).

Para discutir sobre a relação entre o tratamento dado à criança pobre e a sua relação com a educação infantil, avançamos para o início do século XX, buscando compreender o panorama de transformações existentes e sua influência para a vida, legislação e educação das crianças da época. Segundo Franco (2008, p.113), o cenário daquele período se ordenava de duas formas, “por um lado, crescimento econômico, industrial e urbano; por outro, agravamento das crises sociais, proliferação dos cortiços, marginalidade, miséria e criminalidade.”

Ademais, como bem expressa a autora, é dessa fase que advém o termo “menor”, bastante popular nos âmbitos social e jurídico, remetendo, exclusivamente, às crianças das classes populares, considerados, pelas suas condições econômicas e sociais, como marginais. Dessa perspectiva, foram criadas instituições como o Código de Menores e o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), sendo sucedidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) em 1964 e, em 1979, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), tendo a assistência e proteção desses sujeitos como responsabilidade do Estado (Franco, 2008).

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, houve a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurando um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias em nosso país. A partir deste marco legal as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, com suas necessidades e especificidades garantidas pela lei maior do país, superando a concepção segregativa de “menor”, e instaurando uma unificação do conceito de criança no âmbito legislativo (Brasil, 1988).

Em função dessa nova perspectiva, foi promulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conferindo um caráter normativo e regulamentador do discurso presente na Constituição sobre os direitos das crianças. Através do ECA “foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância” (Brasil, 2006), incluindo a participação das próprias crianças.

As reivindicações conquistadas pelo ECA foram advindas das lutas das classes populares

para a garantia e efetivação dos direitos das crianças. Dessa forma, segundo Faleiros (2005), a fortificação dos direitos estabelecidos pelo ECA se deu a partir “da criação de um sistema de garantia de direitos que compreende conselhos, promotorias, varas da infância, defensorias, delegacias, SOS, e núcleos de assistência e atendimento” (p.174). Dessa forma, percebe-se que toda essa articulação social possibilitou na esquematização de uma associação que visasse legislar em favor dos direitos fundamentais das crianças.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Infantil foi categorizada com a primeira etapa da Educação Básica, instituindo a matrícula compulsória de crianças a partir dos 4 anos de idade, ampliando o direito das crianças à educação. Além disso, essa legislação também versou sobre garantia de direitos nas categorias das identidades que atravessam as infâncias, problematizando sobre as dimensões étnico-raciais, inclusivas, materiais, entre outras, reforçando a dimensão plural presente nas infâncias.

Pensando além da garantia dos direitos, mas, também, na prática pedagógica da Educação Infantil, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), com o intuito de orientar os profissionais sobre as particularidades dessa fase da Educação Básica, apresentando conteúdos e objetivos da aprendizagem, bem como levando em consideração a diversidade de culturas do país e a prática de cada professor (Brasil, 1998).

Outra legislação que deve ser citada são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), divulgadas em 2009, cujo foco recaiu sobre “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil” (Brasil, 2010, p.11). Dessa forma, esse documento visou esclarecer as orientações para construção de um currículo para infância, favorecendo melhoria da prática docente e da qualidade da educação para as crianças entre zero e seis anos.

Como documento mais recente no âmbito da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, descreve as habilidades mínimas que devem ser garantidas para as crianças, considerando as etapas da educação básica e as idades. Esse documento legal, garantido como exigência pela Constituição Federal de 1988, vem ampliar a lógica de direitos das crianças, ultrapassando a concepção direito humano para elucidar, também, sobre os direitos de aprendizagem.

Sabemos que a publicação de leis não se dá, apenas, por uma perspectiva cronológica e sucessiva. Elas ocorrem fomentadas por muitas lutas políticas e sociais e expressam, de algum modo, reivindicações populares que defendem os direitos das pessoas. No caso do arcabouço legal aqui analisado ele recai sobre os direitos à educação das crianças na primeira infância,

contemplando um pequeno e jovem leque de textos normativos promulgados em defesa das infâncias no Brasil.

