

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA XAVIER MOIMÁS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA, DA
NORMATIVIDADE E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

MARÍLIA

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA XAVIER MOIMÁS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA, DA
NORMATIVIDADE E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientador (a): Dr^a. Luciana Aparecida de Araújo.

MARÍLIA

2020

M712b Moimás, Juliana Xavier
Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil:
uma análise a partir das contribuições da história, da
normatividade e da Sociologia da Infância. / Juliana Xavier
Moimás. -- Marília, 2021
271 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Luciana Aparecida de Araújo

1. Educação de crianças. 2. Base Nacional Comum
Curricular. 3. Sociologia da Infância. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIANA XAVIER MOIMÁS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA, DA
NORMATIVIDADE E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr^a Luciana Aparecida de Araújo - Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus Marília

Examinador: _____

Dr. Cleriston Izidro dos Anjos - Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Examinadora : _____

Dr^a Ana Paula Cordeiro - Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus Marília

Suplentes:

Dr. Sílvio César Nunes Militão – Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus Marília

Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal - UEL Universidade Estadual de Londrina

Dedico este trabalho ao meu pai, Elpídio Moimás Neto, a razão e o começo de tudo.

À Antonella e Heloísa, as crianças da casa; a continuação.

À professora Luciana, por me ensinar a pesquisar e por me mostrar que esse é um caminho que se trilha de mãos dadas.

A todos aqueles que são pequenos nesse mundo e merecem ter uma chance.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, em que um novo ciclo se fecha em minha vida, é fundamental expressar a minha gratidão às pessoas que fizeram parte desta minha conquista, de forma direta ou indireta. Tantos são aqueles a quem eu devo agradecer; tantos os que me deram força, que acreditaram em mim e não me deixaram esmorecer, oferecendo um pouco de sua luz e de sua confiança para que eu finalizasse esta etapa de vida e de sonho.

Agradeço, primordialmente, a Deus e aos bons espíritos que me guiaram até aqui, por caminhos dos quais eu nunca suspeitei, mas que certamente foram os melhores, perfeitos e oportunos para que eu crescesse como pessoa, profissional, ser humano e para que eu reaprendesse o sentido da fé. Agradeço a Deus por ter ouvido as minhas orações, mandado alento e resposta nos momentos providenciais desse percurso.

Agradeço aos meus pais, Elpídio e Marilu, a quem devo tudo quanto sou, tudo o que um dia serei. Obrigada por terem compreendido silenciosamente, mesmo que sem entender “aonde vai a estrada”. Obrigada pelo amor, carinho, confiança, paciência e pelas lições de humildade, bondade e coragem! Vocês sempre foram meu motivo e força para continuar lutando. A vocês, todo meu amor e toda a minha gratidão.

Sou profundamente grata ao meu amor, Tero, pelo companheirismo e força; por ter acreditado muito mais que a mim e por ter, pacientemente, compreendido as minhas ausências, muitas vezes mentais. Obrigada pelos pequenos e grandes gestos que me ampararam até aqui!

Agradeço a minha irmã e sobrinhos, Eliana, Graziela, Rafaela e André. Vocês são a minha história, minha essência e a minha vida.

Dentre os muitos que carrego comigo, gostaria de agradecer aos meus amigos Maysa, Vivian e Bruno, por terem estado sempre presentes e vibrado comigo, como os irmãos que a vida me deu. Só posso agradecer a vocês por ajudarem a me construir e reconstruir tantas vezes.

Agradeço aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Birigui, em especial à professora Meiriane Aparecida Beltran, que me permitiu realizar este sonho.

Meu agradecimento especial aos meus muito mais que amigos de trabalho, Patrick e Maria Lúcia, que estiveram junto a mim durante todo esse processo, compartilhando das minhas angústias, amparando meus passos e dividindo comigo tantas dúvidas e alegrias. Sem a presença providencial de vocês, este seria, certamente, um caminho muito mais difícil de trilhar. Obrigada por partilharem comigo momentos de vida tão intensos!

Agradeço aos amigos do Programa de Pós-graduação em Educação, com carinho especial a Aline, Bruno, Alan, Ana Lúcia e Vanessa, que, junto de tantos outros foram muito mais que colegas, compartilharam comigo reflexões, contradições e as angústias da mesma condição. Cada um de vocês, a sua maneira, me deu a força necessária para continuar.

De um modo muito especial, agradeço a minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª Luciana Aparecida de Araújo, pelo acolhimento, compreensão, apoio, direcionamento, amizade e humanidade, mas, principalmente, por ter me dado a chance de ter chegado até aqui, realizando um sonho refletido e consciente.

Quero registrar meu agradecimento a todos os professores do programa de Pós-graduação em Educação, com os quais tive o prazer de estudar, dialogar e aprender. Todos, sem exceção, contribuíram exponencialmente para o meu crescimento intelectual e humano, por meio de seus apontamentos e reflexões. Dentre eles, ofereço meu muito obrigada à professora Anna Augusta, pelas contribuições fundamentais ao nosso trabalho, a fim de que o construíssemos com bases mais sólidas.

Agradeço com admiração e respeito aos membros da banca de qualificação, os quais dedicaram atenção e tempo à leitura desta dissertação e contribuíram imensamente para o enriquecimento das reflexões.

Agradeço com profundo afeto a todos os amigos, professores e companheiros que estiveram comigo em minha caminhada enquanto aluna e professora. Muitos são os que hoje não convivem comigo diretamente, mas que continuarão sendo meus companheiros por toda uma vida, mesmo que a longas distâncias, no tempo e no espaço. Nada será capaz de apagar os sorrisos, as lutas e as esperanças que um dia dividimos.

De forma muito breve, agradeço a todas as crianças que passaram pela minha vida, na condição de meus alunos, durante estes breves anos de docência. Cada um deles fez parte da força e inspiração que guiaram meus passos até aqui, acendendo a chama do desejo de lutar por uma outra forma de educação e por uma sociedade mais justa.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida, na condição de professor ou colega de trabalho, e que deixaram marcas profundas em mim, as quais me trouxeram para o universo da educação e me mantiveram neste caminho.

Para finalizar, agradeço a todos os amigos queridos que não pude mencionar. A lista daqueles que me são caros, certamente mais por sorte do destino que por acaso, é bem mais extensa do que o espaço destas páginas. São essas pessoas que fizeram e fazem o meu mundo mais bonito.

Depois de tanta luz e de toda a ajuda recebida, me faltam maneiras objetivas de retribuir tudo quanto me foi dado, por isso, espero restituir a esses que citei (e aos outros que a concisão não permitiu) com meu esforço e conduta. Que eu consiga honrar tudo o que me foi ensinado. Que o meu proceder seja a expressão mais verdadeira da minha gratidão.

Obrigada a todos!

“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem. A indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las”.

(Atribuída a Santo Agostinho)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI). O problema que emerge da assunção deste documento centra-se na ideia de que os sentidos da BNCCEI não são evidentes, mas necessitam de desvelamento e reflexões críticas a seu respeito, posto que a concretização de seus preceitos (ou não) depende de elementos que auxiliem nas leituras contextuais que se fizerem a partir de seu texto. Dessa forma, devido à importância que a BNCCEI assume no cenário brasileiro e ao potencial que possui, tanto agregador, quanto desagregador de opiniões, justifica-se a proposição desta dissertação. Com o intuito de responder a esse imperativo, este estudo tem como objetivo reunir elementos, por meio de pressupostos teórico-epistemológicos e legais, a fim de empreender uma análise do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil, compreendendo as relações estabelecidas entre este e o documento de natureza curricular que o precede, no que tange à estrutura, orientação teórico-metodológica e ao que isso representa para a educação da infância brasileira. Para tanto, empreendeu-se pesquisa bibliográfica a fim de compreender o que se pode entender por “criança e infância”; posteriormente, utilizou-se pesquisa documental, expondo as formas como tais concepções são apresentadas nos documentos normativos para a educação infantil brasileira. Em um terceiro momento, levantaram-se pressupostos fundamentais à Sociologia da Infância (SI), os quais serviram como referencial para a análise do documento da BNCCEI. Por fim, em pesquisa documental, realizou-se a análise da BNCCEI, verificando se é possível encontrar aproximações aos pressupostos da SI. Finalizou-se esse percurso com a exposição das relações possíveis entre a BNCCEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Metodologicamente, optou-se pela utilização da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). O percurso empreendido permitiu concluir que a BNCCEI é um documento pontuado por ambiguidades e contradições, as quais podem gerar leituras diversas. Ainda, foi possível realizar algumas aproximações aos pressupostos da SI. No que se refere à consideração da BNCCEI perante o corpo de documentos oficiais, notou-se que a BNCCEI dá sinais de continuidade à dinâmica de avanços e retrocessos que caracteriza a Educação Infantil brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the Common Curricular National Base for Early Childhood Education (CCNBEC) problem that emerges from the assumption of this document is centered on the idea that the meanings of CCNBEC are not evident, but they need unveiling and critical reflections on them, since the achievement of its precepts (or not) depends on elements that help in contextual readings made after its text. This way, due to the importance that CCNBEC assumes in the Brazilian scenario and the both aggregator and disaggregator potential of opinions it has, the proposal of this research is justified. In order to respond to this need, this study aims to gather elements, through theoretical-epistemological and legal assumptions, as a means to undertake an analysis of the content of the CCNBEC, understanding the relationships established between this and the document of a curricular nature that precedes it, in terms of structure, theoretical-methodological orientation and what it represents for the education of Brazilian childhood. For this purpose, bibliographic research was undertaken in order to comprehend what can be understood by “child and childhood”; later, a documentary research showing the ways in which such concepts are presented in the normative documents for Brazilian early childhood education was used. In a third moment, fundamental assumptions to the Sociology of Childhood (SC) were raised, which served as a reference for the analysis of the CCNBEC document. Lastly, over a documentary research, the CCNBEC analysis was carried out, verifying if it is possible to find approximations to the SC assumptions. This route ended with the presentation of the possible relations between CCNBEC and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Methodologically, we opted for the use of Content Analysis, proposed by Bardin (1977). The route taken allowed us to conclude that CCNBEC is a document punctuated by ambiguities and contradictions, which can generate different readings. Still, it was possible to make some approximations to the SC assumptions. With regard to the consideration of CCNBEC before the body of official documents, it was noted that CCNBEC shows signs of continuity in the dynamics of advances and setbacks that characterize Brazilian early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Common National Curricular Base. Sociology of Childhood.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Publicações oficiais que instituem/disciplinam e orientam a EI	81
Quadro 2 - Organização das informações coletadas sobre concepção de criança e infância	209
Quadro 3 - Organização das informações coletadas sobre a temática direitos infantis	215
Quadro 4 - Organização das informações coletadas sobre concepção de educação e sua organização	219

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de relações geracionais.....	146
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EI - Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

BNCCEI - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SI - Sociologia da infância

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CF/1988 - Constituição Federal de 1988

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CEB - Câmara de Educação Básica

FEBEM - Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor

CASA - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

ONU - Organização das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI - Fundo Monetário Internacional

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

OREALC - Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe

BM - Banco Mundial

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEI - Política Nacional de Educação Infantil

COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
SEB - Secretaria de Educação Básica
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PAR - Plano de Ações Articuladas
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CAQi - Custo aluno-qualidade inicial
CAQ - custo aluno-qualidade
ESA - European Sociological Association
ISA - International Sociological Association
RC53 - Reserarch Committe 53
ESRC - Economic and Social Research Council
AISLF - Research Committee of International of French Speaking Sociologists
IEC - Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Professores
ABdC - Associação Brasileira de Currículo
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
FFCLRP-USP - Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo
GT – Grupo de trabalho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO OU A TERCEIRA MARGEM DO RIO	16
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - CRIANÇA E INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS CONCEITOS	31
1.1 Considerações acerca dos conceitos de <i>criança</i> e <i>infância</i>	31
1.2 A construção da <i>ideia de infância</i> : transformações paradigmáticas da Antiguidade clássica à Contemporaneidade.....	37
1.3 Infância e pós-modernidade	52
1.4 O conceito de infância no Brasil e/ou da institucionalização da infância	57
CAPÍTULO 2 - DOCUMENTOS OFICIAIS E A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA.....	69
2.1 O contexto para o surgimento de uma nova base conceitual e jurídica: a criança como sujeito de direitos.....	70
2.2 O aparato legal a partir da década de 1980: Educação Infantil como direito no Brasil	80
2.2.1 As representações de criança e educação nos documentos oficiais	84
2.2.1.1 A Constituição Federal de 1988	85
2.2.1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/1990)	87
2.2.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96)	89
2.2.2 Documentos norteadores para a EI: estratégias de concretização do direito à educação.....	91
2.3 Uma breve discussão da infância na trilha do direito à educação	108
CAPÍTULO 3 - TECENDO FIOS CONCEITUAIS: O PARADIGMA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	118
3.1 A emergência do campo de conhecimento	118
3.2 Perspectivas e correntes teóricas	130
3.3 Conceitos e pressupostos gerais para a Sociologia da Infância	135
3.3.1 Infância como categoria social de tipo geracional	140
3.3.2 Agência e protagonismo social infantil	142
3.3.3 Criança e a produção de Culturas Infantis	147
3.4 O diálogo entre Sociologia da Infância e Educação Infantil	150

CAPÍTULO 4 – UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA? – UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	158
4.1 Os caminhos traçados e respectivas escolhas analíticas	158
4.2 BNCCEI em análise: os sentidos da política curricular	160
4.2.1 Eixo temático: Concepção de criança e infância	172
4.2.2 Eixo temático: Direitos infantis	185
4.2.3 Eixo temático: Concepção de educação e sua organização	201
4.3 A BNCCEI no contexto dos documentos oficiais: interfaces entre BNCCEI e DCNEIs	220
4.3.1 Aproximações e distanciamentos entre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	223
4.3.1.1 Eixo expositivo: Concepção de criança e infância	223
4.3.1.2 Eixo expositivo: Direitos infantis	229
4.3.1.3 Eixo expositivo: Concepção de educação e sua organização	232
 PRESSUPONDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA ALÉM DAS ILUSÕES	240
 PÓS ESCRITO	254
 REFERÊNCIAS	256

APRESENTAÇÃO OU A TERCEIRA MARGEM DO RIO

Discorrer sobre as razões que me movem a investigar o tema dessa pesquisa implica em considerar a minha trajetória pessoal e profissional. A metáfora da água se presta bem a esse propósito.

Conheci meus pais por detrás de dois pares de óculos; pai, com as palavras cruzadas nas mãos, mesmo sem ter concluído a quarta série do antigo primeiro grau, mas dono de sabedoria, honestidade e dignidade como poucos terão. Água mansa. Mãe, por trás das cadernetas de professora primária. Força de correnteza. Meus espelhos e responsáveis por tudo quanto sou. Tudo quanto um dia serei.

Fui, literalmente, criada por meio da e em meio à educação e, por sorte, decisão ou acaso do destino, este foi o caminho que escolhi trilhar. Cursei Letras, mas, já trabalhando com adolescentes e apesar da paixão pela língua, percebi que ali não estavam as memórias afetivas que eu guardava. Água corre por entre as pedras. Cursei pedagogia e, na Educação Infantil, achei onde deveria estar/desembocar. Entretanto, água parada é inexistir, estagnar a mente, fazer morrerem ideias, pensamentos e limitar o sentido da vida. Apesar da calma e desse torpor líquido, insisto em fluir e, trabalhando na coordenação da área de Educação Infantil do município de Birigui; um novo desafio se impõe, com as mudanças curriculares e a necessidade de orientar os professores ou mesmo de entender o que isso representa. Nasce a semente para esse trabalho, alimentado pela realidade imediata, pelo desejo de contribuir para uma educação melhor e para a busca de caminhos novos para a educação das crianças pequenas sob nossa tutela e, sobretudo, pela vontade de subir mais um degrau, tão antigo era o jogo de olhares que travei com a universidade, que me acenava como algo distante. Alcancei a miragem com boa dose de coragem, bondade e ajuda da minha orientadora e amigos. Percebi que sou uma gota, perto do oceano que representa tudo que eu desconhecia.

