

EDUCAR NA INFÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: um percurso histórico em defesa dos direitos da criança

Madalena Pereira da Silva

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento - Universidade Federal de Santa Catarina
Professora no Mestrado em Educação na UNIPLAC e no Mestrado em Educação Básica da
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
prof.madalena@uniplaclages.edu.br

Joel Cezar Bonin

Doutor em Filosofia - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Professor no Mestrado em Educação Básica e no Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade -
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
boninj7@gmail.com

Lucia Ceccato de Lima

Doutora em Educação Ambiental e Sustentabilidade - Universidade Autônoma de Madrid Professora
no Mestrado em Educação e Ambiente e Saúde - Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
prof.lucia@uniplaclages.edu.br

Alexsandra Massaneiro Fernandes

Mestre em Educação - Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
alexsandramassaneiro87@gmail.com

Lucimara Medeiros Fucks Camargo Mendes

Mestre em Educação - Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
lucimaram23@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre a construção histórica da educação infantil, tal como as transformações na legislação brasileira para garantir que crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade pudessem ter seus direitos educacionais garantidos. A falta de acesso à educação formal durante muito tempo foi um grande empecilho para o desenvolvimento integral de crianças. Outrossim, por muito tempo, a criança foi compreendida como um “pequeno adulto”, sendo sempre demovida a incorporar as práticas e atitudes de pessoas adultas. Por outro lado, um longo esforço que culminou, essencialmente no Brasil, apenas no fim do século passado, na elaboração de documentos legais e políticas públicas, redirecionou o olhar para uma educação integral capaz de proteger e compreender a criança como “pessoa em fase de desenvolvimento” e como “sujeito de direitos”. Assim, o texto aqui apresentado versa sobre os elementos e fatos históricos que determinaram um olhar equivocado

sobre esta fase tão importante da vida humana; demonstra as transformações sobre a compreensão acerca do “ser criança”; apresenta os documentos nacionais mais importantes em defesa da criança e, por fim, o atual papel da família na formação da identidade infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Desenvolvimento Integral. Direitos. História. Família.

***EDUCATING IN CHILDHOOD FOR INTEGRAL DEVELOPMENT:
a historical path in defense of children's rights***

Abstract

This article aims to discuss the historical construction of early childhood education, as well as the changes in Brazilian laws to ensure that children from zero to five years and eleven months of age could have their educational rights guaranteed. The lack of access to formal education for a long time was a major impediment to the integral development of children. Furthermore, for a long time, the child was understood as a "small adult", being always reluctant to incorporate the practices and attitudes of adult people. On the other hand, a long effort that culminated, essentially in Brazil, only at the end of the last century, in the elaboration of legal documents and public policies, redirected the look towards a comprehensive education capable of protecting and understanding the child as a "person in the phase of development" and as a "subject of rights." Thus, the text presented here deals with the elements and historical facts that determined a mistaken view of this very important phase of human life; it demonstrates the transformations about the understanding of "being a child"; it presents the most important national documents in defense of the child and, finally, the current role of the family in the formation of the identity of children.

Keywords: Early childhood education. Integral Development. Rights. History. Family.

Introdução

A tarefa de ensinar e educar de modo sistematizado e organizado em etapas, historicamente falando, é uma grande novidade, haja vista que a compreensão sobre o ensino pedagógico de conhecimentos é algo muito recente na história dos seres humanos. Houve já, entre os antigos gregos, a presença de pedagogos, mas a função de outrora em nada se parece com a ideia da pedagogia atual. Assim sendo, é preciso atentar-se para “a invenção da necessidade” de se pensar nessa fase tão importante do desenvolvimento humano, a saber, a infância.

Por muito tempo, este período da vida humana foi negligenciado e negado. Diante disso, em nome do reconhecimento desta fase na formação educacional e humana, muitas lutas em sua defesa foram encaradas no passado recente do Brasil e do mundo. Dito isto, o presente estudo tem como objetivo compreender as diferentes formas de ser criança, considerando a evolução histórica social da infância e as garantias de direitos previstos em marcos regulatórios. A garantia dos direitos na infância foi conquistada e assegurada por lei, apenas após muitas lutas históricas em defesa da criança; pois até meados do século XX, ela era “[...] ignorada enquanto sujeito histórico, participante e contribuinte de uma cultura com aspectos específicos [...]” (LIMA, 2011, p. 12).