### **Metodologia: uma análise do aparato legal para e das infâncias.**

O presente trabalho buscou construir uma pesquisa de natureza qualitativa compreendendo essa perspectiva analítica como aquela que demanda maior investigação sobre o objeto escolhido, afirmando não ser possível atribuir valores quantitativos às particularidades da realidade, focalizando assim no entendimento das relações sociais (Gerhardt; Silveira, 2009).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa escolhida foi do tipo análise documental, tendo em vista que o campo utilizado para se coletar os dados foram legislações educacionais. Como explicita Tozoni-Reis (2009, p.30), “Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise”.

No caso específico deste trabalho, o arcabouço documental que delimita nossa amostra são as legislações educacionais brasileiras que se debruçam sobre a educação de crianças na primeira infância, entre o intervalo temporal da Constituição Federal de 1988 até a BNCC publicada em 2017. Dessa forma, os documentos educacionais analisados foram: a LDB (1996), os RCNEIs (1998), as DCNEIs (2009) e a BNCC (2017).

Quanto ao instrumento de coleta e análise de dados, fizemos uso da análise de conteúdo de Bardin (1970) com a intenção de perceber os significados explícitos e ocultos dos documentos (Tozoni-Reis, 2009), buscando compreender como a primeira infância são tratadas nos documentos legais educacionais brasileiros.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES: UMA ANÁLISE FLUTUANTE DOS DADOS.**

A leitura flutuante dos dados nos permitiu que fossem construídas as primeiras categorias analíticas, sendo elas: criança e infância. Como já anunciado, compreendemos como criança o sujeito de direitos e como infância a condição de existência das crianças que assegure as suas especificidades e necessidades.

Como a palavra criança, nos documentos analisados, apareciam sempre em referência ao termo pessoa, contemplando o sentido denotativo do termo, não estabelecemos outras categorias analíticas para tal vocábulo.

No que concerne à Infância, estabelecemos duas outras subcategorias: Infância como substantivo e Infância como adjetivo. Consideramos infância como substantivo quando o vocábulo tem sentido em si mesmo, não sendo utilizado para qualificar outro termo, mas para denotar um sentido específico. Já infância enquanto adjetivo aparece para atribuir uma qualidade ao substantivo.

Quando a categoria infância aparece como substantivo criamos, para ela, duas outras subcategorias: infância singular ou plural. A infância singular seria aquela que é tratada de modo generalista, sendo uma experiência comum a todas as crianças; enquanto as infâncias plurais corresponderiam às múltiplas experiências infantis vividas, incluindo as diversas variáveis que a envolvem.

Quadro 1: Categorias de Análise

Categorias de Análise			
Criança	Infância		
	Substantivo		Adjetivo
	Plural	Singular	

Fonte: a autora

Desta categorização, então, enveredamos por nossa análise de conteúdo, doravante apresentada.

## **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: QUEM SÃO AS CRIANÇAS E QUAIS INFÂNCIAS ESTÃO PRESENTES NESTE MARCO LEGAL?**

Quando investigamos, na Constituição Federal Brasileira, o termo “criança” encontramos a sua existência 10 vezes ao longo de todo o documento (sendo uma no índice e outra em título de capítulo). A primeira vez em que o termo aparece está no Art. 203, cujo foco recai sobre a assistência social. Neste extrato de texto, presente no inciso II, é afirmado o dever do estado em amparar as crianças e adolescentes abandonados, reforçando o compromisso público do Estado com o bem-estar de todas as crianças.

Em seguida, no capítulo específico da Educação, encontramos o vocábulo criança presente uma única vez, no Art. 208, justamente na parte que versa sobre o direito à educação. De acordo com essa parte do texto, no que concerne à primeira infância, o dever do Estado com

a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988).

A predominância de nossos achados se deu, justamente, no Capítulo VII da Constituição, parte que trata da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso. Atrelada ao caráter de garantia dos direitos das crianças, o Art. 227 afirma que

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

O referido extrato evidencia algumas dimensões importantes a respeito das crianças. A princípio, a dimensão integral que as caracterizam, destacando que, além do direito à educação, saúde e alimentação, considerados fundamentais a todos os sujeitos, as crianças também precisam de outras dimensões asseguradas, tais como acesso ao lazer, à dignidade etc.

