

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL

INFÂNCIAS: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS CIENTÍFICAS
PUBLICADAS ENTRE 2013 A 2017

LUANA FERREIRA SANTANA

ITUIUTABA
2019

LUANA FERREIRA SANTANA

INFÂNCIAS: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS CIENTÍFICAS
PUBLICADAS ENTRE 2013 A 2017

Texto apresentado ao Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para qualificação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva

ITUIUTABA
2019

TERMO DE APROVAÇÃO

LUANA FERREIRA SANTANA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para qualificação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pela seguinte banca examinadora:

Profª. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva
Orientadora

Prof. Dr. Claudio Gonçalves Prado

Prof. Dr. Fernando Silva Paula

AGRADECIMENTOS

Essa fase da minha vida que é muito importante, por estar concluindo a segunda graduação, e não posso deixar de agradecer a Deus por toda força, coragem e ânimo que me ofereceu para ter alcançado meu objetivo.

A meus pais Marcos e Maria Lucinete, e, sobretudo à minha mãe, que sempre me apoiou nos estudos e nas horas difíceis. Mãe, obrigada!

Aos meus irmãos Marcos Filho e Heitor (in memoriam), que estavam sempre prontos a me aconselhar e ajudar.

Ao meu querido esposo Graciolino, melhor amigo e companheiro de todas as horas, pela sua paciência, carinho, compreensão e amor. E por sempre estar ao meu lado me dando apoio e incentivando a buscar o conhecimento, para meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os amigos da graduação que me incentivaram. Jamais esquecerei! Obrigado por serem parte do que eu sou e pela cumplicidade de sempre, Camilla e Ana Paula.

E em especial meu amigo Miquéias que me apoiou, e não me deixou desistir. Gratidão. Amo você!

Ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) obrigada por ter me acolhido.

Aos (as) professores (as) pela formação que me possibilitaram ter.

Em especial, eu agradeço à minha orientadora, minha mestra Fernanda Duarte Araújo Silva, um grande ser humano, exemplo de luta e perseverança. Obrigada pela amizade, dedicação, confiança e paciência, por ter me apontado os caminhos e ensinado a segui-los, por dizer “Nunca desista, vá em frente”! Obrigada por sempre ter acreditado em mim, Fernanda!

Aos professores da Banca Examinadora.

Agradeço a todos que fizeram parte desta caminhada ao meu lado.

INFÂNCIAS: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS CIENTÍFICAS PUBLICADAS ENTRE 2013 A 2017

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa desenvolvida no Curso de Graduação em Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre os anos de 2013 a 2017. As questões que permearam a construção desse tema foram: Qual a quantidade de publicações sobre Infâncias que encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2013 a 2017? Nesse período, qual o ano em que tivemos a maior quantidade de trabalhos publicados? Quais foram as discussões realizadas nesses trabalhos sobre infâncias? A palavra-chave utilizada na pesquisa foi: Infâncias. Foram encontrados 125 trabalhos na plataforma publicados no período de 2013 a 2017. Em linhas gerais, identificamos que nesses trabalhos, existe uma gama de teses e dissertações sobre história da educação; conhecimentos diversos que abrangem áreas como o português, literatura, filosofia, geografia e artes; psicologia e desenvolvimento infantil; mídia; política; inclusão; medicalização e religiosidade que abordam questões relacionadas a infâncias. Tomando por base os estudos existentes sobre a importância da infância, aliados à pesquisa junto à plataforma BDTD, verificamos que esse tema é constante em dissertações e teses publicadas e que os percentuais indicam que o índice aumenta gradativamente com o passar dos anos, como um reflexo da importância destinada à Educação Infantil na atualidade, enquanto elemento fundamental para a formação integral da criança. Acreditamos que um dos fatores que pode ter contribuído para essa quantidade de trabalhos seja por unanimidade entre os estudos na área da educação como um reflexo da importância destinada à Educação Infantil na atualidade, enquanto elemento fundamental para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Infâncias; Crianças; Educação Infantil; Biblioteca Digital.

CHILDHOOD: A STUDY ON RESEARCH IN THE BRAZILIAN DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS – 2013 TO 2017

ABSTRACT

This work aims to present a research developed in the Course of Graduation in Pedagogy in the Institute of Human Sciences of the Federal University of Uberlândia from 2013 to 2017. The questions that permeated the construction of the theme were: How many publications on Childhood can be found in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations from 2013 to 2017? During this period, what was the year in which we had the greatest amount of published works? What were the discussions in these childhood works? The key word used in the research was: Childhood. We found 125 works on the platform. In general terms, we identify that in these works, there is a range of theses and dissertations about history of education; miscellaneous knowledge covering areas such as Portuguese, literature, philosophy, geography and arts; psychology and child development; media; politics; inclusion; medicalization, and religiousness that address issues related to childhood. Based on existing studies on the importance of childhood, allied to research, we verified that this theme is constant in dissertations and theses published between 2013-2015 and that the percentages indicate that the index increases gradually over the years, as a reflection of the importance assigned to Infant Education today, as a fundamental element for the integral formation of the child. We believe that one of the factors that may have contributed to this amount of work is because it is unanimous among the studies in the area of education as a reflection of the importance destined to Infant Education nowadays, as a fundamental element for the integral formation of the child.

Keywords: Childhood; Children; Child education; Digital library.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Percentual de Teses e Dissertações 2013-2017	31
Figura 02: Percentual de Publicações 2013-2017	32
Figura 03: Temas abordados nos trabalhos encontrados na plataforma da BDTD no período de 2013 a 2017	32

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPI	-	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias
ICHPO	-	Instituto de Ciências Humanas do Pontal
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
PEIC/ICHPO/UFU	-	Programa de Extensão Integração da UFU com a comunidade
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2 Infâncias: alguns diálogos sobre a história...	14
3 Infâncias e crianças: alguns olhares atuais...	21
4 Políticas públicas para a Educação Infantil	24
5 Infâncias na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações...	31
6 Algumas considerações	41
Referências	43

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida no Curso de Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e que teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico na plataforma de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar as pesquisas desenvolvidas no período de 2013 a 2017 sobre questões referentes às infâncias.

Este trabalho foi construído a partir de estudos realizados inicialmente no curso de Graduação em História com a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: “Formação, Saberes e Práticas de Professores de História: Um estudo em Capinópolis/MG (2013)”. Seu objetivo geral foi analisar a formação, os saberes e as práticas das professoras de História que atuam em escolas públicas da cidade de Capinópolis, MG.

Em linhas gerais, identificamos nessa pesquisa que a formação docente é complexa, pois nesse processo são abarcados os diferentes espaços existentes e os saberes a serem abordados, compondo um referencial teórico-prático, mas que permite a esses profissionais o cumprimento de uma ação concreta envolvida com a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, identificamos que a formação docente se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos, em múltiplos lugares e tempos, além do que, aspectos da vida pessoal influenciam o formar-se e ser professor.

Os estudos nos mostraram que a formação docente é complexa, e se processa ao longo da vida, em vários lugares e tempos e que a nossa vida pessoal também interfere no ser profissional.

Com o objetivo de dar continuidade ao estudo no ano de 2015 ingressei novamente na UFU, para cursar Pedagogia. Nosso intuito foi aprofundar os estudos na área educacional, com a qual nos identificamos durante o curso de História. Percebemos que a Pedagogia era uma possibilidade para aprofundar nossos estudos sobre a formação de professores(as) e seus saberes.

Nosso interesse pela Educação Infantil deu-se a partir das disciplinas de “Fundamentos da Educação Infantil”, “Direito à Infância e Educação” e Currículo e Educação Infantil”. Percebemos que o reconhecimento da importância do período da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é um fato recente na história brasileira. A história dos direitos da infância e da educação é uma construção social que possui um caráter contraditório no que diz respeito ao reconhecimento da superação dos obstáculos para a efetivação no contexto social.

Nem sempre existiu um direito reservado à criança e, assim por muito tempo, ela foi ignorada enquanto sujeito e foi protagonista de uma história marcada pela rejeição, agressões, violência, abandono, entre outros. Desse modo, as disciplinas foram fundamentais para a nossa formação enquanto profissional da área educacional e nos instigaram a querer saber mais sobre infâncias.