O estudo é de natureza exploratória, qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica (GIL, 2010) foi realizada através de consultas e análises nas fontes secundárias - artigos e livros. A pesquisa documental (FLICK, 2008) consistiu na busca e análise das fontes primárias provenientes da legislação que regulamenta e normatiza a educação infantil no Brasil.

O artigo está organizado, respectivamente, com as seguintes seções: O olhar histórico para o “ser criança”; A criança como sujeito de direitos: diálogos com a legislação brasileira; Desenvolvimento integral na educação infantil: diálogos com os documentos regulatórios; Desenvolvimento integral na educação infantil: um compromisso social que começa em casa e considerações finais. Todas elas estão concatenadas, levando o leitor a compreender as ideias gerais sobre a educação das crianças no passado mundial e brasileiro e as conquistas legais e concretas em prol do desenvolvimento integral das crianças de nosso país, que por vezes, foi tão esquecido e negligenciado.

O olhar histórico para o “ser criança”

De acordo com Ariès (1978, p. 51), “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas”. Na pesquisa de Mateus *et al.* (2013), os autores descrevem a condição das crianças de serem vistas até meados do século XVIII como

pequenos adultos, uma vez que possuíam tarefas e cuidados que eram semelhantes aos de adultos, justificando, inclusive, a alta taxa de mortalidade infantil da época. Mediante essa ausência de cultura literária reconhecida, muitas crianças se distanciaram de práticas de leitura adequadas a sua idade.

Essa visão da criança como um “adulto em miniatura” foi discutida por Veiga (2010) que destacou a influência da expectativa social para tal entendimento. Para a autora, tal visão de mundo se deu devido à consagração do adulto honrado e civilizado em distinção ao povo pobre e rude, que influenciou conseqüentemente na expectativa social que foi produzida ao longo dos séculos em relação aos hábitos, costumes e comportamentos esperados de um adulto civilizado, além do desenvolvimento de capacidade plena de autocoerção.

Isso posto, em face das alterações das funções sociais dos adultos, é que a infância passou a ser interpretada “[...] como um tempo de construção do futuro num contexto de reelaboração dos sentimentos da passagem do tempo e de elaboração da noção de previsibilidade” (VEIGA, 2010, p. 26).

Segundo Miranda, Santos e Rodrigues (2014), a proteção à criança se iniciou através da distinção entre o que era específico a mesma e o que era específico a um adulto, tal que “[...] a criança deixa de participar de certos assuntos considerados impróprios. A noção de respeito aos mais velhos e de vergonha, inexistentes na sociedade medieval, passam a existir” (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 13).

A partir da idade moderna, o conceito de infância foi sendo redefinido, de tal modo que “[...] na literatura e nas pinturas as crianças vão ganhando espaço, demonstrando que a sociedade passava a ver naquele momento a criança com outros olhos” (LINHARES, 2016, p. 27). Nessa perspectiva, a criança passa “[...] a ter direito a uma infância tranquila, cuidados próprios inerentes a idade, não só de dependência, mas principalmente voltados para suas capacidades cognitivas.” (LINHARES, 2016, p. 27).

Não obstante, como o Século XVIII foi um grande marco na formação da identidade infantojuvenil, autores como Mello e Farias (2010), Lima e Valiengo (2011), Mateus *et al.* (2013), acreditam que a mudança na mentalidade sociocognitiva,

determinando ações de crianças e ações de adultos, contribuiu à inserção da literatura infantil no âmbito escolar, mas naquela época havia ainda a distinção entre as crianças da nobreza e das classes desprivilegiadas (SOUSA; STRAUB, 2014).

Na visão de Lima (2011) a compreensão sobre a criança no século XIX sofreu grandes alterações, posto que “[...] apresenta-se em nova perspectiva, ao considerarmos as suas necessidades e condições de desenvolvimento, com características singulares e como sujeito de sua história” (LIMA, 2011, p. 15).