O que percebemos, ao analisarmos o texto constitucional, é que a perspectiva de assistência, da proteção e do cuidado ainda se sobressaem em relação aos outros tópicos na interação com o termo criança, principalmente ao se comparar com a palavra educação. Essa perspectiva remete a chamada política assistencialista bastante citada por Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012) em suas pesquisas, nos levando a compreender que, embora a criança seja elevada à categoria de direitos pela CF, suas dimensões específicas e subjetivas ainda se apresentam de modo periférico.

Evidentemente, as crianças necessitam de bastante atenção por parte da família, do Estado e da sociedade em geral, porém é pertinente refletir que esse cuidado não é o único direito que deve ser garantido a criança, como já foi certificado no Art. 227, sendo a educação escolar, também, um direito fundamental.

Quando buscamos pela palavra infância, encontramos, em nossos achados, a sua presença em tímidos três distintos momentos neste marco legal: Art. 6º; Art. 24º e Art.203. Em todos eles o uso do termo apareceu associado aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros e, sempre, atrelado à necessidade de proteção do Estado em relação à infância.

No capítulo dos Direitos Sociais, por exemplo, no Art. 6º é afirmado que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Ainda em relação ao texto constitucional, no Art. 24 – inciso XV, também é afirmado como dever do Estado à “proteção à infância e à juventude”, fato que se repete no Art. 203., inciso I: “a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice” (Brasil, 1988). Estes extratos problematizam a importância de preservação da infância, sobretudo numa dimensão social, mas não elucidam sobre quais as dimensões que compõem as infâncias que precisam ser valorizadas. Eles também trazem o conceito numa forma sempre universal, favorecendo a errônea compreensão de que infância é um conceito singular.

Consideramos esta uma questão que precisa ser problematizada, posto que pode se considerar, a partir desse direcionamento, a existência de um ideal único de infância que precisa ser padronizado para garantia da proteção de todas as crianças, desmerecendo, por exemplo, as dimensões sociais, geográficas, históricas e políticas que atravessam esse conceito.

Ademais, consideramos um problema que a palavra infância não seja usada no capítulo referente à educação, posto que a omissão de suas particularidades favorece uma padronização na Educação Básica que desrespeita as crianças e suas singularidades.

## **LEI DE DIRETRIZES E BASES: QUEM SÃO AS CRIANÇAS E QUAIS INFÂNCIAS ESTÃO PRESENTES NESTE MARCO LEGAL?**

Ao focalizarmos nossa análise sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), encontramos a presença da palavra criança presente em 15 vezes por todo o corpo do documento, sendo uma delas na referência feita ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em sua maioria, especificamente 9 vezes, o termo se apresenta fazendo referência a condição de pessoa, relacionado o uso às questões organizacionais, estruturais e sistemáticas da educação escolar: a gratuidade da educação infantil, as vagas nas escolas públicas, recenseamento escolar, matrícula, prevenção à violência, objetivos educacionais, idade para oferta da educação infantil, avaliação e currículo.

Além disso, o vocábulo aparece uma vez, no Capítulo II, remetente a Educação Básica, na Seção II, acerca da Educação Infantil, em seu Art. 29, identificando que

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

O trecho acima convoca uma série de especificidades importantes a respeito da Educação Infantil, destacando a dimensão da integralidade das crianças e a importância de que as escolas de Educação Infantil incorporem uma perspectiva de desenvolvimento holístico. Ademais, explora a relação entre cuidar e educar, enfatizando a necessidade de complementariedade das ações da família, condição fundamental para garantia dos direitos das crianças em seus processos de escolarização.