O genial Guimarães Rosa escreveu o conto “A terceira margem do rio”. Nele, narra a história de um pai que abandona tudo, diz adeus à família e embarca em uma canoa que fabricou com lugar justo para o remador e vai viver em meio às águas. Não atravessa o rio, mas fica “naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais”. Nada demove o pai da decisão de ali estar, nem as tentativas de diálogo, sequer os pedidos de volta de amigos e família. O filho, narrador do conto, não entende a motivação do pai, até então uma pessoa normal, sem quaisquer sinais extraordinários na personalidade e rotina diária. A terceira margem é o próprio rio e o pai ali permanece, como que encantado.

Tal qual o canoeiro, assim me lanço ao rio, que é para mim esse trabalho e com ele me identifico profundamente. Vou a nado e nele quero mergulhar. Deixo aqueles e aos obstáculos que, às margens, tentam dissuadir-me deste intento. O fluir do rio são as minhas palavras e o que me limita são as margens destas páginas.

A água que flui nunca é a mesma. Essa é uma ideia velha e batida, mas verdadeira. Da mesma forma, me é necessário buscar novos sentidos, receber de volta os sentidos que fluem no raciocínio e voltam renovados. Embora nada haja de novo sob o sol, eu festejo a ressignificação das minhas ideias antigas, no fazer da pesquisa.

As grandes reformas da história que mudaram a forma de ser e estar no mundo exigiram uma nova forma de pensar, pesquisar e agir, tal e qual o ciclo dos rios em seu fluir, desaguar, evaporar e precipitar-se continuamente, mas sempre novo. Para mim, a grande novidade está em romper com ideias há muito cristalizadas e avançar em direção a uma terceira margem de sentidos. Minha terceira margem me tira a possibilidade de ‘dormir na cama boa das certezas’, impõe-me disciplina, dedicação, concentração, ocupa-me todos os tempos e espaços disponíveis, faz-me sentir mareada (é possível sentir-se assim em canoa de papel e quando o rio é apenas uma metáfora?), mas recupero o equilíbrio e avanço, deixo de ser uma criaturinha tão frágil. Essa terceira margem do rio representa para mim a ousadia de expor um pensamento que, ainda que não seja inédito, é novo para aquela que o profere.

INTRODUÇÃO

No dia 20 de dezembro de 2017, foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo as partes referentes à Educação Infantil (EI) e ao Ensino Fundamental (EF). A resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, fixou a implantação deste documento, e, conseqüentemente, determinou que as instituições e redes de ensino alinhem seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC, no prazo máximo de dois anos, a contar da expedição da referida resolução (BRASIL, 2017c).

Na referida resolução, a BNCC caracteriza-se como “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar [...]” (BRASIL, 2017c). Não sem críticas de diversas naturezas (à BNCC enquanto proposta, a sua construção, teor e processo de implantação), a BNCC especifica direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, competências gerais e habilidades previstas para cada etapa da escolaridade, tornando-se um documento de grande importância política, ao ser divulgado como nova face da garantia do direito de todos à educação de qualidade, sendo justificado e articulado ao histórico da legislação nacional brasileira.

Pode-se dizer que a BNCC corporifica um momento político, cultural, histórico e social, lembrando, da década de noventa até os dias atuais, o avanço do discurso globalizado, a assunção de programas compensatórios, o aumento significativo de políticas públicas e dos movimentos sociais, a diferenciação do papel do Estado, que acaba abrindo espaço para a participação social nos processos decisórios e, contraditoriamente, também para a ingerência da iniciativa privada, culminando no congelamento de vinte anos de gastos públicos com educação. Dessa forma, este documento e suas partes componentes assumem, sobretudo, relevância social na medida em que põem em movimento interesses diversos e divergentes e geram tensões e implicações para o “chão” das escolas e seus sujeitos, responsáveis pela reinterpretção e recontextualização do texto legal, compatibilizando-o a suas agendas contextuais (LOPES, 2015; 2018).

No bojo deste corpo documental, inscreve-se o objeto desta pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI), a qual, por sua vez, apresenta em seu texto a interposição de princípios e estruturas específicas para essa etapa da Educação Básica, ao preceituar a organização dos conhecimentos historicamente construídos em campos de experiência, ao definir a escolha de princípios metodológicos pautados pela necessidade de garantir direitos de aprendizagem às crianças, além de estipular objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento para uma divisão etária particular (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) (BRASIL, 2017a).

A BNCCEI surge em um contexto nacional no qual ainda se questiona a qualidade do atendimento educativo à criança pequena e no qual é tradicional associarem-se as reformas curriculares à responsabilidade pela melhoria da qualidade educacional, que seria, conseqüentemente, a solução para a superação das mazelas e desigualdades sociais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Em uma perspectiva geral, segundo Campos (2017), tanto o campo do currículo na EI quanto a própria identidade desta etapa da escolaridade ainda são pontuadas por relevantes dissensos e contradições. Diversas são as concepções sobre como organizar a programação pedagógica em cada sistema de ensino, além de serem ainda mais diversas as realidades dos currículos praticados, uma vez que muitos outros fatores incidem sobre essa programação, como condições materiais, estruturais, a organização formal proposta pelos sistemas de ensino, a formação inicial e continuada de seus professores e/ou até mesmo as políticas públicas para a faixa etária atendida pelas unidades escolares.

Partindo desta realidade complexa, entende-se que o documento da BNCCEI configura-se, em sua obrigatoriedade, como novo eixo estruturante das escolas e fator que carrega o potencial de influenciar os destinos das mesmas, tanto positiva quanto negativamente, dependendo de como este for significado pelos sistemas de ensino.

Por seu caráter legal mandatário, este documento tem sido apresentado, discutido e reinterpretado pelos atores da dinâmica educativa, a fim de compor reflexões dirigidas a repensar os rumos da EI brasileira, materializando, especialmente, concepções que norteiem o ensinar e aprender e que devem, em tese, ser capazes de produzir uma educação pública democrática, com qualidade, equidade e promotora de justiça social para as crianças, famílias, equipe escolar e para a sociedade como um todo.

Nesta lógica de raciocínio, o problema que emerge da assunção deste documento está centrado na ideia de que os sentidos colocados em movimento pela BNCCEI não são evidentes, mas necessitam de desvelamento e de reflexões de natureza crítica a seu respeito, posto que a tradução e a concretização de seus preceitos (ou não), nas escolas, com realidades tão díspares, dependem de elementos que auxiliem nas leituras contextuais que se fizerem a partir de seu texto e de suas intenções políticas, explícitas e implícitas, permitindo-lhes tomar decisões bem fundamentadas sobre como construir seus currículos e propostas.

Soma-se a isto um elemento complexificador, o qual reforça a necessidade de reflexão crítica, cuja constatação remete à trajetória profissional da pesquisadora que redige

este texto. No exercício da função de coordenadora da área de EI, trabalhando em uma secretaria municipal de educação, notou-se a existência de uma tendência generalizada (mas não absoluta) de que as redes de ensino absorvam as determinações dos novos documentos oficiais em detrimento de seu questionamento, a exemplo do que ocorreu com outros documentos curriculares como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Comprovando esse fato, muitos municípios têm se desobrigado de discutir e produzir suas próprias propostas curriculares, aderindo à articulação com os currículos estaduais, o que lhes confere vantagens como formação de professores, materiais didáticos e avaliações gratuitas.

Acredita-se que isto aconteça em virtude de que os documentos oficiais são veiculados e construídos política e ideologicamente como elementos neutros e regimes de verdade, limitando a autonomia dos municípios, que acabam adaptando-se às suas determinações, por estarem submetidos a um regime interfederativo. Além disso, e como uma decorrência desse mesmo movimento, os sistemas de ensino são colocados em meio a uma correlação de forças e fatores que faz com que não se considerem qualificados para construir seus currículos, bem como se promove o enfraquecimento do senso crítico de seus atores e que seria capaz de promover leituras que exponham as relações que tais documentos engendram. Dessa maneira, reforça-se que a forma do sistema de produção e veiculação dos documentos oficiais em questão induz à leitura superficial, à aceitação insuspeita de tais projetos e à despolitização dos coletivos docentes e técnicos.

Este elemento, por si só, evidencia a importância de que os sistemas de ensino assumam uma postura política e questionadora diante da BNCCEI, interrogando-a em seu caráter supostamente neutro e que naturaliza a centralização de um projeto educacional que se impõe dos centros do poder ao interior das escolas. É indispensável, pois, distinguir sobre a propriedade com que a reforma curricular pretende transformar as estruturas presentes na EI, além de tentar compreender como se articulam os interesses sociais e o conhecimento escolar em uma visão homogênea universalizante de mundo (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Nesta perspectiva, admite-se que estudar e analisar é uma maneira de contribuir para que os sistemas possam contrapor-se às relações de submissão que se tenta compelir à escola e seus sujeitos.

Em consonância ao que se acabou de expor, pensar a BNCCEI exige considerá-la (e aos currículos que advém daí) como fruto de um campo de disputas que são travados nos vários âmbitos que envolvem a proposição de uma BNCC: teóricos, sociais, culturais e

políticos. No momento da redação desta dissertação, a BNCCEI já não é mais apenas uma proposta, mas um documento homologado que tem movimentado a formação dos profissionais da educação, a construção e reconstrução dos currículos e propostas pedagógicas locais e, por esse motivo, tem gerado inquietações diversas sobre as implicações que isso pode acarretar.

Dessa forma, devido à importância que a BNCCEI assume no cenário brasileiro e ao potencial que possui, tanto agregador, quanto desagregador de opiniões, justifica-se a proposição da pesquisa ora realizada, entendendo-se que não convém apenas negar a existência da BNCCEI ou aderir a mesma de forma superficialmente refletida. Urge ampliar o debate crítico sobre este texto oficial, expondo seus limites e possibilidades, a fim de que seus desdobramentos se façam de forma consciente, na busca contínua de fazer justiça às crianças e à infância que se interpõem no cotidiano das instituições de EI e aos profissionais que com elas convivem.

Embora a BNCCEI seja uma realidade dada, na forma de documento homologado, convém lembrar que a mesma não é uma sentença definitiva sobre como a EI deve se organizar e os princípios em que deve embasar-se, por isso a importância de continuar sua problematização, a fim de que se ampare a reflexão dos sistemas de ensino, mas, também, para que se continue amadurecendo o debate para a revisão que está prevista para a BNCCEI e para os documentos construídos a partir dela.

Entende-se que é imprescindível a manutenção do debate sobre o teor do documento, desvelando sentidos ocultos e questionando o que isso representa ou pode representar diante das escolhas e interpretações realizadas no âmbito das práticas pedagógicas. Considera-se que a BNCCEI põe em foco concepções e estruturas que exigirão dos profissionais da EI e das equipes escolares, como um todo, profunda clareza sobre o que é ensinar e aprender na EI, quem são os sujeitos desse processo, quais são seus respectivos papéis, além de quais escolhas (políticas, pedagógicas e teóricas) são coerentes a tais juízos.

Sob outro aspecto, a legitimidade desse estudo ainda se prova pelo fato de que a BNCCEI apresenta entraves em sua recepção na esfera cotidiana. Sua implementação aponta problemas a essas realidades na medida em que abre campo para a especulação do mercado editorial e das consultorias de especialistas; encerra a possibilidade de ser interpretada como rol de objetivos; pode ser vista como forma de padronização para avaliações externas ou mesmo por ter em sua tessitura a dificuldade de articulação com o ensino fundamental, pautado por outra lógica.

No âmbito acadêmico, a proposição desta pesquisa apresenta sua relevância por oferecer uma leitura possível, mas comprometida com o rigor científico, sobre o contexto e a materialidade com que esta política pública curricular foi gestada, ampliando o conhecimento sobre esta política pública com novos olhares teóricos. Ainda, parte de seu valor se mostra quando se considera que compreender a genealogia do discurso da BNCCEI, amparando a reflexão dos profissionais da EI, é o arcabouço necessário para garantir condições de que as propostas da BNCCEI sejam afirmadas ou negadas, contribuindo com a melhoria na qualidade do atendimento na EI, com a afirmação da identidade desta etapa da escolaridade e de seus profissionais, o que certamente é um dos objetivos dos estudos acadêmicos.

Contudo, antes que se enunciem os objetivos que nortearam a investigação e se formule o problema que a mesma visa responder, para que se compreenda sua proposição, na forma como está organizada, exige-se esclarecer que se reconhece que as propostas curriculares para a EI não se fazem em um vazio teórico. As mesmas sustentam-se em teorias científicas. Neste ponto, traz-se a Sociologia da Infância (SI) para o diálogo pretendido nesta investigação.

Conforme Campos (2017) e Moruzzi e Tebet (2017, p. 167), atualmente, as práticas pedagógicas na EI são delineadas tanto a partir de propostas que têm como pano de fundo o EF e a preparação para a escolarização posterior quanto são concebidas em um sentido oposto, que toma a EI como “[...] lócus exclusivo do exercício da infância e do coletivo infantil, que privilegia e amplia os espaços e os tempos da interação entre as crianças, das brincadeiras e da promoção e afirmação da cultura infantil [...]”. Ambas as práticas revelam a influência de teorias distintas e que consubstanciam a fundamentação de diferentes formulações, no contexto das políticas públicas educacionais.

Embora a SI não se constitua em uma pedagogia da infância, metodologia ou teoria educacional propriamente dita, estudos têm demonstrado a influência deste campo de pesquisa sobre a educação, na medida em que sua abordagem oportuniza um olhar específico para a criança, sua socialização e para as culturas produzidas nos espaços que proporcionam as interações infantis, entre eles, o espaço escolar (MORUZZI; TEBET, 2017).

Em suas pesquisas, mapeando a influência da SI no campo da pesquisa acadêmica e os contextos nos quais ocorre, Nascimento (2015b, p. 84) afirma que “[...] parece necessário admitir que a sociologia da infância no Brasil esteja ao serviço do campo da educação infantil [...]”, área principal em relação a qual a SI se desenvolveu no Brasil, “[...] o que pode significar, em alguns casos, uma tentativa de harmonizar conceitos produzidos neste campo

com os de outros campos [...]”. Abramowicz (2018) corrobora esta afirmação, compreendendo que a SI se constitui no Brasil como um campo próximo à EI.

Nesse aspecto, a partir dos debates empreendidos no interior do campo teórico da SI, é possível que a pedagogia, a política curricular e a educação, de modo geral, apropriem-se dos conceitos desenvolvidos pela SI, a saber, a visão de crianças como agentes e produtoras de cultura, participantes e co-construtoras da sociedade e da própria infância, as quais merecem ser ouvidas e compreendidas em seus códigos culturais e em suas ações coletivas, mas também sendo consideradas membros de uma categoria socialmente construída, intrínseca à estrutura da sociedade e variável de análise: a infância. Além disso, é possível que essas instâncias ainda sejam influenciadas pelas discussões teórico-metodológicas que colocam a infância e as crianças como objeto de estudo epistemologicamente relevante (CORSARO, 2011).

Em decorrência dos pressupostos descritos, emerge, ainda que sob diferentes perspectivas, o investimento em questões que tratem das crianças e da infância no que se refere a sua socialização, aos seus mecanismos de produção de cultura e significação do mundo, conseqüentemente, a ponderação das implicações dessa forma de enxergar os sujeitos-criança no âmbito da pesquisa, da sociologia e da educação (MORUZZI; TEBET, 2017).

Apesar dos aspectos supracitados, os quais a SI oferece para esta investigação, é necessário considerar que este não é o único paradigma que poderia se prestar à reflexão da BNCCEI, mas muitas outras áreas que constituem os estudos da infância poderiam trazer contribuições relevantes, como a antropologia da infância, a psicologia e mesmo a pedagogia da infância, entre outros. Todavia, as razões que motivaram a escolha particular pelo paradigma da SI envolvem o ponto de vista que esse campo permite abordar.