Do ponto de vista educativo, Góes (1991), afirma que a intenção de inserir os livros na literatura infantil visava facilitar as práticas pedagógicas, sendo que estas obras eram adaptações de clássicos vindos da Europa. Salienta-se que, em nosso país, somente no século XX é que foi iniciado o desenvolvimento de produções brasileiras voltadas à literatura infantil e juvenil (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993), que contribuíram para que novas abordagens voltadas ao desenvolvimento cognitivo da criança fossem de fato estimuladas (FIALHO; ANDRADE, 2007).

De acordo com Linhares (2016, p. 55), “[...] no Brasil, o sentimento de infância iniciou, ainda que diminuto, após a colonização europeia, especificamente, com os padres Jesuítas e sua proposta de ensino e de catequização junto aos povos indígenas e, sobretudo, às crianças”. Em Paiva (2015, p. 202) é descrito que a organização Jesuíta “[...] forjou uma relação amparada na autoridade de quem detinha o conhecimento e na valorização da tradição como instrumento de manutenção da ordem, como era concebida pela Igreja.” E não havia possibilidade de indagações e diálogos, “[...] uma vez que, no século XVI, o pensar era fundamentalmente religioso”.

Para Paiva (2015), a concepção de ensino dos Jesuítas influenciou educadores (professores ou agentes externos), que ainda hoje, valorizam a transmissão dos conteúdos, cuja prática de ensino norteia-se pelo desenvolvimento de passos formais, com rígida estruturação dos conteúdos. Na visão de Libâneo (2002) e Saviani (2009), essas tendências são denominadas “[...] de pedagogia tradicional (tanto na vertente religiosa quanto na vertente leiga), de cunho liberal e não crítico, pois primam pela manutenção da ordem vigente e pelo acúmulo enciclopédico de conhecimento” (PAIVA, 2015, p. 202).

Desde o século XVI, as escolas Jesuítas e as instituições assistenciais eram as únicas possibilidades de educação para muitas crianças, sendo que mais tarde, a educação infantil foi influenciada pela concepção de educação de Froebel com a valorização da brincadeira como forma de aprendizagem.

Froebel (1782-1852), pesquisador alemão, foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças, idealizando os Jardins de Infância destinados aos menores de sete anos de idade. Nestes ambientes, Froebel defendia um ensino sem obrigações, um espaço educacional onde as crianças e adolescentes estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo.

A proposta pedagógica de Froebel era direcionada não apenas ao aprendizado dos conteúdos tradicionais, mas também à inclusão de brincadeiras – o primeiro recurso no processo de aprendizagem – como forma de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Nesta concepção de educação eram usados jogos, pois partia-se do pressuposto de que “[...] a participação e a alegria da criança no jogo garantiam o seu desenvolvimento pedagógico” (LIMA, 2011, p.17).

Destaca-se, que na ocasião, os primeiros Jardins de Infância eram destinados aos filhos da classe média alta, a exemplo do primeiro Jardim de Infância fundado em 1875 no Rio de Janeiro, “[...] de caráter privado no país, idealizado e concebido em um dos melhores bairros da cidade, para atender exclusivamente as crianças que pertenciam à elite” (LIMA, 2011, p. 19).

Na compreensão de Campos e Pereira (2015), no modelo brasileiro, houve um dualismo no que se refere à origem do atendimento à criança, uma vez que o processo educativo das crianças elitizadas foi respaldado em uma proposta pedagógica preconizada por Froebel, enquanto que as crianças mais pobres, devido sua origem operária, tiveram uma educação pautada em um modelo de educação higienista.

As entidades filantrópicas e privadas com caráter assistencialista atendiam crianças exploradas. Mas, com o passar do tempo, a responsabilidade foi repassada para o poder público, que objetivava tirar das ruas menores infratores, cuja conduta era fora dos padrões da moral e os que não tinham moradia fixa eram internados nas chamadas “casas de correção”.