No ano seguinte, em 2016 atuei como bolsista no Programa de Extensão Integração da UFU com a comunidade (PEIC/ICHPO/UFU) no curso intitulado: “Educação Infantil: muitos olhares”. Esse curso oportunizou aprendizagens para a formação continuada de professores(as) que atuam na Educação Infantil no município de Ituiutaba/MG e nos possibilitou aprofundar um pouco mais sobre os estudos na área.

No período entre 2016 a 2018 participamos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI) da ICHPO/UFU, que possui como um dos seus objetivos promover estudos sobre o desenvolvimento de crianças de até cinco anos de idade. Ao mesmo tempo, em 2016, por já possuir a graduação em História tivemos a possibilidade de ingressar no curso de pós-graduação *lato sensu* Educação Infantil: Docência, Gestão, Saberes e Práticas Educacionais (ICHPO/UFU), que nos proporcionou uma relação de troca e aprendizagem com várias profissionais que atuam na Educação Infantil de Ituiutaba/MG e região, e possuem formações em espaços e tempos distintos, o que contribuiu ainda mais para a nossa formação.

Durante o ano de 2018, o interesse por nosso tema se intensificou a partir do curso de extensão “Cinema e Infância: a Educação pelo olhar”, que teve como objetivo propiciar aos discentes do curso de Pedagogia e aos docentes da Educação Infantil da rede pública de Ituiutaba/MG e região, espaços de reflexões sobre as diversas concepções de infâncias, bem como a aproximação com os trabalhos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da UFU. Assim, durante o curso de Pedagogia tivemos a oportunidade de participar de várias atividades e estudos que tinham como foco o trabalho com a Educação Infantil, o que justifica nosso interesse em aprender e estudar mais sobre as infâncias.

Buscamos então realizar um levantamento bibliográfico na plataforma de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar as pesquisas desenvolvidas no período de 2013 a 2017. A opção por esse recorte temporal refere-se ao fato de que em 2013 tivemos a promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n.9394/96, e destaca o caráter obrigatório de matrícula das crianças com 4 anos na Educação Infantil.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001) a pesquisa bibliográfica é concebida a partir do material já preparado, estabelecido, basicamente, por livros e artigos científicos, onde é

essencial para a pesquisa o levantamento de informações que sejam ligadas à temática a se pesquisar.

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

A metodologia utilizada para realizar esta pesquisa foi de cunho quant/qualitativo visto que se complementam e são utilizadas em conjunto nas pesquisas.

Minayo (2008) aponta que: (...) A qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas (MINAYO, 2008, p. 11-12).

No uso dos dois métodos, podemos apreender, interpretar e mostrar números e porcentagens do objeto estudado, examinando uma complementação uma para outra. “Se a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, na pesquisa quantitativa, os dados serão tabulados, de forma a apresentar um resultado mais preciso” (MINAYO, 2008).

Em seguida realizamos uma busca das teses e dissertações na BDTD para em seguida construirmos categorias com os dados obtidos.

Nosso objetivo nesse trabalho foi, então, realizar um levantamento bibliográfico na plataforma de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar as pesquisas desenvolvidas no período de 2013 a 2017 sobre questões referentes às infâncias.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹ (BDTD) tem a finalidade de reunir teses e dissertações defendidas no Brasil e por brasileiros no exterior em um só portal.

Assim, as questões que permearam este trabalho foram: Qual a quantidade de publicações sobre Infâncias que encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2013 a 2017? Nesse período, qual o ano em que tivemos a

¹ Link da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 03 nov. 2017.

maior quantidade de trabalhos publicados? Quais foram as discussões realizadas nesses trabalhos sobre infâncias?

Buscamos, então, destacar a quantidade de publicações sobre infâncias registradas no período de 2013 à 2017, na plataforma BDTD; apresentar o período com maior quantidade de trabalhos e, por fim, comparar as quantidades de dissertações e teses sobre esse tema e apontar os temas com uma maior abordagem das pesquisas sobre questões referentes a infâncias na plataforma BDTD.

Para melhor organização, este trabalho foi estruturado da seguinte forma: a introdução na qual apresentamos a problemática e objetivo da pesquisa; em seguida um referencial teórico sobre a história da infância e as políticas públicas para a Educação Infantil; posteriormente as análises dos dados e as considerações tecidas após os estudos realizados na pesquisa. Na sequência, estudos sobre a História da Infância.

2 INFÂNCIAS: ALGUNS DIÁLOGOS SOBRE A HISTÓRIA...

Apresentamos abaixo algumas discussões sobre infâncias e iniciamos com a etimologia da palavra. Para Sarmiento (2005, p. 368) a palavra infância é originária do latim, e significa a idade do não-falante. Em oposição, segundo o entendimento do mesmo autor, a infância hoje significa uma classe social de certa geração e criança é o indivíduo que faz parte dessa classe. Sobre essa discussão Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 16) destacam que:

A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Nesse sentido, a modernidade faz da titulação infância:

Um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 30).

Dessa forma, podemos ponderar a infância como uma classe sócio-histórica e psicobiológica, visto que é marcada por capacidades intelectuais e sensoriais, de raça, gênero, entre outros.

A História da Infância nos propicia conhecer mais sobre as concepções de criança e infância e por meio dela, é possível verificar que são temas recentes na história e que podem ser abordadas de formas distintas, segundo cada período histórico, a condição social e a cultura nas quais as crianças estão inseridas.

Ao revisitar esses conceitos, podemos entender que essa concepção foi formada historicamente, passando pelo adulto em miniatura na Idade Média e chegando na criança cidadã na modernidade. De acordo com Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p.29):

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está

consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem.

Assim, até o século XII não havia um conceito de infância. Inclusive, as representações gráficas referentes à iconografia que ilustravam as crianças, com suas particularidades, não eram notáveis, isso em uma determinada camada social, onde Áries (1981) desenvolveu uma pesquisa iconográfica, ou seja, ele partiu das representações pictóricas daquele período.

Áries (1981, p. 156) salienta que "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Isto é, as crianças eram representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um tratamento distinto, nem um mundo próprio. Não existia nesse tempo o chamado sentimento de infância.

Áries fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. (ÁRIES, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

Áries (1981) salienta que a relação criança e infância foi se modificando segundo a disseminação de novos pensamentos e atos da Igreja Católica. Esses novos atos possibilitaram que nascessem novos modelos familiares que evidenciavam a importância do laço de sangue.

Foi só no século XVII que ocorreu o surgimento do sentimento de infância. A partir daí elas passaram a ser reconhecidas tanto do ponto de vista biológico, como eram tratadas com suas particularidades e compreendidas em suas singularidades por possuírem sentimentos próprios.

Áries (1981, p. 168) diz que o sentimento de infância se associou ao sentimento da família, apresentando através de intimidade e diálogo familiar de forma que a família se voltou para a criança. Nessas circunstâncias a criança nascia para ser educada e amada, bem como esses deveres instituíram a base da família na sociedade. Essa mudança provocou o planejamento dos nascimentos, uma vez que, os pais passaram a se sentir responsáveis pela criança e seu futuro.

Áries (1981) ressalta que nessa perspectiva a criança começou a ser o centro da família segundo a sua ligação com a imagem dos anjos, como sendo divinos e puros. Esse fato influenciou o surgimento da instituição escolar e assim a criança passou a ser reconhecida como

indivíduo social, posta na coletividade, em que a família tinha uma preocupação e interesse pela educação e saúde.

Gagnebin (1997) declara que procurou-se garantir na infância um local excelente e ímpar a fim de propiciar a felicidade e contato com a natureza, pois, era obrigação do adulto, discernir, defender e primar por ela. De acordo com a autora a infância não é mais

...o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto perverso [...] (GAGNEBIN 1997, p. 94).

Segundo Ariès (1981) foram vários os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Um deles, aconteceu no século XVII, quando a sociedade passou a conceber instituições específicas para as crianças. Essas instituições foram criadas com o objetivo de educar e disciplinar moralmente as crianças. Segundo Costa (2009), a escola nasceu junto com a noção de que a infância é um tempo de vida que precisa ser cuidada e formada. Um segundo fator foi a fabricação de brinquedos próprios para as crianças e, enfim, o mais essencial, o desenvolvimento do sentimento de família. No final do século XVII, com a escolarização, a família estruturou-se em volta da criança, e assim a educação e o afeto se tornaram primordiais.