Entende-se que ao tratar de um documento normativo oficial, está-se ocupando de uma força macroestrutural que exercerá influência sobre a infância. Nesse aspecto, justifica-se a opção por um paradigma que permite refletir a infância sob esse mesmo prisma e em uma perspectiva análoga, ou seja, acima do nível do indivíduo, mas a partir da consideração da infância como categoria, segmento de uma estrutura social maior. O que se busca, portanto, é compreender amplamente o universo, a estrutura e/ou as circunstâncias em que as crianças vivem suas vidas, projetando-as mediante a conjunção de mudanças sociais (que podem ser tanto positivas como negativas) promovidas por um parâmetro estrutural que é o documento ou a política curricular em questão. Assim, refletir sob essa perspectiva significa que se espera obter percepções que não seriam produzidas por outros vieses.

Em consonância a essas considerações, formularam-se os seguintes problemas de pesquisa:

- Quais pressupostos teórico-epistemológicos e legais podem ser encontrados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Há convergências entre o que se preceitua no texto do documento oficial e os pressupostos fundamentais da Sociologia da Infância?
- Quais as relações se estabelecem entre o documento da BNCCEI e seu precedente (Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil –DCNEIs, 2009), no que tange à estrutura, orientação teórico-metodológica e ao que isso representa para a educação da infância brasileira?

Respondendo provisoriamente a esses questionamentos, tem-se como hipótese que a SI tenha influenciado teoricamente na construção dos documentos normativos curriculares, especialmente na BNCCEI, ainda que a SI não tenha como seu objeto de estudo a EI e seus desdobramentos. Contudo, essa pressuposição é reforçada pelo fato de que este é o documento mais recente para a área, admitindo-se, portanto, que o mesmo incorpore ou pelo menos considere os avanços do campo científico em sua elaboração. Considera-se a precedência da SI como elemento interveniente, uma vez que esta mobiliza um olhar diferenciado para a criança e para a infância, enquanto fenômeno social de definição complexa, gerando, conseqüentemente, compreensões das quais a EI pode se beneficiar, ao possibilitar a reflexão sobre quem são as crianças com as quais se trabalha, quais são suas formas características de ser, agir e compreender o mundo, constituindo ativamente sua formação e interação/intervenção social.

Ainda, em se tratando da BNCCEI, pressupõe-se que o documento se articule àqueles que o precederam, trazendo novas contribuições para que se pense o currículo e a educação das crianças pequenas. Contudo, se na raiz desta conjectura, admite-se que o mesmo avance, não se afiança em quais aspectos, nem a qualidade dos aportes que o mesmo oferece, necessitando que se interrogue o documento a fim de verificá-los e avaliar sua propriedade.

Dessa maneira, definiu-se como objetivo geral o intento de reunir elementos, por meio de pressupostos teórico-epistemológicos e legais, a fim de empreender uma análise do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil, compreendendo as relações estabelecidas entre este e o documento de natureza curricular que o precede, no que tange à estrutura, orientação teórico-metodológica e ao que isso representa para a educação da infância brasileira.

Parte-se do princípio de que realizar uma análise da BNCCEI não é uma tarefa simples, assim como estabelecer relações entre seu texto e os princípios da SI exige rigor conceitual e a compreensão de que ambos, tanto o paradigma teórico, quanto o documento legal, apresentam condicionantes sociais, históricos e culturais que levaram a sua definição. Por este motivo, elegeram-se como objetivos específicos:

- compreender o que se pode entender por “criança e infância”, analisando de que forma tais conceitos emergem, atualizam-se e transformam-se ao longo do tempo, consolidando-se na ideia de criança como categoria social;
- identificar e apresentar quais visões de criança e de educação estão presentes no conjunto dos principais documentos normativos brasileiros correlatos ao setor, tomando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 (CF/1988);
- explicitar os fundamentos essenciais do paradigma da SI, enquanto substrato teórico que sustenta o olhar investigativo e que, mais especificamente, fornece o referencial a partir do qual se buscará estabelecer relações com o documento da BNCCEI;
- analisar o conteúdo (BARDIN, 1977) do documento da BNCCEI, em sua proposta teórico-metodológica, verificando se este apresenta concordância em relação aos princípios propostos pelo paradigma teórico da Sociologia da Infância;
- analisar as relações que a BNCCEI estabelece com o corpo de documentos que a precedeu, especificamente em relação às DCNEIs (2009), cujo propósito de construção e natureza legal coadunam aos da BNCCEI.

Convém fazer uma ressalva explicando as razões para a ordem em que se estabeleceram tais objetivos específicos. A fim de que não incorrer no erro de atribuir ao documento uma coerência simplista ou superficial, entendeu-se que o ponto de partida desta pesquisa devesse ser a elucidação dos conceitos de criança e infância e de sua constituição histórica (ligada à história da educação), aspectos fundamentais ou linha recognitiva em torno da qual se desenvolvem tanto a SI quanto a proposta da BNCCEI e sem as quais dificilmente se reconheceria a constituição de ambos na forma como se dá atualmente.

Ainda compondo as bases para análise da BNCCEI, propôs-se a investigação sobre como se articulou a construção do campo normativo relativo à educação infantil brasileira, a fim de compreender o escopo de que a BNCCEI faz parte, possibilitando sua interpretação sistemática dentro de uma coerência com o conjunto de documentos oficiais, evitando interpretações fragmentadas sobre sua materialidade.

Cumpridas tais etapas, considera-se que foram estabelecidas as bases que amparam e explicam tanto a proposta da SI, quanto a emergência normativa da BNCCEI. A partir deste ponto de convergência, o próximo passo foi explicitar quais são os princípios fundamentais à SI, os quais deveriam servir de referencial para o estabelecimento de relações com o documento da BNCCEI.

Utiliza-se, portanto, das bases conceituais e do contexto normativo para então problematizar, criticamente, a proposta da BNCCEI, entendendo que ao exporem-se as relações internas e externas ao documento se contribui para o debate em torno da construção de currículos para a EI, os quais sejam emancipadores de crianças, enquanto sujeitos de direitos e cultura, e equipe escolar, enquanto indivíduos em busca de sua profissionalidade na EI. Tais escolhas traduzem-se em procedimentos metodológicos específicos, que conduzem a construção do raciocínio, conforme se descreverá a seguir.

A investigação se desenvolveu utilizando-se, primeiramente, de pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a compreensão sobre como se definem e como se constituíram os conceitos de criança e infância (ao longo do tempo, mas não de forma linear e tendo a educação como um dos aspectos fundamentais a essas concepções), conforme se descreveu anteriormente. Este procedimento deu-se de forma sistemática, buscando por soluções que aproximassem, sucessivamente, a pesquisa de seu objeto de estudo e do campo teórico escolhido para a análise, respeitando a carga histórica que os caracteriza e o quadro conceitual que os envolve (LIMA; MIOTO, 2007).

A etapa posterior compreendeu a pesquisa documental, que se deu em três momentos distintos; inicialmente, ao realizar-se o levantamento dos documentos oficiais relativos à institucionalização da EI, com intenção descritiva, apresentando de que forma os conceitos de criança, infância e educação são referidos nessa trajetória. Posteriormente, realizou-se a análise do conteúdo do documento da BNCCEI, propriamente dito. Por fim, foram expostas as relações possíveis entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs 2009) e a BNCCEI, buscando suas continuidades, omissões e/ ou contraposições.

De acordo com Ludke e André (1986, p.39), os documentos constituem uma fonte rica e estável de informação; a partir deles podem ser obtidas evidências que fundamentam as afirmações e hipóteses do pesquisador, além de que “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto”. Para Tozzoni-Reis (2010), a pesquisa documental é uma “visita” que o pesquisador faz aos documentos que tenham significado para a organização da educação, com o objetivo de embasar uma análise crítica. Dessa forma,

entende-se que a pesquisa documental, atende à formação das bases essenciais para a análise da BNCCEI, objeto desta pesquisa.

Conforme o que já se adiantou a respeito das duas etapas de pesquisa documental, primeiramente, levantaram-se os documentos oficiais disciplinadores da EI brasileira, compondo um quadro normativo que compreende o período de 1988 a 2016, obtido mediante busca no site de consulta à legislação, vinculado ao Senado Federal, e no sítio do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Entendendo que a garantia do direito à EI se expressa por meio de documentos oficiais de natureza diversa, consideraram-se como fontes de pesquisa decretos, leis, resoluções, medidas provisórias, emendas constitucionais e ainda o próprio texto constitucional, além de outros documentos elaborados pelo MEC. Dessa forma, as fontes desta pesquisa compõem-se de documentos de natureza normativa (de caráter legal e obrigatório) e orientadora (não obrigatória, mas que indicam a direção sobre como as políticas devem ser conduzidas).

Por fim, perfazendo as duas últimas fases de pesquisa documental, esta investigação utilizou como fontes, principalmente os documentos da BNCCEI, em sua versão homologada (BRASIL, 2017a) e a Resolução CNE/CP nº5/2009, a qual fixa as DCNEIs (2009). Contudo, visando à melhor compreensão dos textos legais em questão, consideraram-se, pontualmente, os pareceres e resoluções que instituem a BNCC (parecer CNE/CP nº 15/2017 e resolução CNE/CP nº 2/2017) e as DCNEIs (parecer CNE/CEB nº 20/2009).

Para esse estudo, adotou-se como opção metodológica a Análise do Conteúdo, proposta por Bardin (1977).

Bardin (1977, p. 38) afirma que a Análise de conteúdo consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”, porém a autora afirma que este conceito não é suficiente para definir a especificidade desta técnica de pesquisa, de forma que a isso, acrescenta-se que a intenção da análise de conteúdo é realizar a “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) [...]”. A autora acrescenta que a inferência caracteriza-se como uma operação lógica, pela qual o pesquisador tira conclusões diante da ligação de uma proposição a outras aceitas como válidas.

Deste modo, entende-se que esta metodologia de análise atendeu aos objetivos da pesquisa realizada, porque possibilita ir além do campo objetivo das mensagens, revelando seus conteúdos latentes ou simbólicos, admitindo-se a utilização do conhecimento lógico, formal, mas também aspectos subjetivos e experienciais, encontrando, sistematicamente,

nexos lógicos entre texto e teoria, confirmando ou refutando hipóteses, mas, principalmente, possibilitando que se produza uma análise crítica e interpretativa do material coletado.

Nesse sentido, embora esta seja apenas uma das interpretações passíveis de serem realizadas sobre a BNCCEI, concorda-se com Ludke e André (1986, p.41), para quem “a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo”.

Por fim, procedeu-se à exposição das relações possíveis entre os documentos da BNCCEI e das DCNEIs (2009), para a qual se utilizaram, por uma questão didática, eixos semelhantes aos delineados pela análise do conteúdo da BNCCEI, embora esta tenha consistido em uma análise diferenciada da proposta em Bardin (1977). Buscou-se expor as contiguidades entre os dois documentos, objetivando demonstrar se e em quais aspectos o texto da BNCCEI demonstra encadeamento às DCNEIs ou se o mesmo assume novos sentidos que permitam indicar avanços em outras direções.

No tocante ao referencial teórico e de acordo com as etapas propostas, para trazer a discussão dos conceitos de criança e infância e a historicidade dos mesmos, utilizou-se, principalmente, das contribuições de Kramer (2001; 2007; 2006), Kohan (2005), Heywood (2004), Jenks (2002), Kuhlmann Júnior (2000; 2001), Sarmiento e Pinto (1997), Sarmiento (2001; 2002; 2004; 2006), Sarmiento e Marchi (2008; 2017), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Charlot (1983), Andrade (2010), Chauí (2000), Postman (1999), Ariés (1986), Narodowski (1993), Santos (1997), Del Priore (1999), Azevedo e Sarat (2015), Nunes, Corsino e Didonet (2011) e Rosemberg (2002; 2003a, 2003b).

Em seguida, a fim de evidenciar e discutir o histórico de construção das normas educacionais oficiais para a EI, além dos próprios documentos oficiais, buscou-se apoio em Nunes, Corsino e Didonet (2011), Campos (1998; 1999; 2017), Bobbio (2004), Fullgraf (2001; 2013), Cury (1998, 2002; 2007; 2008), Rosemberg (2002; 2003b; 2008; 2013), Barreto (1998), Andrade (2010), Marchi e Sarmiento (2017), Santos (1997), Cerisara (1999; 2002), Morgado (2014; 2016), Palhares e Martinez (1999) e Campos, Fullgraf e Wiggers (2006).

Com relação à contribuição da ciência, esta foi trazida, especificamente, por meio da explicitação dos pressupostos gerais desenvolvidos no campo de estudos da SI, os quais se prestaram à análise do documento da BNCCEI. Para tanto, o trabalho amparou-se nos autores que auxiliaram no estabelecimento das bases fundamentais do paradigma da SI, além de trazer, também, as vozes de pesquisadores que desenvolvem trabalhos sobre e no campo da SI, auxiliando em sua difusão e consolidação, a saber: James e Prout (1997), James, Jenks e Prout (1998), Prout (2010), James (2009), Jenks (1982; 2002), Qvortrup, Corsaro e Honig

(2009), Corsaro (2011), Qvortrup (2010; 2011a; 2011b), Sarmiento (2002; 2004; 2008; 2011; 2013a; 2013b; 2015; 2018), Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), Sirota (2001), Plaisance (2004), Breda (2015), Montandon (2001), Moruzzi e Tebet (2017), Fernandes (2004), Abramowicz e Oliveira (2010), Marchi (2009), Tebet (2013), Nascimento (2015a; 2015b), Abramowicz (2018), Cordeiro e Penitente (2014), Voltarelli (2017), Hutchby e Moran-Ellis (1998).

Por fim, para empreender a análise da BNCCEI e para estabelecer as conclusões deste percurso, convém mencionar que, além dos autores anteriormente descritos e/ou ligados ao paradigma da SI, foram utilizados, como apoio reflexivo: Kramer (1997), Barbosa, Silveira e Soares (2019), Lopes (2015; 2018), Aguiar; Dourado (2018), Corazza (2016), Oliveira (2012), Cury, Reis e Zanardi (2018), Macedo (2015), Gobbi (2016), Oliveira (2017; 2019), Barbosa, *et al.* (2016), Fochi (2015) e Canavieira (2010).

Este trabalho foi composto em quatro capítulos: no primeiro, intitulado “Criança e infância: construção e transformação dos conceitos”, discute-se a diferenciação dos conceitos de criança e infância, bem como sua construção histórica, em tempos e realidades diversas, culminando na construção dessas concepções no contexto brasileiro, visceralmente ligada à história do atendimento educacional à criança.

Exige-se ressaltar que, embora este capítulo não responda diretamente aos problemas de pesquisa propostos, considera-se que este seja um passo recognitivo e introdutório importante para a apropriação da temática em discussão nesta dissertação.

No segundo capítulo, “Documentos oficiais e a educação para a infância brasileira”, apresentou-se o percurso de construção do arcabouço normativo e político que consolida a EI no Brasil, o qual também possui como fio condutor a tradução de determinadas identidades de criança e da educação que deve ser destinada a esta. Buscou-se identificar e apresentar tais concepções, expondo o escopo no qual se inscreve e origina a BNCCEI.

No terceiro capítulo, denominado “Tecendo fios conceituais: o paradigma da Sociologia da Infância”, foram explicitados os fundamentos gerais Sociologia da Infância (SI), enquanto substrato teórico que consubstancia o olhar deste trabalho e que fornece o referencial a partir do qual se buscou estabelecer relações com o documento da BNCCEI. Neste capítulo foi descrito, ainda, o processo de constituição do campo da SI, que o notabiliza como perspectiva importante para os novos estudos da infância e como elemento capaz de estabelecer relações com a EI, fornecendo-lhe aportes para repensar a educação das crianças pequenas.

O quarto capítulo, “Uma Base Nacional Comum Curricular para a infância brasileira? – Uma análise à luz da Sociologia da Infância”, ponto de convergência dos três capítulos anteriores e motivação principal desta dissertação, compõe-se da análise da BNCCEI, a partir da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977), bem como da exposição das relações entre esta e as DCNEIs (2009).

Após o percurso empreendido, apresentam-se as principais conclusões e constatações decorrentes deste trabalho de pesquisa, além de finalizar-se este processo propondo possíveis alternativas aos sistemas de ensino, crianças e profissionais da educação, diante do documento homologado da BNCCEI.