Ademais, encontramos no documento o termo “criança” presente cinco vezes, sendo, em todas elas, aglutinado à lógica dos direitos: uma vez relacionado aos direitos humanos e quatro vezes ao direito específico das crianças. No Art. 26, nono parágrafo, são estabelecidos que os direitos humanos e as formas de prevenção de violência contra a criança, o adolescente e a mulher devem ser inseridos no currículo como temas transversais. (Brasil, 1996)

Ademais, no Art. 61, em seu parágrafo único, sobre a formação dos profissionais da educação, é enfatizada a necessidade de proteção integral aos direitos das crianças e o apoio à identificação de maus-tratos, negligência e violências (Brasil, 1996). Portanto, a partir do que foi analisado, é perceptível que não há uma descrição mais específica sobre os direitos das crianças, sobretudo no campo educacional, sendo citados superficialmente. Desse modo, consideramos que o documento alude ao direito à educação para todos, no sentido mais geral. Entretanto, seu enfoque recai, em demasia, às questões organizacionais e sistemáticas, omitindo concepções basilares para se pensar a educação específica de crianças na primeira infância.

O caráter omissivo se evidencia em relação, por exemplo, a inexistência do termo infância ao longo de todo o documento da LDB, sendo esse considerado a lei educacional mais importante do país. Por conta disso, escolhemos buscar a palavra infantil visando à aquisição de mais dados para análise. Dessa complementação, encontramos o termo infantil aparecendo 18 vezes no corpo do escrito. Em todas essas aparições se apresenta após o vocábulo educação, enquanto adjetivo, se distanciando da concepção de infância com um sentido específico.

Além disso, o termo também se relaciona com questões pragmáticas, como as mencionadas no tópico anterior, se diferenciando nas temáticas de: oferta da educação privada e pública, caracterização dos sistemas de ensino e de sua organização, educação especial e formação de docentes.

Em seu Art.26, que trata sobre os currículos presentes nas etapas da educação básica brasileira, a LDB determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p.23).

O extrato apresentado demonstra uma preocupação com a subjetividade dos educandos, considerando as diversidades das esferas social, cultural, histórica, entre outras, nos currículos educacionais, incluindo o da educação infantil. Resultante disso, se percebe, novamente, essa atenção para a seguridade da subjetividade dos indivíduos no processo educacional, mas se identifica, ainda, uma omissão do reconhecimento da Educação Infantil enquanto etapa com características próprias.

Após a análise, foi percebido um não aprofundamento em questões fundamentais para a primeira infância, como a diversidade, o caráter potente das crianças e às próprias experiências de se viver as infâncias, visto que a palavra infância nem ao menos é mencionada no documento.

### **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO AS CRIANÇAS E QUAIS INFÂNCIAS ESTÃO PRESENTES NESTE MARCO LEGAL?**

Na análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que é fracionado em 3 volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento de Mundo), é notável a diferença na quantidade de menções ao termo criança em relação aos documentos analisados anteriormente. Creditamos tal diferença ao direcionamento explícito do escrito para a educação infantil, dado que esse é o primeiro documento que se dedica, de modo particular, a primeira etapa da educação básica, incorporando as novas concepções de criança advindas da Constituição Federal de 1988.

Tabela 1: Criança e Infância no RCNEI

<b>RCNEI</b>	<b>Criança</b>	<b>Infância</b>
<b>Volume 1</b>	379 <sup>4</sup>	4
<b>Volume 2</b>	369	2
<b>Volume 3</b>	1.117	3

Fonte: a autora

---

<sup>4</sup> Embora nas buscas nos documentos oficiais os termos apareçam mais vezes, desconsideramos as menções nas referências bibliográficas, títulos de capítulos e outros espaços textuais que indisponham o procedimento de análise.

No volume 1, o termo criança é evidenciado 379 vezes, enquanto o vocábulo Infância surge, apenas, em quatro outros momentos. Ao analisarmos categoricamente o sentido da palavra criança, encontramos uma concepção de uso no campo do substantivo, fazendo substituição ao termo pessoa.

Uma ilustração disso aparece na abertura do documento, na Carta do Ministro, quando se afirma que o: “Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (RCNEI, Vol.1, 1998, p.5).

Dessa forma, constatamos na citação acima o aparecimento das duas categorias demarcadas anteriormente: o termo criança, enquanto substituição à palavra pessoa ou indivíduo; e o vocábulo infância, que se apresenta como substantivo (palavra com sentido próprio), mas no singular. Assim, a menção de infância enquanto caráter singular do uso reitera a concepção da existência de um único modelo de infância, se afastando da pluralidade das infâncias argumentado pelos Estudos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2001;2004).