Com a modernidade, a família passou a ter uma incumbência espiritual e moral, e ainda responsabilizou a escola por preparar os filhos para a vida adulta, realizando sobre a criança um poder disciplinar. Afinal, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado.

Para Ariès (1981) no século XX as crianças passaram a ser notadas como seres de direitos e em fases de desenvolvimento. Assim, a mudança pela qual a criança e a família passam, abrangem um lugar central no desenvolvimento social.

Charlot (1986, p. 108) destaca que a concepção de infância tem seu fundamento em uma visão social, já que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Dessa forma, o autor mostra que a infância não é um dado natural, mas sim um dado social-histórico, construído e alicerçado em interesses políticos, sociais, culturais e econômicos em uma sociedade, num determinado tempo e lugar.

Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2010), afirma que “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (1998, p. 15). Para ele, é importante discutir a edificação

das relações entre a história das crianças pequenas e a estrutura social. Portanto, “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 15).

De acordo com as ponderações de Kulmann (1998), as vivências das crianças em distintos contextos históricos, sociais e geográficos são mais do que símbolos dos adultos. O autor apresenta a percepção de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as personificações de infância, pensar nas crianças, identificá-las na sociedade e discerni-las como produtoras da história:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel (KUHLMANN, 2010, p.16).

Segundo Kulmann (2010), podemos pensar a história da infância a partir de dois grandes setores: o primeiro estuda as condições de vida, a família, as instituições, a alimentação, as práticas de controle, a vida social e material, os jogos; já o segundo aborda o imaginário, que interfere na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância. Portanto, apreendemos que o pensar em sentimento de infância é atravessado por distintas dimensões que não podem ser vistas isoladamente.

Sobre os estudos referentes à infância (KUHLMANN, 2010) apresentaremos a seguir alguns pensadores que contribuíram para as discussões sobre infâncias. Comenius (1592-1670), filósofo tcheco, resguardou o ensino de “tudo para todos” e foi o teórico que primeiro reconheceu os sentimentos e inteligência da criança; tido como o pai da didática moderna, salienta que a prática escolar precisaria reproduzir os processos da natureza.

Assim, o pensamento de Comenius nos leva à conexão entre a criança e a natureza, como dispõe em sua obra *Didactica Magna*:

Esta maneira de instruir e educar a juventude pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem-exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (COMENIUS, 1997, p. 413).

De acordo com Narodowski (2006), para Comenius a infância é o desenvolvimento apropriado do ser humano:

[...] assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se deve dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana (COMENIUS, 1997, p. 45).

Dessa forma, como contemplou Narodowski (2006), essa é a concepção de infância de Comenius: uma parte que existe para ser completada, tratando a infância como necessária, para que se tenha uma meta à qual se deve chegar através de uma organização de processos, do mais simples ao mais complicado, da primeira idade à idade madura.

Nessas circunstâncias, Comenius, segundo Narodowski (2006) concebe a infância como um momento imprescindível, como em todas as coisas que se dá progressão. Para ele, a infância não retrata um objeto a ser teorizado; ela existe, pois, é um ponto de partida. A infância precisa ser educada em sua totalidade. Nesse ponto, compreendemos que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. Assim, ele suprime da infância todas as suas particularidades raciais, sociais, de gênero, contemplando todas as crianças com iguais chances de educabilidade, isto é, toda criança é educável através do mesmo método. Por isso, para Comenius, a infância é uma parte contínua, e a criança possui capacidade para aprender em uma racionalidade e ordem, passando pelo processo de seu amadurecimento, visto que: [...] as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade no sentido das verdadeiras normas da sabedoria. (COMENIUS, 1997, p. 26).

Rousseau (1994) argumenta que a infância tem sua forma de pensar, e a capacidade de aprender palavras é concebida por ele como a fase do desenvolvimento de uma forma peculiar que denominou “razão sensitiva ou pueril”. Em sua obra sobre educação sugeria a volta à natureza e o respeito ao desenvolvimento cognitivo e físico da criança e considerava na imposição de oportunizar felicidade à ela ser criança. Rousseau concebia esta como um ser distinto do adulto, com necessidades e particularidades próprias da idade. (KUHLMANN, 2010).

Para Rousseau (1994), a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais avançados, mas sim, precisa ser vista como uma etapa de valor próprio. Da mesma maneira que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. (ROUSSEAU, 1994, p. 69).

Segundo as análises de Streck (2004, p.43), a infância, para Rousseau, tem sua forma de pensar, sua gramática, e o modo de aprender palavras é entendido por ele como a fase do desenvolvimento de modo específico, que chamou de “razão sensitiva ou pueril”.

Portanto, Streck (2004) declara que Rousseau, no século XVIII, procurava uma visão distinta das concebidas sobre a infância. Em Emílio¹, ele diz que, com as deturpes concepções que temos de infância, “quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos” (p. 44). Desse modo, ele quer, o tempo todo, que pensemos e falemos sobre criança e que possamos enxergá-las como um ser humano inteiro, no concreto, mesmo que provisoriamente esteja numa condição de fragilidade física e dependência.

Fröebel (1782-1852) também aborda a infância como uma fase essencial na formação de pessoas; criador dos jardins de infância, considerava um ensino sem obrigações, uma vez que, para ele, o aprendizado decorre dos interesses de cada um e se faz através da prática. Suas convicções hoje são notáveis pela psicologia. De acordo com Gadotti (1999, p. 90), quando Fröebel instituiu seu primeiro estabelecimento educativo para crianças pequenas, o “*Kindergarten*” (jardim de infância), que privilegiava o desenvolvimento global das crianças, seu intuito fundamental era fazer desenvolver as potencialidades abalizadas naturais do sujeito. Percebe-se que as circunstâncias ao longo da história do pensamento no tocante à infância se deram para constituir as características sobre a criança, especialmente sobre o viés psicológico.

Kuhlmann (2010, p. 31), destaca que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Dessa maneira, as experiências vivenciadas por ela em distintos momentos são mais que uma interpretação dos adultos. Destaca em sua obra, como a história seria uma maneira de contar, de ligar, de narrar em tempos variados a um tempo da humanidade, de edificar os sentidos, de forma a caracterizar os processos históricos, e desse modo se fez com a história da infância. O autor evidencia ainda, que a criança não escreve sua própria história, mas, o adulto escreve uma história sobre a criança. De acordo com Kuhlmann (2010), a infância não é um mundo irreal na vida da criança. Na realidade é o convívio da criança com o mundo real, visto que é a partir daí que as crianças fomentam seu desenvolvimento e se fazem pertencentes ao seu processo histórico, social e cultural, apreendem que comportamentos e valores são próprios de seu lugar e tempo, e as relações sociais fazem parte de suas vidas e do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 2010, p. 31).

¹ Em 1762, Jean-Jacques Rousseau publicou Emílio ou Da Educação. Sua obra abarca temas políticos e filosóficos referentes à relação do indivíduo com a sociedade.

Em linhas gerais podemos afirmar toda criança possui infância, porém não se refere a uma infância concebida, e sim histórica, social e concreta.

3 INFÂNCIAS E CRIANÇAS: ALGUNS OLHARES ATUAIS...

A palavra infância, como já mencionado no tópico anterior significa ausência de fala, e dependência. Esse termo apresenta uma difícil precisão, porque são muitas as definições², por sua dessemelhança, por ser de um tempo, e passando de geração em geração. Segundo Lajolo (2006, p.229), “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. Desse modo,

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p. 230).

Consoante a reflexão de Lajolo (2006), o indivíduo infantil não é o raro a ser olhado como inábil. Mas segundo Lajolo (2006) ao falarmos de infância, existe uma alternância conceitual, ela não representa a mesma coisa ontem, hoje ou amanhã, “sendo tantas quantas forem as ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 2006, p. 231).

O sentimento de infância, nesse caso, representa um ponto importante que se compreende, pois percebemos que não está atrelada somente à faixa etária³, um tempo linear, uma cronologia ou uma etapa psicológica, mas sim, a uma história. Infância, nessa perspectiva, é aquela que cria um meio de vida, que infunde um jeito de pensar e que concebe momentos de vivenciar.