Espera-se que ao final deste exercício - e com a busca de responder a inquietações muito particulares - se tenha podido contribuir para ampliar as reflexões sobre as relações que a BNCCEI coloca em movimento, amparando a reflexão dos profissionais implicados com a emergência do documento, mas, principalmente e em decorrência disso, espera-se ter podido auxiliar, indiretamente, as muitas crianças, cujas vidas serão influenciadas pela implementação da BNCCEI, na direção de uma experiência de EI mais justa e respeitadora da infância.

CAPÍTULO 1 - CRIANÇA E INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Este capítulo tem por objetivo compreender o que se pode entender por “criança e infância”, analisando de que forma tais conceitos emergem, atualizam-se e transformam-se ao longo do tempo, consolidando-se na ideia de criança como categoria social. Tal delimitação inicial é de vital importância para as discussões ora propostas, remetendo e influenciando diretamente o entendimento da natureza do objeto desta pesquisa, pois, antes de todo e qualquer discurso legal e pedagógico, é necessário a existência da criança como pressuposto irrefutável a partir do qual se desenvolverão os atributos inerentes a cada um desses domínios.

Para tanto, buscar-se-á amparo na literatura e em autores que discutem a temática, ao mesmo tempo em que se tece, em um *continuum* temporal, o cotejamento entre história e status admitido epistemológica e socialmente pelas crianças e pela infância, perscrutando quais os caminhos reflexivos percorridos pela humanidade e que resultam na forma como esses conceitos se apresentam atualmente.

Inicialmente, serão realizadas reflexões que consubstanciam a diferenciação desses conceitos para, posteriormente, compreender o surgimento da ideia de infância em diferentes contextos e momentos históricos, culminando na construção dessas concepções na realidade brasileira, da qual não se pode apartar a história do atendimento educacional à criança.

1.1 Considerações acerca dos conceitos de “criança e infância”

Etimologicamente, a palavra infância provém do latim, *infantia*; do verbo *fari*, falar, mais especificamente, acrescido de sua negação *in*, designando aquele que não fala ou não adquiriu meios próprios de expressão ou para comunicar-se articuladamente (PAGNI, 2010). Para Pagni (2010, p.100), o prefixo *in* sugere mais do que uma ausência, mas uma condição própria do pensamento da criança “que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos”.

Há registros romanos da utilização do termo *infans* para designar àquele que possui até sete anos de idade, ou, em outros contextos, sem se referir à criança pequena, qualificando aquele que por sua condição de minoridade não pode dar testemunho nos tribunais. A palavra *infante* aparece atribuída a outras classes marginais que não participam da atividade pública.

Por sua vez, e de mesma raiz latina, criança vem de *creantia*, significando criação ou, *criare*, seguida do sufixo *ança*, que representa ação. Dessa forma, criança é aquela que

precisa ser criada, ensinada. De acordo com seu sentido dicionarizado, criança é o ser humano que não é adulto, imaturo (HOUISS; VILLAR, 2001).

Com essas definições demonstra-se desde a semântica a diferenciação entre os mundos da criança e do adulto pela via da negatividade, ao mesmo tempo em que são fornecidos indícios sobre algumas formas históricas pelas quais as crianças foram tratadas. Para Kramer (2001) e Kohan (2005), a criança é comumente entendida pela via de oposição ao adulto e atribuindo-se a esta o caráter de incompletude, inferioridade, fragilidade, ou considerando-se este como um período da vida a ser qualitativamente superado.

Ao tratar dos termos *criança* e *infância*, há autores que os utilizam como sinônimos, entretanto, para Heywood (2004), a infância pode ser compreendida, em um de seus sentidos totalizantes, como uma abstração, uma etapa da vida dos indivíduos a qual todos estão irremediavelmente atrelados em sua biografia existencial. Dessa forma, os significados dessa fase da vida derivam não apenas de sua admissão como estatuto social, mas também do senso comum e daquilo que todos os seres humanos tiveram como experiência em um determinado momento, diferentemente do grupo de pessoas que a palavra crianças sugere.

Para Heywood (2004), todas as sociedades, em todas as épocas ocuparam-se do *conceito* de infância, ou da noção de que a criança pode ser diferenciada dos adultos de várias formas. Já as *concepções* de infância especificam essas formas de distinção, seja no que diz respeito à duração, qualidades e características ou importância dada à infância.

Ampliando essa perspectiva, Kramer (2001, p.16) alerta para o perigo de que se adote unicamente uma concepção abstrata de infância, pois “está-se analisando a criança como *natureza infantil* distanciada de suas condições objetivas de vida”. Esta pesquisa procura desviar-se desse ponto de vista e da visão ideal e romantizada de infância como período da inocência e da pureza, bem como se procura o afastamento da indiferença e do silenciamento ao qual a infância foi relegada durante séculos, em segundo plano na dinâmica social. Considera-se a importância de que tais construções sejam problematizadas à luz dos processos sociais, econômicos e históricos complexos nos quais estão imbricadas.

As teorizações sobre infância, de acordo com Jenks (2002, p.186), são marcadas pelo paradoxo constante. A criança habita este mundo, é familiar, mas ao mesmo tempo parece representar “uma ordem do ser sistematicamente diferente”. Conforme Nascimento (2015a), há uma certa inquietação da sociedade adulta em relação à infância, pois, se por um lado prevalece a sensação de semelhança, condicionada ao fato de que a criança se tornará adulto um dia, por outro, estabelece-se um estranhamento com relação à forma da criança lidar com o mundo.

A esse respeito, Kuhlmann Júnior (2001, p. 31) afirma que a infância não deve ser outro mundo sobre o qual é construída uma imagem mítica, pois a interação é o espaço em que a criança se desenvolve, caracterizando-se como sujeito histórico, social e cultural, designação que se tornará a abordar, pormenorizadamente. Nesse sentido:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 31).

Uma das perspectivas geralmente levantadas no que se refere à delimitação da criança e da infância é o horizonte etário. Sarmiento e Pinto (1997) asseveram que não há um consenso sobre o que definiria o que é ser criança. Quanto ao início desse período, estudos têm se debruçado sobre a condição pré-natal, demonstrando a existência de resposta do nascituro aos estímulos externos, validando a existência de vida humana, ao passo em que fazem cogitar sobre seus direitos.

Por outro lado, o debate se intensifica quando se procura estabelecer o final da infância. Segundo os autores referidos, a tradição jurídica estipula a idade de dezoito anos (vide Convenção dos Direitos da Criança), coincidindo com o alcance pleno dos direitos civis e da imputabilidade criminal. Já a lei brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), define como criança o indivíduo com até doze anos incompletos e adolescente como a pessoa entre doze e dezoito anos. Outras tradições e culturas estabelecerão limites diversos e ritos de passagem para demarcar o início da vida adulta, como a puberdade, por exemplo.

Ainda, segundo Sarmiento e Pinto (1997), a escola será uma instituição importante na determinação etária da infância, ao organizar-se em ciclos de escolaridade que situam intuitivamente a escola das crianças e a escola dos adolescentes. Tais limites ainda podem coincidir com o fim da escolaridade compulsória, de acordo com as leis do sistema educativo de cada país. No Brasil, a EI compreende a escolarização de zero a cinco anos e onze meses, enquanto o EF abrange dos seis aos quatorze anos, embora se saiba que nem todas as pessoas concluem o EF na idade esperada. Dessa forma, a infância coincidiria, em tese e segundo Qvortrup (2011a), com sua situação de institucionalização ou confinamento escolar.

De forma geral, pode-se perceber que a definição de limites etários sobre qual período caracteriza a infância, bem como o arquétipo de criança, é algo arbitrário e um terreno de disputa política e social, localizado no horizonte dos discursos adultos dominantes histórica e socialmente (JENKS, 2002). Mollo-Bouvier (2005) afirma que discernir sobre esses limites

exige o reconhecimento de sua instabilidade, na mesma proporção da variabilidade social. Exige-se que sejam buscadas as causas desses constantes deslocamentos.

Localizada na mesma dinâmica social, a literatura se mostra pródiga em intensos debates em torno da percepção do que seja infância e criança. As discussões nas diversas áreas do conhecimento demonstraram sua preocupação teórica em constituir sentidos compatíveis com suas especulações sobre o futuro, percepções particulares da vida social e que atendam aos interesses pragmáticos sobre como conduzir educativamente as vidas infantis. Além disso, essas diferentes formas de enxergar a infância têm ratificado seu poder de manter e/ou provocar mudanças nas representações sociais (JENKS, 2002).

Para Freitas (2003), a análise histórica das imagens que se cristalizaram sobre a infância está intimamente ligada ao discurso e práticas narrativas de quem as profere, em cada território epistemológico. Dessa forma, é patente a importância de que o debate sobre a infância seja trazido a partir da interlocução historicamente contextualizada entre as diversas matrizes investigativas.

Heywood (2004) afirma que a ênfase dada tradicionalmente pela Psicologia, Antropologia, Sociologia e Psicanálise – às quais se pode acrescentar a Pedagogia, a Filosofia e a História - concerne à evolução e socialização, encarando a criança como ser imaturo, em preparação para ser adulto racional e autônomo. Com efeito, as teorizações tradicionais de infância são talhadas relativamente ao adulto, direcionando-se para a resolução do paradoxo de ser criança pela sua transformação. Como bem pontua Rousseau (1979, p.8):

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.

Exemplificando brevemente essas afirmações, Dahlberg, Moss e Pence (2003) sustentam que há diferentes discursos e elaborações usuais sobre a criança. Ora esta é contemplada como reprodutora de conhecimento e de cultura, tabula rasa que deve ser preenchida com o conhecimento considerado socialmente relevante. Nessa perspectiva, a criança deve ser *preparada* para aprender e para a escola, iniciando uma jornada na qual sai de sua incompletude, de sua condição de potencial não consumado para tornar-se um recurso humano economicamente produtivo.

Para os autores, há também a elaboração na qual a criança seria encarada como ser natural e biológico, com estágios de desenvolvimento universais, com expectativas e padrões de normalidade/desenvolvimento pré-determinados, enquanto em outra concepção elencada

por Dahlberg, Moss e Pence (2003) a criança é considerada um ser inocente, não-corrompido pelo mundo. Por fim, um desses entendimentos mais comuns enxerga a criança como um fator a ser suprido por influir na determinação da oferta de força de trabalho.

Como se pode perceber, as definições tradicionais possuem em comum a pretensão de estabelecer um ideal universalizante e naturalizante no que se refere à infância e à criança, assim como contribuem para negligenciar a experiência social e individual da infância. Esta passa a ser referenciada no bojo do panorama adultocêntrico¹, no qual a criança é assumida como ser passivo e incapaz, cujo desenvolvimento é maturacional e cuja socialização se dá de forma unilateral. Nessa ordem, a infância seria vista como uma fase, associada à metáfora do crescimento na direção de um mundo adulto organizado, equilibrado, ideal e a criança seria reflexo de um modelo desejável, mas uma “presença ausente, despotenciada” durante esse processo (JENKS, 2002, p. 194).

Embora tenham existido paradigmas tradicionais nos quais a infância foi comumente concebida como “uma fase da vida, natural e universal e as crianças como entidades psicológicas, objetos passivos da socialização numa ordem social e adulta” (MARCHI, 2009, p. 228), essas concepções têm passado por alterações. A existência desses paradigmas tradicionais condicionou as crianças a uma posição subordinada e marginalizada na estrutura social, contudo, os progressos nos discursos nas diferentes áreas, com destaque à SI, a qual assume uma proposta de diálogo com os demais campos, têm refinado e até contrariado essa perspectiva, contribuindo para a sustentação do entendimento de que a infância não existe como categoria social estática, mas como um conceito relativo e que está em permanente elaboração e transformação (CORSARO, 2011).

Para Sarmiento e Pinto (1997), a infância não é uma experiência universal, nem um fato natural, de duração fixa e definição monolítica, mas é particularmente construída, na multivariabilidade de condições sociais e posições que a criança ocupa em seus contextos de pertença, exprimindo diferenças individuais relativas a gênero, etnia, classe e história.

Cada cultura, bem como cada história individual, condiciona a existência de diferentes caracteres de infância. Nessa perspectiva, reconhecendo essa pluralidade de representações

¹ O termo *adultocentrismo*, conforme Rosemberg (1976), refere-se às práticas sociais nas quais se estabelece o exercício de poder adulto sobre as crianças. Para a autora, a díade adulto-criança é unívoca, pois não se estabelecem trocas efetivas entre ambos, pelo contrário, as relações se assentam na primazia social do adulto, que, amparado na crença na inferioridade e dependência da criança e na impossibilidade de adaptar a sociedade à criança, cristaliza seu poder por meio da educação, moldando-a à sociedade centrada no adulto. Nessa perspectiva, a criança é um vir-a-ser, em decorrência de sua “humanização”, por meio da educação. Para a autora, os comportamentos infantis são cada vez mais normalizados e canalizados para seu melhor aproveitamento, que também é condição para a sobrevivência da sociedade adulto-centrada.

simbólicas, não faz sentido a presunção de estabelecer uma verdade única para uma única infância, mas ponderar sobre as diversas imagens da mesma, reconstruídas e socialmente interpretadas no âmago dos processos sociais que lhe dão origem. “A” criança, conforme Mollo-Bouvier (2005), não existe, mas sim crianças, membros de uma infância² caracterizada por uma pluralidade que lhe é inerente, mas conservando, contudo, elementos capazes de dar-lhe coesão enquanto categoria social específica, na perspectiva da SI.

A esse respeito, reiteram Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.63-64), afirmando que a perspectiva pós-moderna, marco da contemporaneidade:

[...] descentraliza a criança, considerando que ela existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular [...]. A partir de nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos de infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre o que achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção de crianças também é produtiva.

Corroborando esse viés, para Arroyo (1994), a construção da infância depende da construção de outros atores sociais, remontando, por exemplo, às lutas dos grupos sociais minoritários - entre eles a bandeira das mães trabalhadoras; à exigência de equipamentos públicos que atendessem com qualidade à criança pequena e ao movimento de consciência das identidades socioculturais, o qual permite considerar a infância como um *tempo em si*, sem intenção propedêutica, mas como portadora de um sentido próprio no âmbito da formação humana.

A despeito dessas considerações iniciais, passar-se-á à reconstrução da gênese do que se optou chamar, analogamente a Charlot (1983), de *ideia de infância*. Na próxima seção, será tecido um percurso a partir do qual se pretende estabelecer um olhar interpretativo sobre as diferentes definições de criança e infância emergentes em cada contexto histórico, considerando, ainda, o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e o status atualmente assumido por essas definições.

² Doravante, utilizar-se-á o termo *infância*, no singular. Fica estabelecido o entendimento de que há uma grande variabilidade nas características que constituem a infância em uma sociedade e em sociedades diferentes, haja vista que esta é estabelecida a partir da complexidade de elementos que incidem sobre ela (espaço, tempo, historicidade, questões políticas, econômicas e sociais). Apesar disso, não se desconsidera a existência de elementos que dão coesão à infância como categoria social, conforme se explicitará na descrição do paradigma teórico que sustenta esta pesquisa.

1.2 A construção da *ideia de infância*: transformações paradigmáticas da Antiguidade clássica à Contemporaneidade

Antes de passar ao percurso histórico proposto, é preciso reconhecer que existe uma dificuldade metodológica em estabelecer uma trajetória ascendente e unidirecional para a ideia de infância, posto que esta se configura de forma errática, por avanços e retrocessos, assim como tendo a diversidade como característica (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

Por este motivo, críticas têm sido tecidas a alguns trabalhos na história social da infância, especificamente ao de Ariés, considerando suas escolhas analíticas, as quais admitem a linearidade na construção do pensamento social sobre a infância, além de não abarcarem a alteridade que esta possui, em realidades sociais e culturais complexas. Contudo, é inegável que o trabalho desse autor abre um campo novo de estudos ao fixar a infância como culturalmente construída (HEYWOOD, 2004).