Como a recuperação da infância passou ser considerado um problema econômico e político, os esforços começaram a se intensificar para criação das políticas públicas em nível internacional (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008). No Brasil, essa ação se efetivou por volta 1942, quando foi instituído o Serviço de Assistência ao Menor – SAM. Os locais do SAM

[...] abrigavam menores considerados em conflitos com a lei, em regime disciplinar. Esse modelo de institucionalização, no entanto, foi criticado por conter ações consideradas repressivas, tanto que com o golpe militar de 1964, o SAM foi extinto, e partir daí até a década de 1970, a discussão em torno da infância passa a ser considerada como prioridade no campo político e social (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008, p. 5).

Assim, por um prisma histórico, de 1875 até a década de 1920, foram muitas as transformações na educação brasileira, mas a que se destaca se refere ao movimento da Escola Nova, que entre 1920 e 1930, propunha que a construção do conhecimento fosse centrada na criança, “[...] tratava-se de considerar o processo de desenvolvimento da criança que a escola deveria estimular oferecendo variadas experiências de aprendizagem” (SOUZA, 2009, p. 219). E, segundo Campos e Pereira (2015), o papel da Escola Nova consistia em valorizar os métodos ativos de ensino e aprendizagem, em que a criança era o centro do processo educacional.

Um dos principais intelectuais da Educação no Brasil, Anísio Teixeira, com papel central no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, buscava uma sociedade democrática, como forma de erradicar “[...] o caráter de dualismo da educação brasileira, herdado dos Jesuítas e mantido pelos positivistas, que separava de um lado, a educação para as elites e, de outro, a educação popular” (VASCONCELOS, 2017, p. 170). Anísio Teixeira, todavia, defendia um ensino público de qualidade e acessível a todos os brasileiros e, “[...] pensava a educação como transformadora que agiria contra as instituições antidemocráticas no Brasil” (VASCONCELOS, 2017, p. 174).

Nesse movimento de defesa dos direitos das crianças, surgiu, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990), que determinou diretrizes no campo das políticas públicas, com o propósito de atender crianças e adolescentes, buscando o reconhecimento delas como sujeitos de direitos.

A criança como sujeito de direitos: diálogos com a legislação brasileira

Observa-se que, com o decorrer histórico, houve diferentes modos de ser criança, pois as concepções de infância foram sendo adaptadas conforme o contexto histórico da sociedade e dos interesses políticos. De acordo com Moura (1999, p. 276), via-se na prática “[...] do abandono, do desamparo, da delinquência e da criminalidade infanto-juvenis, uma justificativa louvável para a exploração da capacidade produtiva da infância e da adolescência.”

Ao longo dos anos, felizmente, a legislação e as políticas públicas reconheceram as crianças como sujeitos de direitos (GERVASI; ARRUDA, 2015), como é o caso da Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) disposto na Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) e Estatuto da Primeira Infância previsto na Lei 13.257 (BRASIL, 2016).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) descreve em seus Arts. 6º, 7º e 208, a proteção da infância; a assistência gratuita “[...] desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas[...]”; que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade[...]”; complementando em seu Art. 227, os deveres da família, da sociedade e do Estado em “[...] assegurar à criança e ao adolescente, 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”.

O marco legal e regulatório dos direitos humanos da criança e do adolescente foi instituído no ECA (BRASIL, 1990), documento que estabelece o conjunto de normas e ordenamentos jurídicos com o propósito da proteção social e integral, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos às instâncias competentes. Em seu Art. 15, é descrito que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”.

Um dos princípios desses direitos é que toda criança deve ter desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social adequados. Como descreve o Art. 3º do ECA, Brasil (1990):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

De acordo com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças e os adolescentes são “[...] pessoas em condição peculiar de desenvolvimento [...]” e devem ter prioridade no direito à proteção e à cidadania, bem como em qualquer necessidade inerente à sua faixa etária.

Para Linhares (2016, p. 45), “após a promulgação do ECA, a sociedade buscou solucionar outra questão que envolvia crianças e adolescentes no Brasil: a Educação”. Nessa direção surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) trouxe artigos relevantes para amparar a educação infantil. O Art. 26 descreve que os currículos da Educação Infantil [...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar. O Art. 29, por sua vez, descreve que “a educação infantil, [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]”.