Para Sarmento:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da

² Postman (1999) concebe a infância como uma criação da modernidade que, mesmo que foi uma criação ou apareceu, pode estar iminentemente a sumir. Esse sentimento de infância que passou por distinções históricas, políticas, sociais e culturais foi calcado na modernidade e permanece atualmente.

³ Conforme Kuhlmann (2010, p. 16), nos dicionários da língua portuguesa, a infância é concebida como espaço de crescimento do ser humano e vai até a puberdade. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990), criança é a pessoa até os 12 anos. Etimologicamente, infância, originária do latim, quer dizer a incapacidade de falar, e essa incapacidade era destinada ao período que se chama primeira infância, e ocasionalmente, era entendida como se estendendo até os 7 anos, que retratariam a passagem para a idade da razão.

geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (2002, p. 03).

A criança tem sua função atuante no processo de socialização, através das relações sociais, compreende o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

O autor reitera que a questão principal na elucidação de uma cultura infantil é a análise da construção emancipada da criança. Sarmento (2004) assegura que:

[...] o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (p. 21)

Segundo Sarmento (2004), desde as relações entre os adultos e com os pares, as crianças experimentam a cultura em que se entremeiam diferentemente da cultura adulta. Ele reitera que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. (p. 21).

Marita Redin (2007, p.14) resgata as ideias de Sarmento (2004) e propõe que se reflitam criticamente os conceitos presentes e estereotipados sobre a infância. Ela salienta que a concepção de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”. De acordo com Sarmento as crianças, constituindo-se como atores sociais, necessitam ser concebidas como capacitadas a edificar seus próprios mundos sociais. Estas “constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem”. (SARMENTO, 2004, p. 62)

Já Rocha (1999) aponta que é muito tratada no mundo contemporâneo a concepção de infância como uma etapa da vida de muitas particularidades e de grande importância para a construção da identidade humana, tanto como modo social, como abstrato.

Essa confirmação, para a autora,

[...] tem levado os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada (ROCHA, 1999, p. 367).

Desse modo, a criança é sujeito de um processo, e passa a fazer e ter história, mesmo constituída e referida distintamente pela sociedade e em diferentes lugares e momentos da história humana.

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1986, p. 277).

Nesse mesmo ponto de vista, Machado evidencia que:

[...] a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética (MACHADO, 2002, p. 27).

Percebemos que é nessa vivência social e histórica que promovemos o desenvolvimento de concepção da criança enquanto sujeito de direitos em processo de formação. Dessa maneira, compreendemos que as circunstâncias vividas na história das infâncias e das crianças são para reconhecermos a criança como seres histórico-culturais.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre a Constituição da Educação Infantil, compreendemos que as práticas pedagógicas que se deram nas instituições escolares transformam-se diante do contexto histórico, social, político e econômico no qual vivemos. Portanto, o trabalho realizado na Educação Infantil é motivado por representações edificadas historicamente que evidenciam o papel desse nível de ensino na formação das crianças.

A partir da concepção de infância enquanto um ponto importante na formação dos sujeitos, pesquisas sobre a História da Educação corroboram que a família se apropriou de responsabilidades distintas no cuidado e na educação das crianças. Nessa perspectiva, Oliveira (2002) salienta que medidas alternativas para ter o cuidado com crianças pequenas, edificaram culturalmente e abrangem usos distintos de redes de parentescos nas sociedades primitivas. Um exemplo disso são as “mães mercenárias” presentes até a Idade Antiga, adiante os arranjos formais efetuados em instituições estabelecidas para esse propósito e que esboçavam as condições para o desenvolvimento infantil de acordo com o desenvolvimento que entendiam, com base nas visões presentes sobre como era pensado o futuro social da criança.

Conforme se entrelaçava o convívio da família e outros adultos que viviam com as crianças, estas tornavam-se membros desse grupo, participando das tradições e costumes essenciais, adquirindo conhecimentos necessários para a sua subsistência e encarando as imposições da fase adulta, como corrobora Bujes (2001):

Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual faziam parte. Isso nos permite dizer que a Educação Infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história (BUJES, 2001, p.13).

De acordo com Kuhlmann (2010), a história da Educação Infantil muitas vezes é depreciada nas pesquisas educacionais, colocando em privilégio a área da psicologia, o que cria impacto nos trabalhos elaborados:

Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente. Atribui-se que a inauguração do novo pode até ser motivo para obter altos rendimentos vendendo a novidade no mercado. Mas também é motivo de o rápido desvanecer de propostas mirabolantes, ou mesmo do ridículo diante da falta de seriedade e de consistência (KUHLMANN, 2010, p.6).

Compreendemos que atualmente, os conceitos de criança e infância tem-se desenvolvido numa perspectiva distinta de algumas épocas passadas. Ressaltamos que no início da vigência da Educação Infantil o tratamento para essa estrutura de ensino era apenas assistencialista, e o foco eram cuidados básicos e principalmente alimentação e a higiene das crianças, pois, suas mães precisavam atuar no mercado de trabalho e deixar seus filhos nessas instituições. Oliveira et al. (2002) resumem que:

[...] o trabalho junto às crianças nas creches nesta época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado (p. 19).

A industrialização e o capitalismo influenciavam como as relações sociopolíticas deviam acontecer, e nesse período grande parte das mulheres precisavam de uma ocupação no mercado de trabalho, e a elas cabia apenas recorrer às creches ou alguma pessoa de sua confiança para cuidarem de suas crianças. Essa atuação das mulheres no mercado de trabalho requereu a ampliação das escolas de educação infantil, pois, as mães assumiram suas famílias vindo delas geralmente o sustento.

A partir da Constituição Federal de 1988, a criança foi concebida partir de uma forma mais ampla, tendo suas especificidades outorgadas de acordo com a lei. Essa conquista, ocorreu devido aos movimentos sociais e trabalhistas em confronto políticos por um objetivo comum, que é uma educação de qualidade e para todos. Dessa forma, surgiu a necessidade de se preocupar com as políticas públicas educacionais da criança como direito.

Por conseguinte, a Constituição Federal de 1988, passou a ter uma proposta definitiva de proteção integral a criança:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado 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, à convivência familiar e comunitária [...].

Assim, a infância passou a ter um lugar essencial na sociedade, e a criança se tornou sujeito de direitos, garantidos perante a lei, estando sob responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. Diante disso, o Estado, que por muito tempo não vinha prestando serviço para esses cidadãos, passou a se responsabilizar por um conceito de educação mais vasta e não somente para as necessidades do cidadão trabalhador.

Para ratificar e garantir os direitos das crianças, em 1990 houve a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente destacando a necessidade de que elas sejam consideradas prioridades nas políticas públicas brasileiras.

De acordo com Amaral e Silva (2016) o intuito do ECA é apreender que as crianças e os adolescentes sejam indivíduos de direitos, de liberdade de expressão, auxílio, orientação, crença, direito de proteção pelo Estado, família e sociedade e direito de prioridade.

Por sua vez, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a Educação Básica deve ser composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). A finalidade da Educação Infantil, segundo esse documento, deve ser o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Um avanço dessa lei concerne à descentralização da política administrativa da educação; por conseguinte, cabe aos municípios atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; ao Estado compete o atendimento aos Ensinos Fundamental e Médio; e à esfera federal, o atendimento ao Ensino Superior.

Em linhas gerais, coadunamos com Corsino (2009) ao afirmar que ter acesso à Educação Infantil é um direito constitucional das crianças a ser garantido desde o nascimento. Tal direito contempla outros direitos, uma vez que inclui a proteção às crianças contra qualquer tipo de negligência, violência ou falta de questões básicas como saúde, higiene, entre outras.

A luta se volta a uma Educação Infantil de qualidade que, de acordo com Corsino (2009, p. 4), inclui inúmeros fatores:

[...] que vão das políticas públicas para a infância às condições físicas de equipamentos e materiais educativos. Inclui, ainda, a formação de professores. São eles os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucional. Pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como com o estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade.

Apesar dos avanços apresentados no texto, identificamos que a Educação Infantil tem enfrentado inúmeros desafios para ser consolidada. O acesso de todas as crianças a esse nível de ensino, independentemente da classe, é tratado pelos governantes de forma oposta. Como o número de crianças é superior à quantidade de vagas em muitas realidades do país, a gestão das escolas coloca como critério a renda familiar para acesso ou não à vaga, o que contrapõe as determinações da Constituição vigente.