De acordo com Kuhlmann Júnior (2001) há dois grandes setores na história da infância, compostos por história social da infância (condições de vida, instituições, práticas materiais e sociais etc) e um outro setor envolvendo aspectos relativos ao imaginário, que trata das mutações que intervêm na história das mentalidades em relação à infância (externadas nas obras de arte, documentos, nas reflexões filosóficas, pedagógicas etc).

Para esse autor, história social e imaginário devem estar entrelaçados, mesmo porque, historicamente, a criança nunca é biógrafa de si mesma e não aparece como sujeito de sua história, então, é preciso tentar captá-la com base nos diferentes discursos que tentaram definir o que é ser criança. Heywood (2004) complementa essa premissa ao dizer que aquele que quiser recriar as experiências e formas de vida da criança no passado deve primeiramente compreender aquilo que os adultos pensavam e sentiam sobre os jovens e que ele denomina história cultural da infância.

Tendo essas compreensões em mente, as necessidades investigativas desta pesquisa exigem um percurso sistemático. A matéria prima que permite este itinerário cognitivo e que dá sentido a esta tarefa continua sendo o tempo, pois é por meio dele, diacronicamente, que se franqueia o olhar comparativo/evolutivo no que concerne às relações geracionais e às imagens de criança e de infância, mesmo que nem todas as imagens coexistentes em um determinado contexto sejam tomadas como pauta de análise.

Reconhecendo a impossibilidade de abarcar todas as idiossincrasias existentes na infância, serão abordadas, a seguir, conceituações e fatos históricos que precisam ser lidas a partir do *lócus* que dá origem às reflexões, não com intenção de excluir outras visões

possíveis, mas em complementaridade e abertura, como um dos olhares possíveis, a partir dos recortes empreendidos e do material consultado.

De forma geral, definiu-se uma periodização que remonta ao período clássico, seguindo até a contemporaneidade, tendo como norte o contexto europeu³ e indo até a constituição dos conceitos na realidade brasileira, sem a pretensão, conforme já mencionado, de assumir uma linearidade absoluta no que se refere à construção da ideia de infância. Entende-se que a complexidade da mesma, como fenômeno social, impede a edificação de fronteiras rígidas entre as diferentes áreas do conhecimento e tempos, pois sua apreensão depende do caráter dialético e do diálogo histórica e contextualmente situados. Kohan (2005) reforça essa perspectiva, considerando que a história dos pensamentos, das ideias e mentalidades está naturalmente pontuada por continuidades e discontinuidades.

Por conseguinte, ao tentar captar as imagens da infância, se terá como resultado um percurso multifacetado, o qual une âmbitos discursivos e perspectivas de análise diferentes. Surgirão tensões que se preferiu não ocultar, mas compreender como leitura contextual, conforme anteriormente justificado.

Portanto, esta análise da historicidade dos conceitos de criança e infância inicia-se no período Clássico, no qual os adultos já traçavam compreensões e olhares sobre a criança. A partir daí, se estabelece um paralelo sobre a construção social da infância com outras diferentes épocas e contextos, finalmente refletindo sobre a composição da infância contemporânea e na história brasileira.

Segundo Chauí (2000), por razões históricas e políticas, é inegável que o modo de pensar e de se exprimir grego influenciou sobremaneira a formação do pensamento, das instituições e da cultura das sociedades européias ocidentais. Como seu legado, os gregos instituíram as bases e princípios fundamentais para a composição do que se convencionou chamar razão, racionalidade, ciência, ética, política, técnica e arte. A constituição do pensar filosófico e da citada racionalidade, amparada na noção de razão, mostrou-se importante para

³ Justifica-se que a escolha por considerar o contexto europeu se deu pelo fato de que, conforme Barbosa (2006), a maior parte de materiais sobre a historiografia da criança aborda essencialmente a criança européia, aristocrática e burguesa, portanto, Ocidental, embora outras formas de infância estivessem sendo vivenciadas analogamente. Para Kuhlmann Júnior (2001), há poucos testemunhos diretos e registros escritos sobre a infância popular. Além disso, no período clássico e medieval, é importante considerar que a Europa figurou como *locus* no qual foram gestadas as principais transformações políticas, econômicas e intelectuais, o que não significa que a história de outros povos e classes seja inferior ou não seja relevante. Como última justificativa, parte-se da Antiguidade Clássica primeiramente pelo fato de que é possível encontrar material relevante aos conceitos que investigados desde este período, além de considerar-se que, partindo deste período, é possível recompor uma linha de raciocínio mais completa, pois a história da humanidade pode ser compreendida em três grandes momentos: período clássico, medieval e moderno, entendendo que um quarto período pode ser admitido como contemporaneidade, o qual está em curso.

os desdobramentos que ocorreriam nos períodos Medieval e Moderno, bem como para a criação das ciências como Antropologia, Sociologia, Psicologia e História, dentre outras, sob cujos paradigmas se pode conhecer a sociedade e compreender certos modos de focar a infância (CHAUÍ, 2000).

Mesmo entendendo que a forma como uma época retrata um pensamento, nas artes, na literatura, nas mais diversas formas de sua produção social e cultural é sempre muito mais complexa do que aquilo que está presente na obra de alguns filósofos, na Grécia Antiga, Platão, em alguns de seus *Diálogos*, firma as bases daquilo que hoje se entende como Filosofia da Educação, disseminando problematizações até hoje discutidas no Ocidente. Em torno das preocupações com a educação, Platão, indireta, metafórica ou explicitamente deu forma a um retrato da infância⁴ (KOHAN, 2005).

Nessa época, a preocupação com o jovem se dá de forma intermediária. De acordo com Kohan (2005), a questão na qual Platão se concentra é tentar resolver o estado de degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo. A solução dessa equação se dá de forma educativa; o futuro da *pólis*⁵ dependeria de uma educação específica para a infância, a qual infundisse na criança as características necessárias ao melhor desenvolvimento da natureza humana, em suas capacidades morais e racionais, formando-a para ser um futuro cidadão, apto para o exercício político.

Pode-se perceber que a infância, na visão platônica, não desponta como objeto de análise em si, nem há preocupação com suas características particulares, mas sim em como esta interfere sendo uma das faces importantes para a consolidação de um projeto político ou como um meio para alcançar a *pólis* desejada, mais justa, bela e melhor (KOHAN, 2005).

De acordo com Kohan (2005), a concepção platônica de infância possui quatro traços principais. O primeiro é o de que esta não possui características próprias, mas, ao mesmo tempo, se apresenta como *possibilidade*. Em outras palavras, esse discurso associa-se a um dos mais comuns no que se refere à criança: uma etapa da vida humana na qual se forjam características decididamente importantes para aquilo que este ser se tornará no futuro. Nessa visão, a criança não é nada no presente, mas um ser maleável, em devir ou *vir-a-ser* adulto,

⁴ Evidentemente, o viés aqui mencionado não é o mesmo da construção moderna, nem mesmo a visão de infância da atualidade, embora se encontrem ecos na Filosofia da Educação atual. Nessa época, a criança é vista como adulto em potencial, ideia que sofrerá modificações no século XVII, em favor da consideração da infância em suas especificidades. O raciocínio que se deseja resguardar é o de que indiretamente, já se legava importância à infância para o futuro da *pólis* (MARROU, 1990).

⁵ Fazendo uma analogia, o termo *pólis* corresponderia a Cidade-Estado ou ao modelo das antigas cidades gregas, composto pela Acrópole (parte elevada onde se situavam os templos para os deuses), a Ágora (parte pública da cidade onde haveria o mercado e onde ocorreriam as manifestações e reuniões públicas). Ainda haveria a divisão em Khora (parte agrícola que supriria a *pólis*) e a Ástey (parte urbana da cidade) (CASTORIADIS, 1987).

podendo ser feito dela o que se desejar. Mais do que isso, para Platão, essa condição da criança guarda sua potencialidade mais relevante: a de ser uma projeção política.

A segunda característica apontada por Platão é a *inferioridade* da criança ou a marca do ser hierarquicamente inferior, física, moral e espiritualmente, em relação ao homem adulto/cidadão. Nesse aspecto, a infância, por suas características, aparece associada a uma carência de atividade intelectual e conhecimento. A terceira marca platônica, estritamente relacionada à segunda, é a de que a criança pode ser o *outro desprezado* ou prescindido por estar distante na constituição plena da racionalidade grega, portanto, estando impossibilitada de exercer sua civilidade e participar da *pólis*. Já a quarta marca, refere-se à criança como material da política; esta precisa da infância para firmar a perspectiva do futuro, portanto as crianças filhas de homens superiores devem ser preparadas para governar a *pólis*.

Em suma, a filosofia clássica concebe a criança na dicotomia possibilidade/inferioridade. No pensamento grego, os primeiros anos são repletos de vazio existencial. A crença na ausência de razão da criança faz com que de zero a seis anos esta seja desconsiderada ou apenas “criada” pelas mulheres/amas e rusticamente educada por meio da imitação das práticas e atitudes dos adultos até que possa ser enviada às escolas, aos sete anos de idade, onde a educação, *Paidéia* ou a modelagem de seu espírito possa realmente começar (MARROU, 1990).

Dando continuidade à construção da ideia de infância, agora considerando o período que compreende a Idade Média à Moderna, para Postman (1999), é comum o entendimento da Idade Média como Idade das Trevas, com as invasões bárbaras, declínio do império romano e sepultamento da cultura clássica. Para Manacorda (2002), nesse período três centros de poder se enfrentarão em uma complexa luta ideológica e militar: o império do Oriente, empenhado na reconquista do Ocidente, os povos bárbaros e a autoridade da Igreja.

Conforme Marrou (1990), a Idade Média terá como traços significativos o feudalismo, a hegemonia da Igreja e o controle desta sobre todos os setores da vida social. Reconhecendo a limitação das figuras de poder da época e o benefício do controle sobre a difusão do conhecimento, a precedência religiosa resultou no empobrecimento cultural e no declínio da produção de saberes e teorias. Esta atividade seria recuperada, segundo os Iluministas, com o abandono da racionalidade dogmática e retorno às fontes clássicas de exaltação da razão humana, durante o Renascimento, movimento fundado na pretensão de que o acúmulo de conhecimentos ensejaria um progresso capaz de estabelecer a revelação do cânone universal da racionalidade humana, tornando o mundo inteiramente cognoscível e os sujeitos livres e emancipados (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003).

Investigando este período, Ariés desenvolve um trabalho pioneiro na historiografia acerca da concepção de infância, observando as representações desta no contexto europeu ocidental, especificamente francês, compreendendo o intervalo que se inicia na época medieval até a modernidade. Por meio do trabalho com a iconografia, diários, cartas, dentre outros materiais, esse autor sustenta a tese de que o mundo medieval ignorava a criança, sendo desprovido de um *sentimento de infância* ou da consciência sobre as particularidades infantis que distinguem a criança do adulto. Tão logo a criança tivesse condições de sobreviver sem os cuidados mais enfáticos, seria logo integrada ao convívio indiferenciado com os adultos, participando de seus jogos, passatempos, ofícios ou rotinas cotidianas (HEYWOOD, 2004).

Alguns autores como DeMause (citado por Postman, (1999)), Heywood (2004), Kuhlmann Júnior (2001), entre outros, criticam a tese de Ariés sobre a *descoberta* da infância como uma invenção moderna. De fato, o sentimento atual de infância é, em boa parte, herdado da época moderna e não existia como tal antes desse período, porém, também seria pouco cauteloso ignorar a existência de preocupação com a infância antes disso, conforme já exposto, ao citar indícios na Antiguidade Clássica.

Heywood (2004) argumenta que a infância e adolescência, principalmente das camadas populares na Idade Média, foram documentadas de forma imprecisa e até desdenhadas pela historiografia e pelos registros em geral. Nesse sentido, a promiscuidade entre adultos e crianças defendida por Ariés poderia ser justificada por noções de tempo, espaço e formas de existir diferenciadas das da modernidade, mas não totalmente pelo desprezo à criança, conforme Heywood (2004).

Corazza (2002), secundada por Kuhlmann Júnior (2001), corrobora com a ideia da ausência de problematização da infância desse período em virtude de sua irrelevância como objeto discursivo ou como figura social. Pinto (1997, p.35) reforça essa afirmação ao entender que “a inexistência de um sentimento de infância em séculos passados não significa necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo. Uma coisa é a existência da ideia de infância e outra a de afeição pelas crianças”. Esse autor entende que a Idade Média representou uma decaída da sensibilidade relativa à infância, a qual é retomada com a modernidade. Dessa forma, entende-se que estudo de Ariés, pode não ter descoberto o ponto de surgimento da ideia de infância, mas constitui em um importante olhar para mudança de concepções sobre a infância moderna (KOHAN, 2005).

Assim, o trabalho de Ariés é um marco para o entendimento da imagem de criança que se expressa a partir das transformações sociais, das relações de produção e da história da

família. A visão de criança não se expressa de forma única e sempre igual, mas como processo, embora se considere que esse decurso se dá de forma menos linear do que a descrita pelo autor (ANDRADE, 2010).

Na análise de Ariés (1986), a Idade Média apresentou características de organização e articulação bastante peculiares, principalmente no que concerne à não divisão da vida em fases (infância, juventude e assim por diante) e à inconsciência da noção de passagem entre essas fases, que é um atributo fundamental das sociedades evoluídas. As crianças eram vistas como miniadultos e tão logo fossem capazes, eram destinadas ao convívio com estes, sem qualquer disposição ou preparação, compartilhando com os adultos atividades lúdicas, produtivas e educacionais. Não havia, conforme Postman (1999), a noção de civilidade e o sentimento de vergonha que habitam a Era Moderna e que fazem com que as realidades do mundo adulto sejam reveladas às crianças de modo psicologicamente assimilável.

Para Ariés (1986), a passagem da criança pela família é bastante breve e insignificante. Dentre os muitos problemas que ameaçavam o universo infantil havia a dificuldade de manutenção da vida e os altos índices de mortalidade. Em caso de perda, a criança seria logo substituída, sem grandes pesares. Poucas atitudes de apego lhe seriam dedicadas até que a criança possuísse maiores condições de sobrevivência e possibilidades de reverter sua existência em benefício de seu grupo social.

Barbosa (2006) conta que nesse momento histórico a infância foi compreendida de acordo com a visão dada pelo cristianismo, na qual a criança seria fraca de juízo, rude e com a alma marcada pelo pecado original, que a predisporia para o mal, devendo ser vigiada.

A própria constituição da família não se daria em razões afetivas, mas por questão de sobrevivência, a fim de proteger a honra, conservar bens e para a ajuda mútua na prática de determinados ofícios. A imagem de família nuclear (cônjuges e filhos) era inexistente e se diluía em meio às trocas entre amos, vizinhos, etc. Dessa maneira, as funções educativas e de socialização da criança não eram garantidas ou intencionais, mas fortuitas, na proporção em que as crianças se inserem precocemente nas atividades práticas e básicas da vida como jogos, atividades domésticas, e de trabalho, em auxílio ao adulto (ARIÉS, 1986). Portanto, a forma medieval de aprender se dá por meio da oralidade e pela participação social ou, segundo Barbosa (2006, p. 74), “em uma ampla rede de sociabilidade, com aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pelas comunidades”.

Para Postman (1999), alguns aspectos da Idade Média são especialmente relevantes para a história da infância. Com a diminuição da instrução, da capacidade de ler e interpretar para a maioria da população (excetuando-se os clérigos), os limites entre as crianças e os

adultos tornam-se mais tênues; esses infantilizam-se, tendo em vista que seus segredos culturais não estão mais resguardados pela escrita. Logo que dominam a fala, as crianças têm acesso ao mundo adulto, o que, para a cultura medieval, acontece aos sete anos⁶. Conforme Postman (1999), isto anula a necessidade da existência de escolas, visto que as capacidades de falar, ouvir e compreender, importantes para a vida adulta, são automaticamente desenvolvidas pelos indivíduos.