Além da legislação apresentada, outros marcos que contribuíram para assegurar a garantia dos direitos da infância, podem ser conferidos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Marcos de garantias dos direitos na infância

Descrição do marco	Número da Lei ou ONG
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	4024/1961, 5692/1971, 9394/96
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	8069/1990
Estatuto da Primeira Infância	Lei 13.257/2016
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)	Emenda Constitucional 14/1996, Lei 9424/1996
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	Emenda Constitucional 53/2006, Lei

Descrição do marco	Número da Lei ou ONG
Básica (FUNDEB)	11494/2007
Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei 10172/2001, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Não obstante, para Linhares (2016, p. 45), “a partir da democratização da Educação Básica e da inserção dos menores de 07 anos na escola, a criança passou a ser vista como um ser social, capaz de estabelecer relações”. Dessa forma, a concepção de criança como ser social e de direitos fez emergir novas formas de aprender e ensinar na infância, portanto, as instituições de educação infantil passaram a construir ou adaptar propostas pedagógicas articulando experiências e saberes das crianças com o repertório de conhecimentos que elas já possuem, incluindo questões culturais, ambientais, morais, religiosas, científicas e tecnológicas, de modo a despertar a promoção do desenvolvimento integral (BRASIL, 2009a). Esse emergente formato de currículo, em constante transformação, passou a ser subsidiado por documentos regulatórios que fixaram as normas e sugeriram estratégias à educação infantil, documentos estes, que serão apresentados na próxima seção.

Desenvolvimento integral na educação infantil: diálogos com os documentos regulatórios

No sistema educacional brasileiro, especificamente nas instituições de educação infantil, observa-se uma mudança paradigmática nos últimos anos. Inicialmente havia uma preocupação assistencial quanto ao bem-estar, cuidado e alimentação das crianças (FULY; VEIGA, 2012). Atualmente, o que se busca é uma educação para a formação humana, pautada no desenvolvimento integral da criança (BNCC BRASIL, 2017).

Educar na infância vai além do cuidar, deve prover uma educação que integre as múltiplas necessidades da formação humana, incluindo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais, culturais, dentre tantos outros que emergem ao longo do período da infância. Para elaborar uma proposta pedagógica com a integração desses aspectos, considerando o multiculturalismo e a interculturalidade,

faz-se necessário buscar aparatos em documentos regulatórios que norteiam a educação na infância.

De maneira geral, no Brasil a discussão acerca da promoção da educação integral já vem sendo destacada no sistema de ensino há algum tempo. O “pleno desenvolvimento da pessoa” foi descrito na Constituição Federal de 1988, e se caracterizou ao longo dos anos como uma questão primordial a ser alcançada pela gestão pública nos três níveis de governo, desde o ensino fundamental ao ensino superior.

No artigo 29 da LDB, o desenvolvimento integral na educação infantil é visto em vários aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, sendo complementado com o apoio da família e da comunidade. Já o art. 26 descreve que o currículo deve

[...] 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).

Observa-se que no texto dos dois artigos acima descritos há a valorização da aprendizagem considerando as características locais e regionais em que cada escola está inserida. Além disso, são apontados como desenvolvimento integral da criança não apenas o aspecto intelectual, mas também os que se referem ao âmbito familiar e a vida em comunidade.

Na compreensão de Paro (2009), não há educação se esta não for integral. Já para Setubal e Carvalho (2012), educação integral tem um cunho desenvolvimentista, posto que a palavra desenvolvimento é empregada tanto para descrever as competências cognitivas quanto para definir o ensino de maneira humanizada. Na visão dos autores, a formação integral assume um caráter de bem pessoal e coletivo. A formação integral permanece referindo-se a um dos mais velhos e interessantes projetos humanos. A educação formal, como atributo de “integral”, constitui uma luta atual que corresponde à possibilidade para o desenvolvimento da sociedade no que diz respeito aos limites vigentes da escola.

No Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024) foram estabelecidas 20 metas visando assegurar o alcance da melhoria da educação no país. Entre elas, a mais relevante no contexto deste estudo é a meta de número seis, que objetiva

[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014, p. 28-29).