Assim, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Segundo o RCNEI, a sua função é orientar as práticas docentes e a construção de políticas e programas para a Educação Infantil, partilhando pesquisas, discussões e informações, possuindo o objetivo de proporcionar e expandir como direito da criança “antes de tudo um viver prazeroso” na escola tratando também as especificidades da criança. (BRASIL, 1998).

Lisboa (2015) apresenta uma crítica em relação ao RCNEI, pois, esse documento não garante as especificidades das crianças. Desse modo, não havia uma base sólida para a confecção de um Referencial único a ser utilizado pelas instituições escolares de Educação Infantil do Brasil. A Educação Infantil precisa ser debatida, dialogada, refletida entre outras questões que contemplem esse ensino. Segundo a autora, observa-se que o RCNEI foi criado e divulgado sem que houvesse maiores debates e discussões sobre ele. Não houve nenhum interesse do MEC em discutir com pareceristas e pessoas interessadas em melhor compreender a sua composição. O MEC não adotou nenhuma conduta democrática e participativa em relação à sua elaboração e divulgação.

Outra crítica de Lisboa (2015) em relação ao RCNEI foi o intuito de servir como estratégia de *marketing* do governo e servir como manobra de controle sobre as ações executadas. Dessa maneira, o documento RCNEI desconsidera o contexto social e cultural no qual as crianças estão inseridas.

No ano de 2009 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que evidenciam que a Educação Infantil terá de atender o desenvolvimento da criança de modo integral sem preceder a sua escolarização voltada para a alfabetização. Dessa forma, as escolas de Educação Infantil precisam funcionar de acordo com as normas e leis educacionais que estão postas.

As DCNEI (2010, p.07) declaram que:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil

como dever do Estado com a educação. [...]. Desta forma, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

As propostas pedagógicas que as DCNEI possuem, devem ser analisadas na Educação Infantil, além do que, entendemos que as mesmas propostas são uma incumbência segundo a lei, e que devem ser realizadas de acordo com o documento para as escolas de Educação Infantil.

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. 1.3 Além das exigências dessas diretrizes devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Os conceitos pedagógicos das escolas de Educação Infantil conforme as DCNEI(2010, p.17), “deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a 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; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Sobre o conceito de crianças as DCNEI (2010, p.12) destacam:

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.

Assim, segundo as DCNEI a criança precisa ser entendida no centro do planejamento curricular, ou seja, sendo o ponto essencial no processo educativo voltado para a Educação Infantil.

Segundo as DCNEI (2010, p.16) as orientações pedagógicas voltadas para a Educação Infantil precisam ser observadas, elaboradas e abalizadas de acordo com os princípios:

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.

Compreendemos que os conceitos de infância e criança foram instituídos ao longo da história, e que cada tempo tinha o modo de conceber a criança e a infância segundo o contexto social. Em suma, a criança passou a ter direitos e ser inserida na sociedade exercendo de forma plena a sua cidadania.

Em 15 de dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que surgiu a partir de um momento político e econômico delicado do país. É um documento de caráter normativo que define quais são as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem receber ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Os objetivos propostos pela base devem ter o sentido de fazer cumprir as 20 metas do Plano Nacional de Educação – PNE, em vigor de 2014 a 2024. Assim, a intenção da BNCC é superar todos os tipos de fragmentação da educação, considerando que “para além da garantia de acesso e permanência na escola é necessário que sistemas, redes e escola garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes”. (BRASIL, 2017. p. 08).

Na parte inicial, o texto que se refere à Base Nacional declara que a existência de um currículo básico já existia anteriormente pela Constituição Federal, no seu Art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998. p. 124), bem como na LDB, no Art. 26: “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”. (BRASIL, 1996. p. 12).

Mesmo sendo uma base comum, o próprio documento salienta que, apesar de os currículos se organizarem de forma distinta entre as etapas da Educação Básica, é imprescindível que as instituições assegurem o elo entre os conteúdos de uma etapa para outra. Segundo Silva e Silva (2016) declaram que é “fundamental que as instituições planejem situações de transição (...) Esse planejamento envolve a troca de informações entre responsáveis, professores da Educação Infantil e professores do Ensino Fundamental”(p. 80). A BNCC (Brasil, 2017) apresenta direitos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, dentre eles: a prerrogativa do contato e convivência com outras crianças e adultos, expandindo assim, o seu vocabulário cultural e linguístico; o direito na participação das tomadas de decisões e no planejamento escolar; o direito de explorar o corpo e todos os seus sentidos, e não somente o cognitivo; o direito de brincar em distintos espaços, e com bastante materiais para desempenhar sua criatividade; o direito de expressar os seus sentimentos, opiniões, emoções, dúvidas, necessidades e, como direito de aprendizagem, a garantia do direito de sua história de vida, cultural e social, promovendo o reconhecimento do grupo ao qual pertence.

Segundo o próprio documento, a BNCC se constitui enquanto possibilidade de garantir que a Educação Infantil atenda tanto sociopolítica quanto pedagogicamente, dando possibilidades iguais para as crianças que tenham classes sociais distintas, ou pelas declarações feitas no documento: “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”. (BRASIL, 2017. p. 37).

Por outro lado, Tiriba e Flores (2016) apreendem que a centralização de um documento essencial, não pode ser olhada de forma simplista, porque sua elaboração faz coabitar distintas perspectivas em volta de um mesmo tema e para reiterarem disso, lembramos que o currículo é um documento de identidade. As autoras salientam que a concepção da base se deu parcialmente de forma participativa, porém, destaca-se a atuação do setor privado, em que esteve presente em todos os níveis, isto é, “a definição de uma BNCC coloca em disputa e evidência diferentes projetos de nação” (TIRIBA; FLORES, 2016. p. 163).

Em linhas gerais percebemos que na atualidade o conceito de infâncias foi construído de forma abrangente e marcado de acordo com a legislação brasileira em que a criança passou a ser considerada como sujeito de direitos.

5 INFÂNCIAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES...

Optamos por fazer a discussão sobre as teses e dissertações encontradas na BDTD e a palavra-chave utilizada para pesquisa foi: infâncias. Foram encontrados, no período de 2013 a 2017 um total de 125 trabalhos. Vale destacar que optamos por pesquisar o período supracitado, pois, foi em 2013 que tivemos a promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, e destaca o caráter obrigatório de matrícula das crianças com 4 anos na Educação Infantil. Portanto, pretendemos desenvolver um panorama dos trabalhos apresentados sobre infâncias a partir da obrigatoriedade de matrículas das crianças a partir dessa faixa etária.

Analisando a quantidade de dissertações e teses publicadas na plataforma verificamos que, do total de 125 publicações, 87 são dissertações e 38 teses, de acordo com o gráfico que segue:

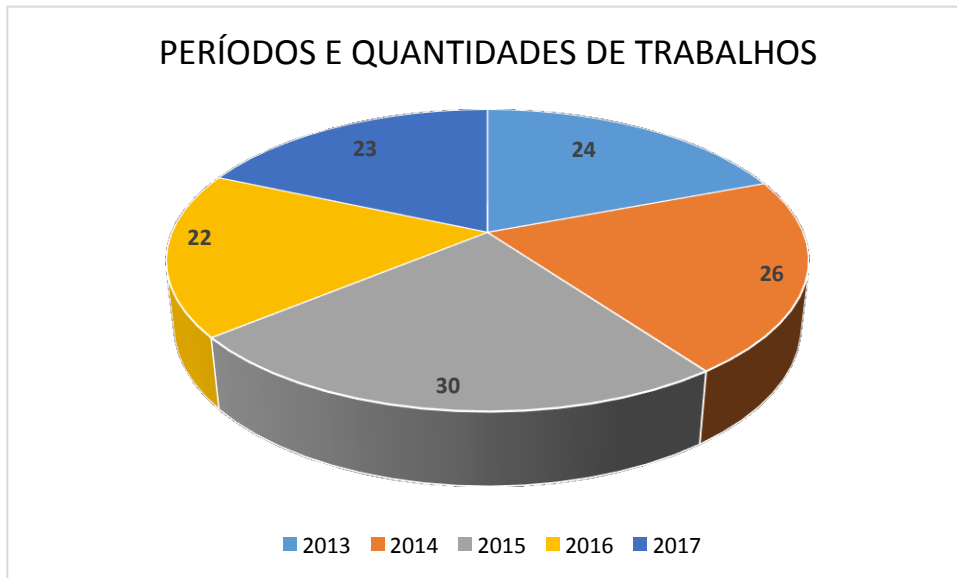
Figura 01: Percentual de Teses e Dissertações 2013-2017



Fonte: Dados coletados na BDTD, no período de 09/2018.