Ariés (1986) ainda utiliza diferentes evidências para inferir sobre a tese de mudança de paradigmas da Idade Média, com o aparecimento da infância como *invenção* moderna. Pinto (1997), se referindo à obra deste, resume que a partir do século XVI, a criança vai adquirindo especificidade em relação ao adulto, o que Ariés demonstra a partir de diversos indícios. O primeiro deles seria a terminologia medieval, inicialmente pouco específica sobre as idades que representariam a infância, por vezes confundida com a adolescência e outros períodos que correspondemos à idade adulta. Ariés (1986) aponta, ainda, a ausência da imagem da criança nas obras de arte em geral e sua metamorfose em direção à representatividade, primeiro com traços adultos e associada à infância sagrada ou imagens angelicais, no século XV, até ser representada com a família e individualmente, no século XVII, o que o autor interpreta como indício de que a criança passa a sair do seu anonimato social.

Outro ponto de análise para o autor citado é o traje utilizado pela criança, como cópia do traje adulto ou como traço distintivo de hierarquia social, que se especializa, para as crianças nobres, sinalizando-as como uma classe separada dos adultos (ARIÉS, 1986), mas, somente com a entrada do século XVIII, esses trajes seriam confeccionados dando maior mobilidade e respeitando os impulsos naturais das crianças.

As relações entre sexualidade e infância também são abordadas por esse autor, bem como é feita uma grande descrição, baseando-se na infância de Luís XIII, sobre a história dos jogos, brinquedos e brincadeiras, inicialmente compartilhados por crianças e adultos, nobres e plebeus, sendo depois dedicados apenas às crianças e populares, denotando a correlação entre classe social e a noção de infância.

No entanto, de modo geral, Ariés (1986), entende que transformações sociais que demonstram a mudança moderna de atitude em relação à infância se dão em dois momentos mais representativos; primeiramente, com o surgimento sentimento de *paparicação*, quando a

⁶ Guardadas as diferenças, o Período Clássico e a Idade Média têm como coincidência considerarem a idade de sete anos como surgimento da razão, no primeiro caso, e no segundo como idade de ingresso efetivo no universo adulto. Além disso, ainda há a semelhança quanto à inferioridade da criança em seus primeiros anos de vida.

criança se converte em objeto de distração para o adulto, quase como um animal de estimação, o que se substitui, posteriormente, pelo sentimento de *moralização*.

Em meio às modificações sociais citadas, a criança passa a ser vista como dotada de fragilidade, pureza e bondade, reflexo da essência divina, ao mesmo tempo em que no interior desse processo, surgem as escolas, no intuito de vigiar e corrigir as crianças, preservando sua inocência e assegurando sua educação e castidade. Dá-se seu enclausuramento mediante escolarização (cerceadora da liberdade infantil, agora alvo de processos disciplinares, mesmo que não amplamente difundida a todas as crianças, no início). Assim, a preocupação com a educação é o grande marco do início dos tempos modernos, influenciando até mesmo na estrutura da família, que passa a compartilhar desse sentimento e dessas preocupações (ARIÉS, 1986).

Em outras palavras, na Idade Moderna formou-se uma concepção moral da infância que se contrapunha à indiferença e ao tratamento da mesma como brinquedo e divertimento do adulto. O homem racional sente desprezo pela criança em razão de sua infantilidade e condição de fraqueza, mas isso é reprimido, pois ela desponta como uma das primeiras obrigações humanas, na qual reside um esboço imperfeito do futuro homem. Torna-se necessário estudar formas de fortalecer o caráter e a razão infantis. Nesse período surgem os primeiros estudos sobre a psicologia infantil na intenção de melhor adaptar os métodos a serem utilizados na instrução das crianças.

Na época medieval, era comum relegar os cuidados da criança a outras famílias e, como já mencionado, sua aprendizagem ficava circunscrita às trocas geracionais, e/ou às classes com locais improvisados, com currículos comuns a diversas faixas-etárias. Para Pinto (1997) e Postman (1999) isso acontecia, porque não havia nenhuma concepção sobre o desenvolvimento infantil ou quais os pré-requisitos para aprendizagem sequencial, sequer havia o particular interesse de educar a infância e prepará-la para o mundo adulto. Para Postman (1999), com a divulgação da imprensa, surge uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura e em um quadro mais vasto de mudança social e ascensão da burguesia mercantil. O interesse pela educação infantil vai surgindo junto à necessidade de separação de adultos e crianças, conforme o prescrito por moralistas, renovadores pedagógicos e médicos.

Dessa maneira, o colégio evolui juntamente à ideia de infância⁷, congregando em suas práticas, contraditoriamente, ternura e severidade, tornando-se uma instituição de proteção e

⁷ De acordo com Narodowski (1993), essa gênese em comum falseia determinados postulados para os quais primeiro se é criança para depois ser aluno. Nesse caso, demonstra-se a origem comum de ambos com a escola moderna, embora sejam objetos epistemológicos diferentes. Segundo esse autor, a escola desempenha um

formação da infância, autoritária e agora mais organizada, de forma a preservar a moralidade. Futuramente, este abrirá suas portas para as diferentes classes sociais, firmando-se como instituição social especializada. A criança será absorvida, conforme Narodowski (1993) por um organismo totalmente novo e singular, por isso proliferam os discursos de normalização da permanência da criança nesse espaço, ao mesmo tempo em que se determina sua dinâmica de funcionamento, a divisão das idades e os saberes destinados a cada uma delas. Para Nascimento (2015a), o confinamento das crianças em instituições específicas acabará por tornar a infância invisível socialmente.

Essa mesma escola criará mecanismos diversos de controle das vidas infantis, além de se tornar permeável às modificações que depois lhe seriam impressas, assumindo um caráter educacional diferenciado para as camadas populares e burguesas (NARODOWSKI, 1993).

Compactuando desse pensamento e de sua continuidade histórica, Charlot (1983, p.27) assinala que a educação tende a defender seu sentido cultural e mascarar ideologicamente sua significação sócio-política e, sobretudo sua significação de classe. A história valida esse pressuposto quando se observa a utilidade da escola para a classe burguesa que afirma seu crescimento, primeiramente, intelectual e depois político, assim como assegura a continuidade desses processos hegemônicos até os dias atuais.

Segundo Jenks (2002), o status da infância tem suas fronteiras definidas pela cristalização de discursos e convenções presentes nas formas institucionais (família, escolas, consultórios etc) que lidam com as crianças e processam a infância como uma entidade uniforme. Assim, a escola se torna um dos locais mais importantes nos quais se procederá à socialização e à administração simbólica da infância, ou seja, torna-se o local no qual se definirão a apropriação de saberes, valores, normas e modelos sociais dominantes, estabelecendo poderes, capacidades e as formas de participação social dos indivíduos, que, no caso das crianças, conforme Sarmiento (2004), é marcado por negatividades (a criança não vota, não trabalha, não sabe e por isso precisa estudar, dentre outras).

Embora seja difícil estabelecer uma cronologia precisa, Andrade (2010) e Pinto (1997) pontuam que a partir do século XVIII, lentas transformações reforçam ainda mais o sentimento de infância e de família recém surgidos, merecendo pertinência na sensibilidade e na vida social. A privacidade passa a ser um ideal almejado pela família e esta se tende a se organizar em torno da criança, nutrindo uma nova afetividade, ao passo em que também se

processo importante de infantilização de uma grande parcela da população na Idade Moderna. A escola só tem sua razão de ser quando surgem seus atores ou o corpo infantil. Estes, por sua vez, adquirem características definitivas a partir daí, segundo o autor.

assume seu dever moral e espiritual em educá-la. Anteriormente, as famílias concebidas nuclearmente praticamente inexisteram entre as camadas mais pobres e, no caso dos nobres, eram mais uma questão de preservação da linhagem, segundo Ariés (1983).

O progresso do sentimento de família passa a existir contiguamente ao sentimento de intimidade doméstica. A reforma dos costumes, das preocupações com as crianças (saúde, mortalidade, educação) e a transmutação das formas de sociabilidade caminham par e passo com a assunção da família burguesa e do sentimento de classe social (ARIÉS, 1986). Para Andrade (2010), com o capitalismo e a propriedade privada, a criança, antes cuidada de forma difusa, torna-se responsabilidade dos pais, além de ser herdeira de riquezas, misérias e valores sociais, dependendo de sua origem.

Um novo sentido para a família é inaugurado pela burguesia, apresentando sua configuração nuclear e, juntamente a isso, um novo sentimento de infância, colocada de forma diferenciada do adulto, embora também como conceito abstrato e universal. Para Kramer (2001, p.17), “[...] sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto [...]”.

Conforme Barbosa (2006), a imagem da criança na modernidade é, portanto, a de um ser frágil, dependente, ignorante e vazio, o qual deve ser cuidado, escolarizado, atendido, protegido, socializado, apesar de também ser vigiado, disciplinado e punido de forma autoritária (característica que fará parte dos modelos de educação tradicional).

Nesse âmbito, especializam-se as funções dos membros da família burguesa. À mulher é dada a tarefa de ser a mãe abnegada, que se encarrega da primeira educação moral; ao pai é atribuído o dever de provedor. Contudo, concomitantemente, surge o contraponto da criança sem família; a infância dos orfanatos, das rodas dos expostos, dos hospitais, dos manicômios, da literatura – a infância abandonada, trabalhadora das fábricas e privada das mínimas condições de sobrevivência (BARBOSA, 2006).

A criação das instituições educacionais, segundo Barbosa (2006), será a expressão máxima da descoberta (ou redescoberta) da infância, ao mesmo tempo em que uma mostra da necessidade da incipiente sociedade capitalista industrial em controlar os destinos e conformar os indivíduos ao serviço de seus interesses. Para Andrade (2010), o desenvolvimento do capitalismo consolida a separação entre as esferas pública e privada. À proporção que cresce a privatização da vida, fortalece-se o Estado moderno e a responsabilidade da família para com a infância.

Tendo por base as conjecturas feitas até aqui, conclui-se que a ideia de infância nem sempre existiu da mesma forma, mas transforma-se na medida em que também se modificam a inserção da criança e seu papel social na comunidade capitalista e urbano-industrial (KRAMER, 2001; 2007). Kuhlmann Júnior (2001, p.16) afirma que “[...] toda sociedade tem seus sistemas de classe e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e papel [...]”, por isso, é importante “[...] perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos seus mais diversos momentos [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.32).

Sarmiento e Pinto (1997, p. 11) compactuam dessa asserção ao dizerem que “[...] com efeito, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde o século XVII e XVIII⁸”. Nessa acepção, conforme Kramer (2001; 2007), as transformações histórica e socialmente processadas fazem da criança um indivíduo digno de cuidados, que precisa ser protegido, escolarizado e preparado para o futuro, enquanto esses que habitam o interior da infância são aí circunscritos a partir de critérios de idade e dependência do adulto.

Nesse cenário moderno e enriquecendo o panorama das reflexões de Ariés (1986), é preciso considerar que o intenso movimento de desconstrução das mentalidades, que resultou na modificação da visão de criança foi, em grande parte, influenciado pelo renascimento das ciências, pós Idade Média e do novo estatuto destas perante a Idade Moderna. Em continuidade a isso, ao longo do século XX, conforme Kramer (2001; 2007), cresceria o esforço no conhecimento da criança, nos vários campos do conhecimento. Para Narodowski (1993, p.19) “A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, a perfilam eticamente, a explicam cientificamente, a predizem de acordo com seus princípios”.

É importante reconhecer que a construção teórica da imagem de infância tem como herança legada pela modernidade a origem comum entre seu novo estatuto e os processos educativos, conforme expusemos anteriormente. Desse modo, o novo compromisso social perante as crianças faz com que o constructo teórico-filosófico moderno verse sobre a imagem destas justaposta à disputa de sentidos sobre como educá-la e com quais finalidades, quase como um investimento (BARBOSA, 2006).

⁸ Pinto (1997) reconhece que as mudanças no conceito de infância se deram especialmente em setores da burguesia e aristocracia. As antigas formas de vida e concepções de infância se mantiveram durante os séculos posteriores.

Dentre essas correntes científicas, a Pedagogia se erige como um grande relato em estreita conexão com a narração de uma infância desejada, em uma sociedade desejada. A infância é um campo de projeções e teorizações, além de aparecer integrada a instituições especializadas em produzir adultos: as escolas. A partir daí, dá-se início à pedagogização ou institucionalização da infância, segundo Narodowski (1993).

Completando essa afirmação, em uma visão opressora da estrutura escolar, Narodowski (1993) pontua que a escola, por sua natureza controladora de todo o tempo livre da criança e pelas práticas que adota, possui uma enorme força infantilizadora. Assim, aprende-se a ser criança, sobretudo na escola, para depois tornar-se adulto. A distinção entre ser adulto ou criança, para o autor e contrariamente a Postman (1999), não se dá simplesmente pelo acesso a saberes, mas também pelo exercício de poder que se confere à população adulta em detrimento da criança, colocada nessa situação de dependência e debilidade. Por conseguinte, a submissão das crianças aos adultos instala uma relação singular entre ambos, o que é positivo, do ponto de vista da especificação da infância e negativo, já que os distingue pela via da inferioridade infantil.

Ghiraldelli Júnior (2006) considera que o Humanismo, datado do início do Renascimento, com desdobramentos até os séculos XX e XXI, representou um grande movimento cultural que influenciou todo o âmbito educacional Ocidental. Este abarcou formulações filosóficas e pedagógicas, em especial representadas por Platão, Descartes e Rousseau. Nessas formulações ficou expresso o entendimento da necessidade de estabelecer um modelo de homem ideal e forjar processos pedagógicos que atingissem esse ideal.

Charlot (1983), em proximidade a Ghiraldelli Júnior (2006), afirma que há princípios resumidores da representação da infância para a Filosofia (baseados principalmente na convergência de ideias entre Descartes, Platão e Aristóteles), os quais irão amparar a Pedagogia Tradicional.

O primeiro pressuposto é o de que a criança é vista como um ser cuja razão ainda é imperfeita, não podendo lhe servir de guia para suas ações e decisões. Como segundo pressuposto, o autor expõe que esta é guiada por seus sentidos e desejos, na ausência da razão plenamente desenvolvida. Em um terceiro ponto, faltariam à criança experiências coerentes, já que aquelas tidas em sua curta vida ainda não foram suficientes e bem interpretadas pelo sujeito. Dessa forma, esses pressupostos culminam em um quarto, no qual se entende que na falta da razão desenvolvida e da experiência, os adultos, racionais e experimentados, devem ser os condutores da criança e esta lhes deve obediência.

A esse respeito, Narodowski (1993), Charlot (1983) e Abramowicz e Oliveira (2013) concluem que, ao esquadrihar pressupostos teórico-filosóficos tradicionais sobre a infância, nos defrontamos com uma tendência comum de impregnar a ideia de infância com um sentido negativo, ligado à sua menoridade, falta de razão ou outras ausências que a qualificariam como inacabada, matriz do adulto. Dessa maneira, pode-se argumentar que o interesse pela infância propagado na modernidade não se centra na criança em si, mas em seu vir a ser adulto. Se por um lado a criança é vista como um conjunto de carências, a Pedagogia moderna também a promove a objeto de estudo e análise, ao esquadrihá-la e se propor a pensar quais as melhores estratégias de formá-la, superando tais limitações que lhe são constitutivas, mesmo que como um elemento abstrato.

Partindo dessas constatações, Charlot (1983) destaca duas grandes concepções ideológico-pedagógicas, que se pautam na natureza infantil: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. A primeira baseia-se na ideia de que a criança já seria naturalmente corrompida. A criança é interpretada ligando-se à animalidade ou à existência vil e abjeta, antítese da humanidade. À educação caberia desenraizar a selvageria e o descontrole naturais da infância, o que é bem ilustrado pela pedagogia jesuítica do século XVII, que vê na criança a marca do pecado original e a necessidade de discipliná-la e quebrar a condição de infância. Neste âmbito, a referência educativa será a intervenção autoritária do adulto e a transmissão de modelos, tendo como norte um padrão ideal de homem e humanidade, projetado no futuro.