Ao citar a ampliação da jornada escolar diária, foi descrito que esta se dará com base no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação (BRASIL, 2009b) e que se apoiará em um projeto pedagógico que visa o

[...] desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, Cultura Digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2009b, art. 1º, § 2º).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), ao tratar sobre a aprendizagem, a educação aparece como ponto de desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças. Portanto, nesse novo contexto, vai surgindo na educação infantil uma mudança de paradigma. Ela deixa de ser vista como assistencialista, direcionada somente ao cuidar, passando gradativamente para um meio educativo que proporciona o cuidado e a aprendizagem alinhados ao desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Oliveira (2005) relaciona a prática pedagógica acerca do educar e do cuidar em uma visão diferenciada do cuidar em casa. Para a autora, o cuidar da escola visa à autonomia da criança em seu processo de aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o desenvolvimento integral das crianças, até cinco anos de idade, visa o desenvolvimento e a aprendizagem, levando em consideração várias dimensões da formação humana,

incluindo o respeito pelas singularidades físicas e socioculturais, dentre outras que necessitam de atenção sem discriminação.

[...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 36).

A resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), um dos principais documentos que direciona as práticas pedagógicas para a educação integral da criança, preconiza em seu Art. 4º que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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, 2009a).

Sendo assim, de acordo com as DCNEI, nas instituições de ensino as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem estar alicerçadas nos eixos norteadores - interações e brincadeira - e garantir experiências que promovam a educação integral. Nas creches e pré-escola, a elaboração da proposta curricular, deve estar “[...] de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas [...]” (BRASIL, 2009a).

As práticas pedagógicas pautadas nas interações e brincadeiras propiciam que a criança contemple experiências individualizadas, mas também oferecem uma forma dela se relacionar em pequenos ou grandes grupos, ampliando sua relação com indivíduos de sua faixa etária, com os adultos, os objetos e o espaço.

(CARDOSO, 2015; CARVALHO, 2016; CABRAL; FÉLIX, 2017; BATISTA; SCHMIDT, 2018).

No que se refere à aprendizagem através das interações e brincadeiras, Niles e Socha (2014, p. 83) destacam o papel da brincadeira lúdica na educação infantil, caracterizando-a como:

[...] um dos muitos caminhos que nos possibilita ver como a criança inicia seu processo de adaptação a realidade através de uma conquista física, funcional aprendendo a lidar de forma cada vez mais coordenada, flexível e intencional com seu corpo, situando-se e organizando-o num contexto espaço - temporal que lhe é recomendável, que começa a fazer sentido para sua memória pessoal. (NILES; SOCHA, 2014, p. 83).

Os autores complementam que a brincadeira possibilita que a criança tenha acesso à uma estrutura básica que favorece a tomada de consciência, aprendendo a tomar decisões. A pesquisa de Lira e Rubio (2014), reforçam a oportunidade que o brincar proporciona para que a criança crie e expresse suas escolhas pessoais. Para os autores, é preciso aliar as atividades utilizadas com uma linguagem adequada que esteja de acordo com a idade das crianças, pois assim será possível que elas assumam um papel mais ativo e de fato compreendam a importância das mensagens transmitidas.

Aos espaços de formação da criança, salienta-se que há a exigência de que estes sejam organizados pensando na possibilidade de permitir que experiências sejam vivenciadas promovendo uma organização de espaços propositivos, respeitando os tempos das crianças.

[...] embora as crianças nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar. (MARTINS, 2010, p. 98).

Tendo em vista a devida importância dada ao brincar na educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017) reafirma o valor das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes para as práticas pedagógicas da educação básica, ao definir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Para tal, é preciso que sejam compreendidas as questões que se referem ao processo de desenvolvimento integral da criança descritos na BNCC pois, atualmente o que deve reger a aprendizagem infantil é

[...] a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017).

Com base neste excerto, pode-se inferir com grande grau de assertividade, as ideias fundamentais do pensamento complexo de Edgar Morin, pois na visão do autor francês, todo trabalho voltado para a educação está imbuído de complexidade:

Acontece que o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. [...] Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos [...] Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005, p. 176-177).

Com base nessa ideia de Morin, a BNCC não é apenas um documento que define quais os conhecimentos, competências e habilidades devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, mas fornece um arcabouço para a concretização dos direitos de aprendizagem já previstos na Constituição Federal, LDB e as DCNEI e que estão em sintonia com os paradigmas contemporâneos de ensino/aprendizagem.