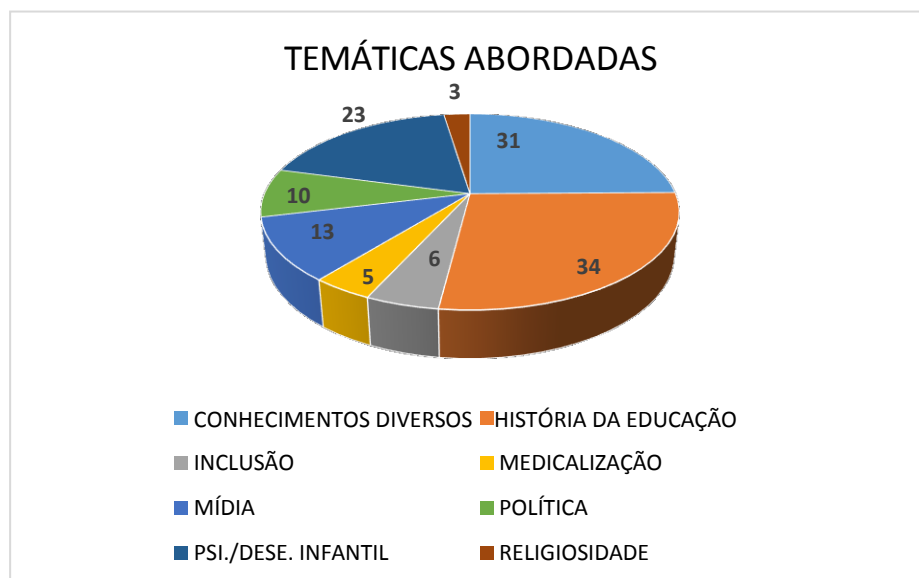
O maior número de dissertações pode se dar pelo fato de no Brasil encontrarmos mais programas de mestrado do que doutorado.

Constatamos no gráfico abaixo que no ano de 2015 tivemos uma maior quantidade, consumando um total de 30 trabalhos publicados no período pesquisado.

Figura 02: Percentual de Publicações 2013-2017

Fonte: Dados coletados na BDTD, no período de 09/2018.

Sobre os temas abordados nos trabalhos encontrados na BDTD, nos deparamos com os seguintes dados:

Figura 03: Temas abordados nos trabalhos encontrados na plataforma da BDTD no período de 2013 a 2017

Fonte: Dados coletados na BDTD, no período de 09/2018.

Compreendemos que, ao observarmos o total de 125 trabalhos, 34 são atrelados à questão da História da Educação. Dentre os 34 trabalhos, 21 trabalhos abordam estudos sobre a História da Infância.

Kuhlmann (2010, p. 21) afirma que:

...infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é concebido em função das transformações sociais: toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e cada uma delas é associada a um sistema de *status* e papel.

Os trabalhos mostram que é essencial evidenciar que a criança está integrada e relacionada à posição que ocupa em detrimento ao outro, como indivíduo participativo da vida social. Assim, diante de cada contexto, independente da época e do meio, a criança é concebida como sujeito histórico, social e cultural.

Além disso, 8 dos resumos falam de histórias sobre as práticas escolares na infância da educação no e do campo, mostrando assim, os diversos discursos da infância e da educação na contemporaneidade.

Entendemos que os trabalhos que abarcam as práticas escolares e a educação do campo seja um panorama da edificação de uma educação emancipatória e humana, preparada para a vida, o trabalho, a cultura, e os saberes das práticas sociais. Ela (a educação) promove a formação integral do sujeito que valoriza as vivências e os locais, concebendo seus saberes como conhecimento apreendido historicamente.

Cinco dos trabalhos sobre a História da Educação abordam questões sobre a história de cursos de pedagogia com foco na formação para a atuação na Educação Infantil.

Percebemos que esses trabalhos percorrem questões ligadas à infância, formação de professores, docência na Educação Infantil e currículos.

Acreditamos que pensar a história da educação seja uma forma de edificação de conhecimentos e atitudes necessárias para a inserção do homem na sociedade. Desse modo, entendemos que o homem é um ser histórico, que resgata seu passado para projetar e possibilitar seu futuro. Aranha (1989, p.12) corrobora a esse respeito ao salientar que:

Pensar o passado não deve ser compreendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não é algo morto: nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e elaborar o futuro.

Sobre a educação observamos ainda que existem distintos momentos que são importantes para a história de nossa humanidade. A educação se transforma e os processos educacionais acompanham as normas e os padrões de cada período histórico, redarguindo as necessidades de cada sociedade. Sobre a possibilidade da educação transformar vidas, Brandão (2005) destaca que:

Dentro de cada um de nós sempre cabe mais um saberzinho. Antes se pensava que tinha uma idade para aprender e depois outra em que a pessoa só servia para trabalhar ou para ‘ter filhos’. Mas hoje a gente sabe que aprender pode ser por toda a vida. Eu sempre posso ser alguém melhor do que eu já sou. Eu sempre posso aprender com os outros, com os livros, com o mundo, e saber melhor o que eu já sei. E eu sempre posso aprender o que eu não sei. E muita coisa de tudo isso a gente aprende quando aprendeu bem a ler-e-escrever. (BRANDÃO, 2005, p.50).

Sobre as pesquisas que contemplam conhecimentos diversos, identificamos que tivemos 31 trabalhos produzidos. Colocamos essa denominação, pois, tratam das áreas de português, literatura, filosofia, geografia e artes. As áreas que foram mais recorrentes foram de língua portuguesa (16 trabalhos); artes (6 trabalhos); literatura (5 trabalhos); geografia (5 trabalhos) e filosofia (4 trabalhos).

No âmbito do português tivemos 10 trabalhos que contemplam os contos de diversos autores autores como: Graciliano Ramos, Mario Quintana, Manuel da Fonseca, poeta mineira Adélia Luzia Prado de Freitas, escritor angolano Ondjaki, escritor pernambucano Marcelino Freire entre outros.

Encontramos 6 que abarcam a problematização de distintos processos de escritas e leituras das crianças que podem criar outros modos de pensar, ler, de dizer e de sentir sobre o seu convívio e entender que somos um país de pluralidades sobre a escrita e a leitura. Sobre os trabalhos voltados para a arte, eles apresentam discussões sobre a arte contemporânea no processo educativo da pequena infância. Esses estudos que abordam as artes procuram buscar a interpretação das potencialidades para a formação que emergem da experiência de crianças com a arte contemporânea e os seus significados para a educação da pequena infância. Assim, esses trabalhos destacam que o encontro com a arte contemporânea e a educação pode mobilizar educadores a proporcionar experiências mais significativas.

No âmbito da literatura alguns trabalhos contemplam discussões sobre contos voltados para a literatura infantil e juvenil compreendidos como elemento da construção ficcional que atuam como instância mediadora na Educação Infantil. Esses trabalhos discutem o interesse da criança pelos contos para que possa aprender a ter gosto pelos livros e pela leitura.

No campo da geografia os trabalhos buscam compreender as visões que as crianças produziram sobre si e sobre o outro a partir da correspondência estabelecida pelos grupos. Nesse

contexto, o principal objetivo dos trabalhos foi analisar as possibilidades de criação e de invenção de si mesmo na interação com crianças de um contexto distante.

Já na área da filosofia os trabalhos discorrem sobre os efeitos das práticas de filosofia com crianças. Neles é notável apreender alguns aspectos das práticas que apontam indícios de que outra relação com os tempos, os saberes e as infâncias são possíveis na complexidade

cotidiana da escola, por isso, buscou-se compreender como os temas se relacionam com a escola e os sujeitos formados por ela.

Como podemos observar, os trabalhos que abrangem os conhecimentos diversos apresentam diferentes perspectivas sobre as distintas áreas de conhecimento e as infâncias. Um dado que chamou nossa atenção é não encontrarmos pesquisas que abordam as áreas da matemática e da ciência.