Conforme Heywood (2004) e Pinto (1997) um autor bastante influente neste âmbito é Locke, cujo pensamento fundamentou, durante muito tempo, as práticas e concepções relativas à infância e sua educação. Considerado fundador da corrente filosófica empirista e da teoria psicológica de aprendizagem, introduz o juízo sobre a criança como *tabula rasa*.

Esse autor sustenta, de forma bastante parecida a Platão, que caberia ao adulto oferecer circunstâncias favoráveis (por meio da imitação, repetição, recompensa e castigo) para plasmar na criança as características do cidadão racional, alfabetizado e civilizado. Essa construção social remete à categoria da criança como reprodutora de conhecimento já citada, conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Em contraponto, no final do século XVIII e início do século XIX, a Pedagogia Nova terá Rousseau como seu representante e responsável por delinear uma das grandes propostas pedagógicas da modernidade, a qual reconstrói a imagem da infância. Baseado na pureza e inocência infantis, que se transformariam quando submetidas aos preconceitos das instituições sociais, Rousseau inaugura em *Emílio* (1779), o entendimento de que a criança possui formas de raciocínio próprios, diferentes da razão intelectual adulta (CHARLOT, 1983).

Dessa maneira, a Pedagogia Nova trará conotações positivas para a noção de *inacabamento* da criança; a natureza infantil seria corruptível, mas não naturalmente corrompida. A criança não é vista, portanto, em sua desumanidade, mas como humanidade em potencial. A influência do adulto deve se dar para preservar e não perturbar essa essência natural e inalienável.

Pautado no pensamento de Rousseau, Narodowski (1993) afirma que a má educação será aquela que não consegue distinguir a criança dentro dela mesma, seus interesses e necessidades e que não reconstrói a infância cotidianamente, preservando na criança a humanidade verdadeira que reside nela e deverá continuar existindo em seu desenvolvimento moral, político e intelectual, ao tornar-se homem. Nesse sentido, educar será oferecer experiências que permitam à natureza infantil seguir seu curso e atualizar-se. Desse modo, a criança não é mais vista como projeção do adulto, mas como um ser com características naturais próprias. A infância, por sua vez, é compreendida pelo autor como uma etapa da vida em si, com suas peculiaridades e perfeição conveniente (ROUSSEAU, 1979). Barbosa (2006) afirma que as pedagogias da educação infantil que circulam até hoje no Ocidente, têm como marco inaugural o projeto de educação de Rousseau.

Às predisposições da Pedagogia, somam-se outros saberes que influenciam as representações sociais sobre a infância que povoam o imaginário coletivo. Charlot (1983) interpreta que somente com a Pedagogia Nova foi possível o nascimento de saberes como a Psicologia do Desenvolvimento, visto que passa a haver uma espécie de laicização e valorização do homem real que, nos estudos tradicionais, é desprezado em prol de um modelo idealizado de humanidade.

Segundo Andrade (2010) e Dahlberg, Moss e Pence (2003), nos séculos XIX e XX, surge a infância científica, a partir da qual outras áreas também divulgam teorias que influenciariam nas práticas de atenção à criança. A exemplo disso, do ponto de vista biológico-analítico⁹, abstraída de toda pressuposição cultural, a infância vem a ser considerada um fato natural, o qual permite inúmeras delimitações em cada período da vida (KUHLMANN, 2001). Essa concepção é abarcada pelos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, de base piagetiana, que centram na criança seu objeto de investigação e para cujas definições haveria expectativas e padrões de normalidade/desenvolvimento pré-

⁹ Para Barbosa (2006, p.73), a infância foi primeiramente estudada pelas áreas da Biologia, Psicologia e Medicina, somente ganhando a atenção da História e da Sociologia no século XX. Antes disso, a infância era abordada por essas duas áreas ligada à história de outras vertentes sociais como mulher e família. Apesar disso, se pode testemunhar a perenidade da consideração da criança na Pedagogia, pela relação intrínseca que estabelecem.

determinados, no que se refere à evolução da inteligência, à construção de operações mentais e à adaptação às estruturas cognitivas. Esses postulados acabam por influenciar sobremaneira a atividade das instituições escolares em seu relacionamento com a infância, pois colocariam em evidência, supostamente, as características do ser-criança (NARODOWSKI, 1993).

No âmbito da mesma Psicologia, isto seria ampliado pela obra vygotskyniana, para sua consideração da criança como ser com uma base genética, mas também social e historicamente construído, a partir de interesses diversos (econômicos, culturais, políticos, simbólicos, dentre outros em uma mesma sociedade, tempo e lugar). Isso advém em parte pelo reconhecimento da heterogeneidade da infância, com o aporte dado pelos paradigmas sociológico e antropológico. Esses e outros legados teóricos, os quais enfatizam o desenvolvimento físico, psicológico, moral e afetivo da criança tiveram profunda influência no surgimento de várias correntes pedagógicas como a proposta das pedagogias ativas. (NARODOWSKI, 1993).

Já os primeiros estudos da Sociologia, conforme Corsaro (2011) e Jenks (2002), voltaram-se para o conceito de infância ligado aos processos de socialização ou de conformação dos indivíduos a uma determinada sociedade, incorporando formas de agir e pensar impostas pelo adulto e enfatizando a primazia do condicionamento conforme as normas sociais, segundo os aportes durkheimianos. Nesses moldes, pressupõe-se a exterioridade da criança relativamente à sociedade e os adultos como responsáveis por ‘treiná-las’ e integrá-las ao convívio social.

Charlot (1983) coloca em foco a problemática desse pensamento, posto que a criança não é socializável, mas já socializada, conforme o entendimento das concepções contemporâneas. Jenks (2002, p.196) afirma que, para a sociologia tradicional, admitir as possibilidades de divergência naturais à infância constitui uma “ameaça potencialmente desintegradora dos mundos sociológicos”, tendo em mente que a infância não poderia mais ser analisada pela gramática dos sistemas sociais existentes.

Dessa forma, a teoria social, conforme Jenks (2002) tenderia a conformar à criança a determinadas noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares, não se constituindo como uma análise desinteressada. No entanto, a criança não absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato. Pinto (1997) salienta que, com a evolução sociológica, se assumiria que existem realidades sociais somente traduzíveis ao se assumir o ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos.

Alinhando as reflexões tecidas até aqui, conforme Heywood (2004), do final do século XIX ao início do século XX, surgiram estudos que apontam a reconceitualização da

imagem de criança. Nos Estados Unidos, por exemplo, propagam-se a escolarização compulsória e a legislação sobre trabalho infantil. Isso difunde para a classe média a ideia da criança como alguém que precisa de afeto e cuidados, embora essa modificação tenha demorado mais tempo para chegar às classes trabalhadoras. Ainda hoje muitas crianças auxiliam na renda doméstica, em diversas partes do mundo.

Outro marco diferencial foi a popularização do conceito de puberdade, separando infância e adolescência, nos anos de 1900, nos encaminhando à noção de um período mais longo de transição entre infância e idade adulta.

Heywood (2004) sumariza que no final do século XIX, o que desponta é uma ansiedade generalizada a respeito do futuro, principalmente pela perturbação desencadeada pela natureza da civilização pós-industrial, com uma atmosfera de aumento da concorrência e aceleração do ritmo da vida urbana. Dessa forma, perpetra-se no imaginário social a necessidade de uma educação ampla e a segregação de jovens e crianças perante o mundo adulto, uma vez que delas dependeria o futuro da nação.

1.3 Infância e pós-modernidade

Dando um salto no tempo e transgredindo os limites do pensamento moderno, esta seção dedica-se à conjectura sobre preocupações contemporâneas, as quais têm afetado a conceitualização da infância. Nesse aspecto, retoma-se o fio da reflexão iniciada no primeiro tópico de discussão deste capítulo, no que se refere à caracterização contemporânea da infância e das crianças.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a soma dos discursos socialmente produzidos sinaliza que o mundo Ocidental contemporâneo tem passado por uma de suas mais profundas transformações e, em decorrência disso, há um deslocamento dos conceitos e daquilo que era antes conhecido como factual. Nesse bojo, construções mais elaboradas sobre a infância têm sido construídas, contiguamente ao desenvolvimento de fatores sociais, econômicos, científicos e tecnológicos, em especial, os relacionados às perspectivas construcionistas e pós-modernistas na Filosofia, Sociologia e Psicologia.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), Prout (2010) e Giddens (1991, 2002) reconhecem que a partir da década de 1970, desdobramentos políticos e econômicos, causados pela dominância de um capitalismo global desregulado, cada vez mais volátil, em regime de acumulação flexível, têm causado o enfraquecimento dos Estados-nação em sua ação reguladora e aprofundado a condição de crise que transforma substantivamente as relações

sociais e, conseqüentemente a infância. O trabalho, como princípio essencial da égide do capital, metamorfoseia-se em ente alienado, fragmentado, precarizado e estranhado para o trabalhador, por sua vez, cada vez mais explorado, expropriado do produto de seu próprio trabalho e exigido em termos de qualificação e polivalência. Destroi-se a produção de coisas úteis em prol do fetichismo da mercadoria e crescem a degradação ambiental, o totalitarismo e a indústria de guerra, bem com expandem-se as redes de conhecimento, pondo em circulação ideias novas e diversas em ritmo acelerado.

Seguindo esse ponto de vista, o que está em pauta é a amplitude e o ritmo acelerado das mudanças que representariam a transição da modernidade para a pós-modernidade, ainda não bem compreendida, mas caracterizada pela recusa aos modelos apresentados até então e pela noção de que a modernidade atribuiu a si tarefas intangíveis ou as cumpriu em excesso. Quanto mais o homem se aprofundou na tentativa iluminista de encontrar a racionalidade absoluta, mais a humanidade submergiu em barbarismos, mostrando a obsolescência das categorias modernas, que tentaram abranger toda a diversidade e contingência humanas (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003).

Para Lyotard (1986, p.3), a pós-modernidade é caracterizada pelo estado da cultura após as transformações que afetaram o status do jogo da ciência, literatura e das artes, a partir do fim do século XIX. Os discursos filosófico-científicos assumidos, até então, como verdades universais já não conseguem explicar o real, havendo uma crise dos valores e conceitos construídos na modernidade, hoje, questionados por suas contradições. O conceito de pós-moderno está ligado, portanto, às transformações que caracterizam o fim ou a crise da modernidade, afinando-se ao desencanto e à incerteza, de acordo com Lyotard (1986), ao império do consumo e da comunicação de massa, ao surto da individualização, do hedonismo, da perda da fé no futuro revolucionário e nas militâncias políticas, dentre outros efeitos. Conforme Bauman (2001), a pós-modernidade inverterá os valores fundamentais da modernidade.

A natureza e a profundidade dessas transformações (ou apenas metamorfoses do moderno? Segunda modernidade? Modernidade tardia?), bem como o esvaziamento conceitual do termo *pós-moderno* são discutíveis. Dahlberg, Moss & Pence (2003), Sarmiento (2004) e Santos (1997) inferem que o quadro de oposições à modernidade não constitui uma ruptura completa¹⁰, nem mesmo uma continuidade linear, como alguns desejariam expor.

¹⁰ Harvey (2002) e Bauman (2001) apresentam posições semelhantes, pois para ambos, quando as transformações atuais são colocadas frente às regras da acumulação capitalista, percebe-se que essas não mexem substancialmente na forma como a sociedade se produz e reproduz. Para Baumann (2001), mantém-se a

Conforme o proposto por Santos (1997, p.76), toda transição é semicega e semi-invisível, por isso é impossível nomear adequadamente a presente situação. Esta se dá em uma relação contraditória e dialética.

A perspectiva pós-moderna influencia a ideia de infância por determinar, conforme Sarmiento (2004), o processo de reinstitucionalização desta nos planos estrutural e simbólico. Verificar-se-á que se expande a criação de escolas, a centralidade da família no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes para administração simbólica da infância e a presença do Estado na criação de leis protecionistas, conforme Marchi (2007), mas, em contraposição a isso, se dá a crise das instâncias de legitimação dessas medidas e das narrativas que as justificam, gerando consequências para o estatuto social da infância e a complexificação de suas condições de vida.

Segundo Sarmiento (2001), Andrade (2010) e Marchi (2007), a globalização é um dos fatores mais influentes e contraditórios na quebra dos paradigmas da infância e na emergência de novas circunstâncias e condições de vida das crianças em todo o mundo.

Como uma via de mão dupla, a globalização atua na acentuação das desigualdades sociais que incidem fortemente sobre as crianças, pluralizando a infância, ao passo em que também contribui para a propagação da ideia de uma só infância mundial, pela veiculação de elementos homogeneizadores. Para esses autores (SARMENTO 2001, ANDRADE, 2010; MARCHI, 2007) os efeitos da globalização da infância são resultado de processos políticos (como a regulação de organismos internacionais), econômicos (como a criança ser transformada em mercado consumidor), culturais (por exemplo, com a criação de mitos infantis provenientes de séries de televisão) e sociais (como a institucionalização dos cotidianos infantis), surgidos no bojo da segunda modernidade. Dessa forma, as forças políticas e socioeconômicas influenciam as vidas infantis, ao passo que as crianças influenciam na construção desse cenário cultural, político e social.

Sarmiento (2001) esclarece que a globalização da infância repercute em dois movimentos paralelos. Por um lado, contra hegemonicamente, surge o paradigma atual da infância investida de direitos, amplamente reconhecido e proliferaram os movimentos pela cidadania da infância. Por outro lado, a mesma infância tem seu status social diminuído, quando se considera que é na infância o ponto nevrálgico sobre o qual incidem os problemas da globalização hegemônica, como a desigualdade social, produtora da exclusão das crianças

característica intrínseca da modernidade: seu irrefreável e constante processo de modernização nunca alcançado plenamente e a contínua individualização. Convém mencionar que Sarmiento e Marchi (2008) irão se remeter à radicalização da individualização como um dos efeitos que incidem nos ambientes escolares aos quais as crianças estão submetidas.

ao acesso a direitos sociais, fazendo surgir a consideração dos problemas sociais *da* infância e/ou enxergando-se a criança *como* problema social (SARMENTO, 2002, 2001).

Com efeito, tanto para Sarmiento e Pinto (1997) quanto para Corsaro (2011), o panorama contemporâneo tem como consequência o fato de que o discurso que circula socialmente sobre a infância se constitui em torno de valores paradoxais, como, por exemplo, adultos que gostam e desejam as crianças, mas têm cada vez menos filhos e menos tempo para os mesmos; que valorizam a educação para a democracia, mas cujas escolas são organizadas para o controle e para a disciplina. Para Sarmiento e Marchi (2017), as mudanças societárias contemporâneas provocaram o esfacelamento da centralidade da criança, descrita por Ariés (1986) e deixaram transparecer na sociedade atual uma hostilidade perante a infância, embora a importância da criança seja apregoada no nível dos discursos socialmente aceitos. Qvortrup (2011a) entende que não existe tal hostilidade, mas a permanência da tendência secular de considerar outros aspectos da vida em detrimento das crianças.

Sarmiento e Pinto (1997) e Corsaro (2011) convergem na perspectiva de conceito de infância contemporâneo, construído em torno da polaridade exclusão-vitimização. Ora esta aparece de forma idealizada, mas incomunicável e impossibilitada de estabelecer um diálogo com as gerações mais velhas, o que acaba por excluir as crianças da participação nas agendas sociais e políticas. Em outra perspectiva, a infância aparece sob o estereótipo de geração em perigo potencial, destinatária da violência social e ameaça para as sociedades atuais e futuras.

Charlot (1983, p. 111) entende que “a criança, em nossas sociedades, é econômica, social e politicamente marginalizada” e isto ainda é justificado ideologicamente nos termos de uma suposta natureza infantil fraca, impotente e incompleta. Para o autor, existe uma dissimulação ideológica da rejeição social da infância, somada aos processos de camuflagem das desigualdades sociais a que as crianças acabam sendo expostas.