Ainda na introdução, em seu primeiro parágrafo, aparece “Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos” (RCNEI, Vol. 1,1998, p. 11). Percebemos, aqui, uma mudança de perspectiva ao se citar a infância, o que categorizamos como um indício da infância plural, tendo em vista a crescente valorização das experiências enquanto uma especificidade da primeira infância. Logo, essa citação remete aos novos estudos sobre a temática, percebendo a infância enquanto uma etapa própria, com finalidades próprias e que deve ser vivida em sua totalidade, respeitando as vivências e experiências de cada criança (Arroyo, 1994).

Apesar de, novamente, o aparecimento da questão da educação integral já abordada nos documentos anteriores, no capítulo acerca de algumas considerações sobre creches e pré-escolas, a expressão concepções de infância aparece no seguinte trecho

Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (RCNEI, Vol. 1, 1998, p. 17).

Por conseguinte, encontramos acima o conceito de infância, na perspectiva plural, sinalizando a existência de mais de uma forma de viver a infância como já discutido por Sarmiento (2001;2004), tendo em vista a influência de fatores (sociais, de gênero, geográficos,

entre outros) nas distintas experiências das crianças.

Dessa forma, levando em consideração as novas reflexões sobre o sentido de infâncias e o reconhecimento das especificidades particulares da educação infantil, é notável a existência de uma transformação legal com relação à temática. Em virtude disso, há uma maior garantia dos direitos das crianças, tendo em vista o respeito para com suas singularidades e suas diferentes formas de vida.

Além disso, mesmo não especificando a palavra infância no trecho abaixo, no capítulo sobre a criança, é evidenciado que

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. (RCNEI, Vol.1, 1998, p. 21)

As duas últimas citações demonstram interpretações inéditas nos documentos educacionais brasileiros, com a apresentação de especificidades advindas das infâncias e que devem ser consideradas para que a Educação Infantil assegure os direitos das crianças à educação, tornando relevante a subjetividade das crianças nesse processo. Podemos então considerar esta uma marca específica do primeiro volume do RCNEI.

No tópico sobre inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo, o termo infância também é utilizado como uma fase da vida específica: “Por exemplo, a história da escolha do nome das crianças, as brincadeiras preferidas dos pais na infância.” (RCNEI, Vol.1, 1998, p. 79). No contraponto das outras citações, essa demonstra a infância como etapa, mas no sentido generalista como uma única infância.

Portanto, de acordo com a análise ilustrada pelos extratos acima, constatamos que o RCNEI (Volume 1) oferta novos ares aos escritos nacionais para a Educação Infantil, tendo em vista a existência de infância de modo substantivo e plural, estreando a pluralização do conceito, demonstrando percepções hodiernas e condizentes aos referenciais teóricos de infância.

No volume 2, o vocábulo criança é mencionado 369, com todas elas ordenadas na categoria criança enquanto ser social, como exemplificado na citação abaixo:

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.

Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores. (RCNEI, Vol. 2, 1998, p. 14)

Acerca do termo infância, o mesmo só surge duas vezes: uma vez na citação já exposta na análise do volume 1, alusivo ao Referencial de modo geral; e outra que demonstra a palavra referente a uma fase da vida. Assim, o RCNEI esclarece que “o exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno.” (Vol. 2, 1998, p.39).

Na citação acima, é possível perceber, o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo, tendo em vista a sua relação como pessoa e a construção da sua cidadania, evidenciando a importância de - desde a sua infância - serem ofertadas às mesmas possibilidades de escolher e ter sua autonomia.

A partir disso, apesar do não aparecimento literal do termo infâncias ou do termo plural, percebemos que a ideia posta se enquadra na concepção de infância enquanto substantivo e no sentido ampliado, em razão da interpretação da criança como um indivíduo ativo nas suas próprias vivências, considerando-a um ser presente, individual e pertencente à sociedade.

Para além do termo infância singular, no corpo do documento, também encontramos noções de uma infância plural no seguinte trecho:

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (RCNEI, Vol. 2, 1998, p. 5.)