Sobre o tema Psicologia e Desenvolvimento Infantil, encontramos 23 trabalhos publicados. Sobre as abordagens, 13 trabalhos sobre a aprendizagem da criança tanto na escola como no seu convívio familiar e social.

Esses trabalhos discutem sobre a importância do lúdico para a aprendizagem das crianças. Em geral, compreendemos na análise dos trabalhos publicados na plataforma durante o período pesquisado que é notável que as pesquisas relacionadas ao lúdico são constantes, o que pode se dar pela relevância do tema quando pensamos nas infâncias. Sobre essa questão encontramos a afirmação de Santos (2010):

O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (...). A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. (SANTOS, 2010, p. 3-4).

Vale destacar que encontramos 10 trabalhos que abordam questões ligadas à psicologia, em especial sobre violência à criança em diferentes âmbitos.

Compreendemos que quando a criança perpassa por uma situação delicada, esta precisa e necessita de uma atenção especial visto que seu desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo e comportamental pode ser afetado por sofrer violações de direitos.

Dando seguimento, averiguamos que 13 trabalhos tratam sobre questões relacionadas à mídia. Um trabalho apresenta a publicidade voltada ao público infantil que tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano das crianças. Os estudos mostram que desde o nascimento da criança existem inúmeras propagandas com o objetivo de seduzi-la, com a intenção de consumo de diferentes tipos de produtos como: roupas, brinquedos, alimentos, sapatos dentre outros. Diante disso, a publicidade torna-se responsável pela divulgação de um modo de viver e pensar em posturas extremamente consumistas, e seus efeitos podem ser drásticos na formação do

sujeito.

Continuando, 3 trabalhos abordam como o consumismo infantil traz consequências negativas para as crianças. A massificação da produção e do consumo prosseguiu até a esfera infantil, e se alimenta da ideologia do consumo, da propaganda feita pelos meios de comunicação, sobretudo a TV. Constatou-se que as publicidades televisionadas para as crianças, nos canais infantis fechados, empregam estratégias para influenciar o consumismo em prol uma pseudofelicidade.

Adentrando em mais análises temos 6 trabalhos que falam sobre a relação estabelecida entre as crianças e as tecnologias em seu tempo livre. Nas análises nota-se que o tempo livre das crianças é atribuído quase inteiramente às ‘telas’, e os impactos desse vício resultam no afastamento das relações familiares. Tem-se uma substituição das relações e diálogos humanos pelos ambientes virtuais e, assim, percebemos que o brilho das ‘telas’ não deveria ocultar o caráter lúdico das infâncias e suas experiências.

Os últimos 3 trabalhos retratam os discursos sobre a educação na infância pobre, veiculados na imprensa televisiva. Eles versam sobre os discursos de poder e as “verdades” ditas neles sobre o assistencialismo do poder público para manter essas crianças na escola. Portanto, esses discursos pelas relações de poder, ao mesmo tempo em que incluem a infância pobre, também propiciam sua exclusão nos modos de organizar e pensar a educação.

Compreendemos que as sociedades e todos os sujeitos, ao necessitarem gerar troca de informações, fazem com que a comunicação seja utilizada antes do desenvolvimento da linguagem falada e escrita, mesmo quando utilizada através dos gestos.

Portanto, destaca-se que a comunicação intermediada é resultado do meio em que estamos e se mostra de distintas formas, isso de acordo com cada realidade.

Podemos entender a mídia como todos os aparatos técnicos usados como meios de comunicação. E, ainda, a comunicação como um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos (THOMPSON, 1998, p.5, apud SBORQUIA; GALLARDO, 2002)

Nos trabalhos que abordam questões sobre a mídia entendemos a maioria das crianças recebe distintas informações relacionadas aos padrões culturais sobre a sociedade, concebendo sua formação de valores, de certa maneira influenciada. É preciso reconhecer que no mundo capitalista a criança é vista como um indivíduo que consome e atrai lucros e, assim, nasce a

preocupação sobre o desenvolvimento afetivo, físico e cognitivo, uma vez que a mídia não leva em consideração o futuro do indivíduo.

Nas análises identificamos que 10 trabalhos no total de pesquisas publicadas na plataforma BDTD abordaram discussões sobre política.

Dentre eles 4 discutem a questão da erradicação do trabalho infantil e a função social da escola. Discutem como as políticas públicas para as crianças estão defasadas e desatualizadas perante o que nossas crianças estão passando.

Segundo esses estudos as políticas públicas são:

[...] ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação). (RODRIGUES, 2010, p. 52 e 53).

De acordo com Rodrigues (2010), para se elaborar políticas públicas são necessários ciclos ou processos de gestão. Desse modo, elas são elaboradas como um “processo, composto por um conjunto de atividades (etapas ou estágios) que visam atender às demandas e interesses da sociedade”, de acordo com a lei. Essas políticas precisam ser mais analisadas e contemplar os cidadãos perante seus direitos na sociedade.

Também encontramos 3 trabalhos que abordaram estudos sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil. Os estudos apresentam a concepção de criança segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

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. (DCNEI, 2010, p.12).

Assim, a criança precisa ser compreendida no centro do planejamento curricular, ponto crucial no processo educativo pelas propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Para além disso, 3 trabalhos buscaram discorrer sobre as políticas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e como elas influenciam na vivência da escola.

As análises mostram que o PPP deve ser considerado um plano teórico e prático. Em seguida, seu processo requer que toda a comunidade escolar compreenda que planejar vai muito além da sistematização dos conteúdos. Assim, o objetivo do PPP é a promoção da autonomia e da independência dos espaços educativos, além de provocar e fortalecer um clima de

coletividade, em que professores se sintam elementos responsáveis por todas as ações realizadas.

Adentrando sobre o tema Inclusão encontramos um total de 6 trabalhos. Metade das teses e dissertações voltadas para o campo da inclusão discutem como a criança com o transtorno global do desenvolvimento associado ao espectro autista vivenciam o processo de inclusão no cotidiano escolar. Esses trabalhos revelam que a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento na escola de Educação Infantil é atravessada tanto pela ausência e fragilidade da formação inicial e continuada, quanto pela orientação e apoio no processo de educabilidade dessas crianças.

Os outros trabalhos contemplam questões sobre as práticas pedagógicas inclusivas instituídas no cotidiano da Educação Infantil. Eles argumentam sobre a importância do investimento na formação dos professores, na constituição das relações de colaboração entre os professores e na assunção de que toda criança tem capacidade de aprender, pois esses elementos interferem nas práticas pedagógicas constituídas nos espaços da Educação Infantil através do desafio de inclusão escolar de crianças com deficiências.

O processo de formação do ser humano, passa pela educação institucionalizada, que contribui para que ele amplie a compreensão de si mesmo e do mundo, por meio da construção de novos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades.

Diante disso, pôr em discussão o que faz, por que faz, como se faz e quem se beneficia com a ação pedagógica e cria condições de transformação, traz a responsabilidade da escola e sua contribuição específica em relação aos processos de inclusão. Sobre a inclusão, a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2005, p. 12) destaca:

A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, 1993). A Declaração Mundial de Educação para Todos propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade. (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

Sabemos que a educação inclusiva no Brasil atualmente é um desafio para os profissionais da educação. O direito do aluno com necessidades educativas especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional, ou seja, uma educação de qualidade para todos implica em muitos fatores e um deles é o redimensionamento da escola.

Diante desses trabalhos abordados vimos que existe uma dificuldade tanto da escola quanto dos professores na inclusão dessas crianças. E vimos ainda mais, sobre as práticas pedagógicas que estão defasadas por falta de uma formação continuada gratuita e de qualidade.

Outro tema abordado nos estudos sobre infâncias na Plataforma BDTD foi a questão da medicalização.

Dos 5 trabalhos dessa área 3 apresentam estudos sobre as associações de infecções na infância como a leucemia, o câncer entre outras doenças. Trabalhos que falam da importância de ir ao médico, sobre queixas da criança e, principalmente, de prepará-la para o círculo familiar, escolar e social sobre a doença que a tiver acometido. Assim, a criança começa a ser acompanhada pelos pais e por psicólogos para que nada interfira na relação com os seus pares, porque dependendo da situação, a criança passará a ter aula no próprio hospital.