Assim, com base nos vários documentos elencados neste trecho de nosso trabalho, deseja-se pensar agora no ambiente mais pedagógico conhecido, a família e aproximar os seus vínculos com a escola.

Desenvolvimento integral na educação infantil: um compromisso social que começa em casa

Na atualidade, a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promover a educação integral. Contudo, vale destacar que a Educação Integral, embora tenha no plano escolar o lócus exclusivo de efetivação, as ações para promovê-la não se limitam a ela, uma vez que educação integral prevê que outras necessidades como o acesso ao esporte, à inclusão digital, à saúde e à cultura sejam também contempladas.

Uma escola que possibilitasse esse conjunto de vivências seria uma instituição complexa – com funções socializadoras amplas e assentadas em regras previamente e continuamente acordadas – capaz de incorporar as diferentes experiências culturais da população (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Sendo assim, o estabelecimento escolar pode constituir parcerias enriquecedoras com outros setores para a promoção do desenvolvimento da criança em múltiplos aspectos, sobretudo da família. O compromisso do desenvolvimento educacional da criança não é apenas uma atribuição da escola, pois a família, conforme previsto em lei, tem esse compromisso também. De acordo com Martins (2009), é de responsabilidade familiar a base necessária para a socialização das crianças, o que é oportunizado principalmente na escola. Nesse sentido, compete à família oferecê-los um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança.

Alguns estudos descrevem que a família é o principal autor no processo de socialização dos filhos, valendo-se de estratégias educativas que objetivem tornar a criança apta a viver em sociedade (CECCONELLO; DE ANTONI; KOLLER, 2003; REPPOLD; PACHECO; HUTZ, 2005).

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100), a família é a primeira estrutura educacional e social de vínculo com a criança, sendo “responsável, principalmente, pela

forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.” Além disso, dizem:

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. Mesmo não havendo essa concordância unânime acerca da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família [...] (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100).

Corroborando com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101), o conceito de família aqui adotado, refere-se às diferentes formações de constituição familiar a qual a criança pertence, pois há “[...] uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições.” Além disso,

[...] a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. (KALOUSTIAN, 1998, p. 11-12).

Para Kaloustian (1998), independente do arranjo familiar, a família possui grande responsabilidade na formação formal e informal da criança. No mesmo sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 106-107) falam sobre a parceria entre as instituições de Ensino e a Família:

Entre as instituições que se responsabilizam pelo processo educativo do ser humano tem-se a família e a escola. A literatura contemporânea indica que a família é caracterizada por, pelo menos, uma díade ou par e pela presença de intimidade na relação, e tem como função orientar os sujeitos no desenvolvimento e aquisição de comportamentos aceitos socialmente. A escola, por sua vez, tem como função a socialização do saber sistematizado historicamente. Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Nessa perspectiva, a educação pode ser trabalhada de forma conjunta e envolvente entre família e Instituições de Ensino. Segundo Reali e Tancredi (2005, p. 240), essas duas instituições “[...] compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade.” Portanto, a comunicação deve ser vista como elo primordial na relação entre família e Centro de ensino, pois tal relação colabora para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Considerações Finais

Ao longo do texto observa-se que o reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos demandou séculos para sua efetivação. Nesse percurso houve diferentes modos de ser criança, pois as concepções de infância eram adaptadas de acordo com o contexto histórico, social e políticos.

Conforme visto, na Idade Média, não existia a concepção de infância em âmbito familiar, econômico, social e moral, sendo reconhecida apenas em alguns setores da aristocracia e da burguesia. No final do século XVI, houve a preocupação com a educação infantil, mas a particularidade da infância não condizia com as vivências e experiências de todas as crianças. No século XIX, a exploração da mão-de-obra infantil, resultou em leis para coibir tal prática e políticas sociais para proteger as crianças. Em 1970, a infância passou a ser considerada como prioridade no campo político e social. Em 1980, essas discussões passaram a ter influência de caráter normativo internacional. Nesse movimento de defesa dos direitos das crianças, surgiu, no Brasil, o ECA que determina diretrizes no campo das políticas públicas, com o propósito de atender crianças e adolescentes, buscando o reconhecimento delas como sujeitos de direitos.