Nesse extrato é perceptível a associação entre a Educação Infantil e diversos fatores que perpassam pelas infâncias das crianças, tornando-as experiências particulares e subjetivas dos sujeitos, o que comprova o caráter plural do termo o qual esse documento transparece.

No volume 3, última parte do documento, o vocábulo criança surge 1.117 vezes na qualidade de pessoa, em consonância com os outros dois segmentos do escrito. Por outro lado, a palavra infância é encontrada apenas 3 vezes no corpo do manuscrito, sendo uma delas, novamente, na Introdução.

No tópico orientações gerais para o professor, o termo infância aparece pela primeira vez no documento destacando: “As marcas e lembranças da infância, os jogos, brinquedos e canções significativas da vida do professor, assim como o repertório musical das famílias, vizinhos e amigos das crianças, podem integrar o trabalho com música. (RCNEI, Vol.3, 1998, p.68).

O extrato acima referenda a infância como um conceito com significado próprio, categorizando-a como um substantivo. Entretanto, ao se analisar sob a ótica das infâncias, como clarifica Sarmiento (2001, 2004), é possível identificar a adesão a um único tipo de experiência infantil, excluindo a diversidade de formas de se vivê-la.

De modo similar, a última citação sobre infância do documento se conecta com a anterior: “Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância.” (RCNEI, Vol. 3, 1998, p. 71). Isso decore por se tratar a infância enquanto substantivo singular, seguindo pela mesma linha de análise do fragmento anterior.

O RCNEI, enquanto documento educacional nacional exclusivo da educação infantil, inaugura concepções basilares para a garantia dos direitos das crianças na primeira infância a educação. Contudo, o que se percebeu em nossa análise é que a dimensão social, relacional e cultural das infâncias ainda foi timidamente tratada, sobretudo quando se percebe uma hiper valorização dos conteúdos e objetivos de aprendizagem em detrimento das questões singulares da criança, de suas subjetividades e distintas dimensões.

### **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO AS CRIANÇAS E QUAIS INFÂNCIAS ESTÃO PRESENTES NESTE MARCO LEGAL?**

Ao longo da investigação das DCNEI, o termo criança aparece 56 vezes, todas inseridas na categoria de criança enquanto pessoa. Em consonância, se torna imprescindível destacar o conceito de criança abordado no escrito, visto que esta concepção regulamentou todas as legislações publicadas posteriormente, sendo, inclusive, a concepção que aderimos nesse trabalho (já tendo sido apresentada em nossa fundamentação teórica).

Propondo-se a normatizar e conceitualizar questões direcionadas à Educação Infantil, as DCNEI orientam três princípios basilares para as propostas pedagógicas das instituições:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI,2009, p. 16)

Além disso, na definição de currículo, estabelece que seria um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2009, p. 12).

A partir dos dois extratos analisados, bem como da concepção de criança apontada pelas DCNEI, é perceptível como o documento é um marco na história de garantia dos direitos infantis, visto que concretiza, no caráter de lei, a concepção de criança enquanto ser social, legitimando e assegurando os seus direitos e especificidades. Ademais, possibilita uma construção de currículo que posiciona a criança no seu âmago, valorizando suas experiências.

No que concerne a análise da palavra infância, encontramos sua presença duas vezes ao longo do escrito. A primeira se relaciona com as funções sociopolítica e pedagógica que devem ser garantidas pela proposta pedagógica das instituições educacionais, a partir da promoção da “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (DCNEI, 2009, p. 17).

A segunda menção surge nos temas abertos para debates com enfoque nas orientações necessárias para a implementação das DCNEI, sendo um deles “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.” (DCNEI, 2009, p. 32).