Um trabalho trata de questões sobre medicar as crianças na escola como parte de sua rotina. E por fim, temos um trabalho que abrangeu discussões sobre a saúde mental e doenças da infância. A saúde mental na infância menciona os fenômenos de estrutura afetiva, psicológica, cognitiva e comportamental.

Outra temática também identificada na plataforma refere-se à religiosidade (3 trabalhos). O trabalho aborda o modo como as relações étnico-raciais se dão entre crianças na educação infantil. Assim, para discutir a relação étnico-racial é preciso, segundo o estudo, salientar que o negro, devido ao processo histórico da escravidão e da organização desigual da sociedade brasileira, por longas décadas não foi notável como sujeito. Suas contribuições culturais transparecem na escola de educação infantil em forma de discriminação e preconceito. Desse modo, é relevante a edificação de uma educação das relações étnico-raciais, já que a relação entre as crianças gera conflito e até violência.

O segundo trabalho mostra um efeito protetor da religiosidade contra o uso e abuso de drogas. O resultado desse trabalho evidenciou que a religiosidade proporciona alguma proteção sobre o padrão de consumo e melhor apreensão de qualidade de vida no controle psicológico desde a infância até a fase adulta.

O terceiro trabalho trata das relações entre infância, escola e religião dos Baniwa no noroeste amazônico. Esse trabalho foi realizado na escola Moliweni da comunidade Vista Alegre no rio Cuiari no campo do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar. O estudo evidenciou a importância da religião e da educação escolar como espaços privilegiados e da boa convivência dessa comunidade.

Consideramos relevantes esses estudos, por ser o Brasil oficialmente um Estado laico, sendo que a Constituição Brasileira e outras legislações preveem a liberdade de crença religiosa

aos cidadãos, além de proteção e respeito às manifestações religiosas. No artigo 5º da Constituição Brasileira (1988) está escrito: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Contudo, a laicidade do Estado pressupõe a não intervenção da Igreja no Estado.

Também a Lei nº 10.639/2003 que foi criada em 09 de janeiro de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), quando tornou-se obrigatório o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar de todo o país.

A lei propõe novas diretrizes curriculares, para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Nesse tema vimos o quão importante é trabalhar sobre a religião e a religiosidade, pois cada qual tem a sua importância na nossa cultura e na constituição de nossa história.

De modo geral, identificamos que os estudos pesquisados revelam que precisamos ter um olhar multidisciplinar, levando em consideração as divergências contidas no campo das infâncias, portanto, ter em vista uma consciência em oportunizar uma melhor compreensão do universo infantil.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo destacou teses e dissertações da plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que a palavra-chave consultada foi infâncias. Buscamos mapear a quantidade de publicações sobre infâncias registradas no período de 2013 a 2017 em um total de 125 trabalhos. Ressaltamos que optamos por pesquisar o período supracitado por ter havido a promulgação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, e destaca o caráter obrigatório de matrícula das crianças com 4 anos na Educação Infantil. Portanto, pretendemos desenvolver um panorama dos trabalhos apresentados sobre infâncias.

No período de 2013 a 2017, o ano que teve mais quantidade de trabalhos publicados foi 2015 com 30 trabalhos publicados.

Como vimos nos trabalhos analisados temos uma gama de discussões sobre infância e História da Educação, que tratam da história da infância e das práticas escolares na infância da educação no e do campo e por fim, trabalhos voltados para a constituição inicial em Pedagogia.

Sobre as questões de Conhecimentos Diversos, tivemos várias áreas contempladas como português, literatura, filosofia, geografia e artes.

Já sobre o tema de Psicologia e Desenvolvimento Infantil tivemos trabalhos que focam na aprendizagem da criança tanto na escola como no âmbito familiar e social, ligados ao lúdico. Também dentro da perspectiva da psicologia sobre violência sexual que interfere na vida e na aprendizagem da criança.

Dando seguimento, temos o tema relacionado a Mídia, com resumos que apresentam a publicidade voltada para o público infantil. Salientamos que o consumismo infantil traz consequências negativas; em síntese temos trabalhos que tratam da relação estabelecida entre as crianças e as tecnologias em seu tempo livre.

Logo, os trabalhos sobre a Política, que abordam a erradicação do trabalho infantil e a função social da escola. Detivemos os que abarcaram a concepção de infância que esteve implícita na proposta curricular para a Educação Infantil e buscaram discorrer sobre as políticas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e como elas influenciam na vivência da escola.

Nos trabalhos sobre Inclusão, foram abordados assuntos sobre crianças com transtorno global do desenvolvimento ligado ao espectro autista e das práticas pedagógicas inclusivas estabelecidas na vivência da educação infantil.

Na sequência, o tema Medicalização trata das associações de infecções na infância como a leucemia, o câncer e outras doenças. Trabalhos sobre medicar as crianças na escola, os que abrangem a saúde mental e até mesmo as doenças da infância.

Finalmente, o tema Religiosidade aborda as relações étnico-raciais que se dão entre crianças na educação infantil; temos também trabalhos que mostram o efeito protetor da religiosidade contra o uso e abuso de drogas e em suma as relações entre infância, escola e religião Baniwa no noroeste amazônico.

Ficou evidente que os estudos sobre infâncias são fundamentais para compreendermos melhor sua história e até mesmo o modo de ensino e aprendizagem das crianças tanto na escola como na relação com a família e o seu meio social.

Não obstante as pesquisas registradas abrangem, cada qual com sua essência, questões que de algum modo estão associadas às infâncias. Acreditamos que o trabalho tenha alcançado os objetivos propostos como a quantidade de publicações sobre infâncias na BDTD; o ano em que tivemos a maior quantidade de trabalhos publicados e por fim as discussões realizadas nesses trabalhos sobre infâncias. Evidenciamos a história da infância sobre as perspectivas de vários autores até a contemporaneidade e as legislações brasileiras que abarcam os direitos das crianças e da infância. Enfatizamos que essas questões devem existir com ênfase na formação inicial e continuada com o intuito de formação integral dos sujeitos, mostrando a importância das infâncias, principalmente na Educação Infantil.

Tomando por base os estudos existentes sobre a importância da infância, aliado à pesquisa junto à plataforma BDTD, verificamos que este tema é constante em dissertações e teses publicadas entre 2013-2017 e que os percentuais indicam que este índice aumenta gradativamente com o passar dos anos, como um reflexo da importância destinada à Educação Infantil na atualidade, enquanto elemento fundamental para a formação integral da criança.

Esperamos que de alguma forma este trabalho contribua para as discussões sobre as infâncias, área que deve ser cada vez mais pesquisada e pensada para que assim possamos contribuir com a formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

_____. **História social da criança e da família**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, O menino que lia o Mundo**: Uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Editora UNESPE, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Out./2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

CAMPOS, Rosânia. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2016.

CASTRO, L. R. de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: Bujes, M. I. (org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro, NAU, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000

COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORSINO, Patrícia. Introdução. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.1-14.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83-100.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: **História da Vida Privada**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

_____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

_____. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

KUHLMANN, Moyses Jr. **Infância e Educação: uma abordagem histórica**. 7ª ed, Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LISBOA, Carla Andrade. **Concepção de Infância Presente nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil-RCNEI**. 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso) Faculdade de Ciências Integradas do Pontal-FACIP da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

LOPES, Jader Jane Moreira. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

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

MEC. **Base nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MENESES, Michele Santos. **O lúdico no cotidiano escolar da educação infantil: uma experiência nas turmas de grupo 5 do CEI Juracy Magalhães**. 2009. Monografia (graduação em Pedagogia). Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-MICHELE-SANTOS-DE-MENESES.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-248.

NARODOWSKY, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Editorial, 1999.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 1999. p. 267-384.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROSE, N. (2001). Como se deve fazer a história do Eu? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p.33-57.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) Assunción – PY – Dissertação apresentada em 01/2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. In: THOMPSON, J. B. (Orgs). **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, S. A. M.; SILVA, G. F. de. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação** – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 66-88. jul/dez – 2016.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M. L. A. de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação** – ISSN 2175-6600. Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156. jul/dez, 2016.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação** – ISSN 2175-6600. Maceió, v. 8, n. 16, jul/dez, 2016.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: **História da Vida Privada**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19-43.