Por este viés, pode-se ver que os problemas entre o que significa “ser criança” as práticas sociais desenvolvidas em seu nome foram sendo modificadas no decorrer dos anos. De um olhar assistencialista voltado para um mero cuidar, passando por ambientes depositários de “pequenos adultos” até o conceito de “educar brincando”, um longo caminho de lutas foi percorrido. Todavia, apesar das conquistas legais e concretas, o caminho que se tem pela frente é ainda mais longo. A democracia nunca é plena e nunca é um “lugar a ser alcançado”. Ela é movimento complexo, como

ensina Morin. Assim sendo, o desenvolvimento integral mesmo sendo um direito constitucional, ainda não é um direito acessível para todas as crianças do Brasil.

Além disso, na educação infantil, as crianças não segregam o conhecimento, visualizam o mundo de forma ampla, pois são capazes de ver na complexidade das relações humanas, a tão sonhada simplicidade da existência. Contudo, continuamos a presenciar propostas e práticas pedagógicas compartimentadas, que anulam a criatividade das crianças minimizando as possibilidades de desenvolverem-se integralmente. Nesse sentido, é de suma importância a necessidade de se compreender o papel das famílias e dos educadores na formação de uma nova identidade pedagógica, a saber, a do educador transdisciplinar que sabe costurar e articular os saberes a partir das próprias vivências humanas.

Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BATISTA, Rosa; SCHMIDT, Leonete Luzia. Constituição de um acervo documental sobre a história da Educação Infantil em Santa Catarina na primeira metade do século XX. **Revista Linhas**, v. 19, n. 41, p. 292-324, 2018.

BARBOSA, Analedy Amorim, MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Examãpaku: Revista eletrônica de ciências sociais, história e relações internacionais**, v. 1, n. 1, 2008.

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

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais Educação** – Caderno Intitulado:

Cultura Digital. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Estatuto da Primeira Infância**: Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Brasília, MEC, 2017.

CABRAL, ANA CARLA; FÉLIX, CHRISLEY SOARES. Organização dos espaços na educação infantil: o lúdico como facilitador de práticas significativas. **Paidéia**, v. 12, n. 18, 2017.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870-1940). *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE**, 2015.

CARDOSO, Gecilda Quintanilha. **Jogos digitais na educação infantil**. 2015. 46 f. Teses (Doutorado)- Curso de Especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

CECCONELLO, A.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, n. 8 (Esp.), p. 45-54, 2003.

FIALHO, Janaina Ferreira; ANDRADE, Maria Eugênia Albino. Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. **Ciência da Informação**, v. 36, n. 1, p. 20-34, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.

GERVASI, Marcia. ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação no âmbito da creche: uma análise da formação de professores. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 6, n. 1, 2015.

GIL, A. 2010. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas.

GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria da Luz Santos de. **Um Recorte Sobre a História da Educação Infantil**. 2011. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 55-67.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História Social da Infância**. Sobral: Inta, 2016.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, p. 93-121, 2009.

MARTINS, Rita de Cássia. **A Organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?** 2010. (Dissertação) Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2013.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira de Souza. **A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil**. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Multivix-Serra, 2014.

MOURA, Esmeralda B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NILES, Rubia Paula; SOCHA, Kátia. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. **Ágora: revista de divulgação científica**, v. 19, n. 1, p. 80-94,

jan./jun. 2014 (ISSNe 2237-9010)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015.

PARO, Vitor. R. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.) Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro, 2009.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, v.15, n. 31, p. 239-247, 2005.

REPPOLD, C.; PACHECO, J.; HUTZ, C. **Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais**. In: HUTZ, C. Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SAVIANI. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SETUBAL, M. A.; CARVALHO, M. C. B. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da Pátria**: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, F. R.; STRAUB, S. L. W. A arte de contar histórias na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 122-131, 2014.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, v. 2, p. 170, 2010.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos.** Global, SP, 1993.

Submissão: Jun. 2020

Aprovado: Ago. 2020