Ambos os trechos se encaixam na categorização de infância enquanto substantivo e plural, justificado pelo respeito aos diferentes modos de se viver a infância, bem como a sua configuração enquanto uma fase da vida que deve ser vivenciada em sua plenitude, como afirma Arroyo (1994). Os pressupostos do autor mencionado também são encontrados no documento no seguinte fragmento

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. (DCNEI, 2009, P.7)

Ademais, nesse documento são problematizadas propostas pedagógicas com a finalidades voltadas para a diversidade, como, por exemplo, a questão das crianças indígenas e as que vivem no campo. Obviamente, não são apenas as crianças pertencentes a essas comunidades que devem ser abarcadas, visto que existem outros grupos sociais aos quais as especificidades das infâncias não foram legitimadas, como os ciganos, por exemplo. Entretanto, ao jogar luz sobre formas específicas de culturas, incluindo as infantis, o texto convoca a reflexão sobre

diversidade e múltiplas experiências. Se percebe, assim, uma regulamentação que pensa em diferentes realidades dos infantes, visto que o direito à educação é para todas as crianças.

Importante também ressaltar a relação identificada entre o cuidado e a educação esclarecida no escrito, visto que se deve assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (DCNEI, 2009, p.19). A partir da ilustração feita por essa citação, as DCNEI autenticam o cuidar e o educar enquanto condições constitutivas da educação infantil, validando essa relação importante e uma das especificidades da primeira infância.

Além do mais, as DCNEI especificam as interações e a brincadeira como eixos norteadores da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Dessa forma, é compreendido que é a partir desses eixos que o processo de aprendizagem da criança deve ser construído, com enfoque nas suas ações e interações com a sociedade, a partir do que é específico da cultura infantil.

Com base nas reflexões apresentadas, compreendemos as DCNEI enquanto um documento fundamental e basilar para a educação das crianças pequenas brasileiras. Tendo em vista a determinação da criança, na categoria de lei, considerando sua posição enquanto sujeito que transforma a sociedade, não apenas sendo parte dela ou constituído por ela. Isso significa entender a criança e sua capacidade criadora, se distanciando da concepção da mesma como reprodutora ou sujeito de vir a ser.

Dessa forma, a criança é conceituada em sua potência e vulnerabilidade, o que deve ser tratado como um estímulo para a sua construção enquanto ser, respeitando as suas complexas dimensões do desenvolvimento.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUEM SÃO AS CRIANÇAS E QUAIS INFÂNCIAS ESTÃO PRESENTES NESTE MARCO LEGAL?**

Como último documento analisado, o termo criança foi encontrado 69 vezes na Etapa da Educação Infantil da BNCC, todas no sentido de pessoa. Além disso, utiliza a conceitualização de criança estabelecida pela DCNEI, bem como as concepções já mencionadas pelo documento anterior, como a relação indissociável do cuidar e educar, a criança no foco do processo educativo e os eixos norteadores das interações e brincadeira.

É perceptível também as inúmeras menções ao termo criança nos direitos e objetivos de aprendizagem e nos próprios campos de experiência, que demonstram uma maior disposição ao protagonismo das crianças na Educação Infantil e uma valorização de seus saberes.

Nos campos de experiências, como já evidenciado pelo próprio nome, são estabelecidos os saberes e conhecimentos que devem ser apresentados às crianças, construindo uma relação direta com as experiências da vida infantil cotidiana, algo que já foi apontado pela DCNEI anteriormente e legitimado pela BNCC.

O escrito corrobora, também, com a percepção de uma criança ativa, provendo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesta lógica, incorpora uma visão da criança enquanto “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BNCC, 2017, p. 38).

Outro ponto que colocamos destaque é o fato do documento reconhecer que as crianças vivem diferentes experiências. Isso pode ser ilustrado quando a BNCC destaca a necessidade de que na educação infantil sejam acolhidas as diferenças familiares e comunitárias, permitindo a possibilidade de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.36).

Isso é reforçado quando se destaca, ainda, a importância da escola “conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, p. 37).

Embora traga alguns avanços em relação as experiências infantis (mesmo com apenas duas menções a palavra infância) à medida que elege, por exemplo, direitos fundamentais às infâncias, o documento padroniza as variadas possibilidades infantis de forma artificial e estigmatizada, elegendo as idades das crianças como único marcador de definição dos objetivos de aprendizagem. Condiremos, então, ser esse um problema, posto que a padronização exclusivamente cronológica inibe a diversidades de formas de viver as infâncias, condições que atuam fortemente no desenvolvimento das crianças e asseguram o respeito às suas infâncias.

Deste modo, embora haja avanços numa compreensão plural de infâncias, ainda identificamos no documento analisado uma perspectiva psicologizante, padronizando etariamente a riqueza de sentidos que as variadas experiências infantis podem construir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após um longo processo de disputas históricas e sociais, a primeira infância conquistou novos espaços nos âmbitos da educação e das políticas públicas para as crianças pequenas.

Vislumbramos nossa pesquisa a partir das inquietações advindas do escasso número de trabalhos na área de políticas públicas para primeira infância, bem como no panorama de mudanças características da Educação Infantil.

Como objetivo geral, buscamos compreender o tratamento dado à primeira infância em documentos educacionais brasileiros publicados entre a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular em 2017. Visando essa problemática, especificamos mais dois objetivos para estruturar a nossa análise: identificar as concepções de criança e infância nos documentos educacionais durante o período selecionado; e analisar as implicações das concepções críticas de criança e infância na construção de políticas educacionais brasileiras.

Dessa forma, em nossa análise, descobrimos que os documentos educacionais mais recentes, como DCNEI e BNCC, evidenciam e garantem as especificidades da diversidade de experiências infantis na primeira infância, ampliando o debate que timidamente era feito nas legislações anteriores.

Em nossa análise o termo criança atravessou significados distintos, inicialmente relacionados, em demasia, ao cuidar, como bem determinado pela Constituição Federal (1988) e pela LDB. Entretanto, a palavra criança também foi compreendida em um sentido mais amplo, dando relevância para a criança enquanto ser social, potente e produtora de cultura, em outras legislações, tais como os RCNEI e, com mais ênfase, pelas DCNEI e pela BNCC.

No que se concerne ao vocábulo infância, percebemos nos escritos mais remotos (CF e LDB), a sua concepção estava mais relacionada ao sentido singular do termo, no qual a infância seria vivida da mesma forma por todas as crianças. No RCNEI, percebemos um caráter mais intermediário no conceito de infância, visto que encontramos referências às categorias de infância singular e plural ao longo de seus três volumes. Por outro lado, as DCNEI e a BNCC configuram à infância como plural, evidenciando a diversidade e as experiências das infâncias.

Isso se evidencia, por exemplo, na BNCC (que é o documento mais recente), visto que a padronização cronológica, exigida pela base para as demarcações nos objetivos de aprendizagem, se direcionam na contramão da diversidade que é fundamental para as experiências dos infantes enquanto especificidade da primeira infância.

Dessa forma, compreendemos que mesmo com as novas concepções de criança e infância trazidas por documentos atuais, como as DCNEI e a BNCC, ainda carecemos de maiores reflexões e discussões na elaboração de escritos educacionais nacionais para a primeira infância.

Tais reflexões precisam se balizar na valorização das especificidades da primeira infância, sendo possível delinear alternativas e circunstâncias para se legitimar o direito da criança à educação, a partir de políticas públicas que fortaleçam e considerem essas especificidades em suas formulações.

### **Referências bibliográficas**

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Tradução Dora Flaksman.— 2ª ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais. Brasília: MEC, 1994. p. 88-92.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

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

BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (2013, 5 de abril). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1,2 e 3. DF: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Brasília, 2005.

FRANCO, Raquel Rodrigues. A fundamentação jurídica do direito de brincar. 2008. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/en/more/dissertations-theses/dissertations/category/17-2008?download=354:2008-franco-raquel-rodrigues>. Acesso em: 12 set. 2023.

GALLINA, Simone Freitas Silva da. As crianças e a desaparecimento das infâncias. In: Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. 1. ed. Santa Maria: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 243-264.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JÁCOME, Paloma da Silva. Criança e infância: uma construção histórica. 2018. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES; Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: Alexandre Fernandez Vaz, Caroline Machado Momm (Orgs.). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das Crianças. 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 21-09-2023.

PARDAL, M. V. C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>> Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10 set. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da Pesquisa. Curitiba: IESDE Brasil S.A; 2009.