Em muitos aspectos, existe a tentativa de definição da criança entendendo-a como ser duplo e contraditório, seguindo a tendência dos conceitos pós-modernos também pouco estáveis. A criança é tida, ao mesmo tempo como: perfeita e imperfeita, dependente e independente, inocente e má, herdeira cultural das gerações precedentes e o prenúncio da renovação e transformação social. Essa natureza contraditória da infância camuflaria, de acordo com esse autor, suas relações com o adulto e com o meio social, sendo mobilizadas de acordo com os interesses em pauta. Isto permite concluir que as sociedades abrigam concepções conflitantes acerca da infância e as utilizam para justificar a produção das desigualdades e as formas de tratamento que afetam as vidas infantis.

O que as noções anteriormente expostas sobre a criança têm em comum é o fato de que não existem como conceito absoluto, mas são social e historicamente construídas, submetidas ao discurso de quem as vê, no caso, o adulto e a sociedade, os quais expressam suas contradições na ideia de infância. Infância, criança, adulto e sociedade serão instâncias que se influenciam e afirmam etária e socialmente de forma mútua, mesmo que em uma relação de poder assimétrica (MARCHI, 2007). Segundo Jenks (2002), a criança não é imaginada senão em relação à imagem de adulto, embora seja difícil criar uma noção precisa da *adultez*. Portanto, a chave para a interpretação dos conceitos, segundo Charlot (1983, p.108-109) é compreender que:

[...] se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e suas repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas esse reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação de criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas ou as condenam [...].

Alguns autores falam na crise social da infância frente aos problemas contemporâneos ou defendem as teses do desaparecimento da mesma, como Postman (1999). Na concepção de Sarmiento (2004), o que se coloca em questão é que a segunda modernidade inaugura a crise dos conceitos sociais tradicionais, portanto, dos estereótipos conservadores de infância. Dessa maneira, as formas atuais assumidas pela infância serão a expressão viva da infância como categoria social que se manifesta perante a incerteza, as contradições e ambiguidades contemporâneas:

[...] contrariamente aos propagadores da “morte da infância” (Postman, 1983) - consideramos que a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. (SARMENTO, 2004, p.19).

Este cenário permite falar no surgimento das perspectivas que pretendem desconstruir concepções cristalizadas sobre a infância. As desigualdades e contradições às quais as crianças são submetidas refletem-se no plano teórico-epistemológico, pois se flagra a impossibilidade de que a infância seja definida como um conceito único, natural e universal, conforme já discutido na primeira seção deste capítulo. No que se refere ao trato ideológico da infância, Kohan (2005), Abramowicz e Oliveira (2013), Agamben (2008), Jenks (2002) e

Marchi (2007) compactuam da noção de que é preciso desconstruir os paradigmas tradicionais em benefício de uma nova concepção de infância não estereotipada, cujo teor ultrapasse as negatividades e não seja preso ao discurso dominante sobre a superação das características do ser criança para *vir-a-ser* adulto, considerando a criança objeto passivo de socialização.

Segundo Agamben (2008, p.62), a infância pode ser assumida como metáfora de fronteira, porque as crianças são seres fronteirios “em trânsito para outra coisa. E ‘essa coisa’ implica, por definição, uma referência à alteridade”. Abre-se espaço, por conseguinte, para um movimento de forças em um *dever-criança* ou *dever-outra-coisa* que não necessariamente uma progressão na direção de um modelo de adulto pré-concebido. A criança contemporânea torna-se um ator social em exercício permanente de potência, distinta do adulto e não simplesmente definível cronologicamente. A criança e sua infância serão o que ela cria como sujeito de possibilidades, experiência e invenção. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013).

Dessa forma, pode-se inferir que a tendência da pós-modernidade ou segunda modernidade é a do surgimento de quadros teóricos nos quais se compreenda a infância a partir do questionamento dos paradigmas tradicionais e da pluralização das identidades infantis, em contraponto à invisibilidade epistemológica e social à qual a infância esteve restrita (SARMENTO, 2006). Por este motivo, para Sarmiento e Pinto (1997) há aspectos positivos no enfoque dado à infância e às problemáticas a ela associadas, seja na pauta midiática, política ou no campo investigativo. As crianças sempre existiram, mas a infância como construção social passa a fazer parte do interesse dos produtores de conhecimento graças ao olhar destinado por estes às condições de vida que constroem os pequenos, contemporaneamente.

A partir de tais circunstâncias, a infância emerge como tema relevante, fenômeno social, categoria autônoma, específica e unidade analisável em sua posição singular dentro da estrutura social e nas suas relações com a conjuntura social maior que a engendra, não subordinada a outras instâncias, conforme se aprofundará oportunamente.

1.4 A construção brasileira do conceito de infância e/ou da institucionalização da infância nacional

Pensar a história das representações sobre criança no Brasil é uma tarefa bastante difícil, pois tanto quanto em outros países, há poucos registros sobre a infância, o que traduz sua irrelevância perante a construção das estruturas sociais nascentes. Identificar quem são as

crianças brasileiras ou os sujeitos que compõem a infância brasileira implica, portanto, reconhecer como se consolida seu atendimento, institucionalizado ou não.

É importante considerar que mesmo que existam semelhanças e dessemelhanças entre Brasil e Europa, no que tange à constituição histórica da visão de criança, segundo Del Priore (1999, p. 11), séculos de tradição interpõem-se entre ambos, de forma que o contexto europeu pode servir de inspiração, mas não como bússola, tendo em vista as singularidades da constituição brasileira¹¹. De fato, a importação de modelos europeus, impostos à realidade brasileira de forma descontextualizada é, em grande parte, responsável pelas formas de desenvolvimento social e econômico aqui empreendidos. Tendo isso em mente, o século XVI, correspondente ao período Colonial, é o ponto de partida para a interpretação das práticas culturais que ajudaram a constituir a infância brasileira.

Conforme Del Priore (1999), a história das crianças no Brasil é feita na sombra, sem distinção das questões que permeavam o universo adulto e que se interpunham com força avassaladora ante as vidas infantis, as quais só tinham como alternativa adaptar-se a essas condições. Especificamente, o período Colonial foi marcado para as crianças com um passado de tragédias anônimas, seja pela escravidão, violência a elas infligida, luta por sua sobrevivência em instituições assistenciais, por abusos, exploração de sua mão de obra, remontando ao pouco cuidado com relação à existência infantil (AZEVEDO; SARAT, 2015).

Rizzini (2007, p.15) assevera que, por muito tempo, a criança brasileira pertenceu ao grupo social dos *desvalidos*, aqueles sem valor e voz social, habitando a pobreza e sendo retratados como viciosos e menos dignos e capazes. Del Priore (1999) confirma essa perspectiva, pois, para ambas, o tratamento dado à infância relegou a criança ao profundo descaso, tendo perdido suas vozes ou sendo deliberadamente silenciadas na história.

Pode-se dizer que a história da criança brasileira se dá em um quadro de mudanças societárias, as quais permitem múltiplas vivências da infância (ANDRADE, 2010). Da condição do Brasil Colonial emergirá a estratificação e pluralização da infância brasileira em

¹¹ Para essa mesma autora, diversos fatores exemplificam a inaplicabilidade das teses europeias ao contexto brasileiro. Por exemplo, pelo olhar europeu, seria impensável uma criança se sobrepor a um adulto, mas isso é possível quando se considera a dicotomia de uma sociedade dividida entre senhores e escravos (o que causa distorções sociais até hoje). Outros fatores apontados para a consolidação da infância, como a escolarização e a privatização da vida chegaram ao país com considerável atraso. Nos países ocidentais, o capitalismo instaurou-se na Idade Moderna, enquanto, no Brasil, pobre, colonizado e explorado, a industrialização se deu de forma tardia. Dessa forma, o sistema econômico não exigiu, durante muito tempo, os equipamentos sociais que garantiriam a adequação física e mental dois indivíduos a um novo contexto, fazendo da escola um ente desnecessário. Além disso, a privatização da vida (nunca bem desenvolvida no Brasil, devido a condições arquitetônicas, mestiçagem, monoparentalidade, dentre outros fatores) e a demonstração de sentimento na relação das mães e filhos (como no caso do sofrimento das escravas separadas de seus filhos, dos testamentos que expressam a preocupação com as crianças) põem em cheque as teorias europeias lineares sobre a formação da infância.

diversas imagens e concepções: crianças nativas, escravizadas, livres, escolarizadas e “enfeitadas”. Isso demonstra como as relações étnico-raciais, de gênero e classe social estão imbricadas na construção da infância brasileira.

A presença dos jesuítas no Brasil quinhentista permite compreender o papel central que a Igreja e a religiosidade representaram na construção do país e na influência decisiva que estes tiveram, paralelamente, na configuração da infância. De acordo com Chambouleyron (1999), o projeto educativo jesuítico estaria calcado na ideia de salvação e civilização dos nativos, buscando tirá-los de sua condição de bárbaros, imprimindo-lhes a marca do colonizador. Para isso, as crianças, idealizadas pelo modelo europeu (importado descontextualizadamente para terras brasileiras), eram tidas como seres puros e místicos (DEL PRIORE, 1999), devendo ser submetidas aos castigos físicos e ao rigor da disciplina.

Tal processo foi, aos poucos, cristalizando a imagem da infância como etapa propícia à aprendizagem, catequização, civilização dos modos e disciplinarização do corpo e da alma; no entanto, isso não se deu sem resistências. Conforme Chambouleyron (1999), foram utilizados vários métodos para garantir a ascendência sobre as crianças, mas, é importante reconhecer que esse foi, sobretudo, um violento processo de aculturação das crianças nativas, forçadas a negar quaisquer costumes, experiências e práticas culturais tradicionais de origem. À criança negra convinha tratamento semelhante, no que se refere a sua conversão, “adestramento” e assimilação de princípios cristãos (DEL PRIORE, 1999).

É possível perceber que a educação brasileira serviu aos interesses do Estado, ou, nesse caso, da coroa portuguesa, sinalizando a indiferença desta para com a “educação em si”, mas sendo utilizada para dominação e legitimação do poder instituído. A criança, nesse aspecto, serve como ente viabilizador, tendo uma importância mediadora das relações sociais entre adultos nos diferentes contextos, seja auxiliando como uma ponte para a comunicação entre dominador e dominado e/ou para aculturação dos adultos, além de que a criança é o investimento para a obtenção do futuro servo desejável. Portanto, as crianças ligam seu papel e imagem social às origens dos processos educativos.

Nesses primórdios, a educação se distinguia com relação ao acesso (os colégios jesuítos destinavam-se a poucos), em educação para meninos e meninas (há pouquíssimos registros da educação feminina, mas geralmente ligada à vida religiosa e aos conventos ou às prendas domésticas, conforme Mauad (1999) e Leite (2003)) e também no que se refere à raça e classe social, pois os filhos dos senhores recebiam instrução dos jesuítas ou de preceptores contratados, enquanto a educação para a criança negra praticamente inexistia, sendo logo incorporadas ao trabalho.

Em Del Priore (1999), é possível verificar que o ensino público foi precariamente instalado no século XVIII, durante o governo do Marquês de Pombal. No século XIX, a alternativa educativa para os filhos dos pobres seria sua aplicação ao trabalho, sendo sistematicamente empurrados para fora da escola. Isso permanece até hoje, conforme a autora, nas famílias pobres que se utilizam do trabalho infantil para a complementação de sua renda.

Outra categoria de crianças existente nesse período são as crianças “enfeitadas”, ou, conforme Rizzini (2008) e Marcílio (2003), crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas, as quais eram provenientes das Rodas dos expostos¹². Caso sobrevivessem, tais crianças ficavam a cargo das organizações caritativas e religiosas como, por exemplo, a Casa de Misericórdia, destinada ao acolhimento dos órfãos e expostos. Estes ainda poderiam ser acolhidos pela caridade das famílias ou postos aos cuidados das amas de leite, que receberiam, para criá-los, um custeio irrisório das câmaras municipais, que o faziam com relutância (MARCÍLIO, 2003). Após completarem idade própria (entre sete e doze anos), essas crianças do sexo masculino seriam destinadas a trabalhos diversos como grumetes e aprendizes de ofícios, enquanto as meninas aprenderiam prendas domésticas, sendo admitidas em empregos dessa natureza ou colocadas à disposição para matrimônio. O papel da educação, neste caso, é o de preparar essas crianças para o exercício de funções subalternas na sociedade, conforme Passetti (1999).

Pode-se depreender que a existência dessas crianças marca o aparecimento das primeiras instituições assistenciais à infância, mesmo que não fossem suficientes para a grande quantidade de pequenos abandonados, os quais se tornaram um fenômeno eminentemente urbano e de longa permanência até os dias atuais (MARCÍLIO, 2003).

A partir da segunda metade do século XIX, o trato da infância começa a ganhar novos contornos com a influência do higienismo, do liberalismo e da ascensão de novas formas de assistencialismo filantrópico (como manutenção da “ordem” e à prevenção à delinquência, associadas à pobreza e infância “desvalida”), segundo Marcílio (2003) e Passetti (1999).

O movimento médico-higienista auxiliaria a promover uma espécie de *sanitarização da pobreza*, contribuindo para combater a mortalidade infantil, abortos, infanticídios e o trabalho das amas e rodas dos expostos, incoerente a essa lógica. As ações de saúde urbana

¹² Conforme Leite (2003), Marcílio (2003) e Kramer (2001), esse era um mecanismo giratório, inventado na Europa medieval, utilizado para abandonar crianças não quistas (filhos ilegítimos, filhos de escravos afastados das mães para que estas servissem de amas ou com cujas despesas o senhor não quisesse arcar, órfãos, crianças pobres, entre outros) sem revelar a identidade de quem o fazia. O objetivo era tentar salvar essas crianças da morte, no entanto, provou-se que a mortalidade das crianças continuava existindo pelas condições desse acolhimento. Aqueles que sobrevivessem estariam marcados por conotações negativas e desqualificantes. Se as crianças já eram silenciadas, essas passavam por uma dupla exclusão, ainda menos vistas e ouvidas, para Leite (2003). A Roda dos expostos foi, durante séculos, a única forma de assistência à criança abandonada.

destinadas ao desenvolvimento humano afinavam-se aos interesses capitalistas de criar o homem apto ao mercado de trabalho e portanto, apto para a vida em sociedade, capacidades que devem ser desenvolvidas durante toda a vida, com ênfase na escola como mecanismo de seleção dos indivíduos mais qualificados (PASSETTI, 1999).

Ao mesmo tempo crescem as instituições assistenciais ligadas à burguesia, criam-se movimentos para reduzir a criminalidade e exacerba-se o preconceito no tratamento diferenciado de classes sociais, incluindo as crianças. Além disso, a miserabilidade dos pobres passa a ser estigmatizada, sem que se considerassem os determinantes histórico-sociais dessa condição.

Pouca era a atuação do Estado na proteção da infância, no entanto, percebe-se uma mudança do olhar caritativo/religioso para o viés secularizado da filantropia privada (que corresponderia à organização científica racional da assistência), juntamente à assunção das políticas públicas, uma vez que a situação das crianças se eleva à dimensão de problema de Estado (AZEVEDO; SARAT, 2015).

No início do século XX, transformações são promovidas no sistema político com a transição do império à República e no sistema produtivo, que agora se direcionaria à consolidação do capitalismo, da urbanização e da industrialização, ao passo em que floresce a organização nuclear da família republicana e se acentua a atuação da burguesia brasileira e se propagam seus ideais e sua pretensa racionalidade científica (BARBOSA, 2006).

Ao longo dos anos, proliferam instituições e políticas públicas de atendimento à infância com diversos teores (saúde, assistência e educação se justapõem e se especializam, no decorrer do tempo, mas já demonstram uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011)). Criam-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (1899), o Departamento da Criança no Brasil (1919), Congressos de Proteção à Infância (1922; 1933), Código de Menores (1927), reeditado em 1979, a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1933), o Departamento Nacional da Criança (1940) e a Fundação para o Bem-Estar do Menor (1964), para citar apenas algumas dessas iniciativas (KRAMER, 2001).

Passa a haver, em tese, uma preocupação com a criança, sua saúde, proteção e educabilidade, mas de forma permeada de interesses políticos, pois a pobreza, principalmente a criança pobre, figuram como uma ameaça à ordem social vigente. A institucionalização das crianças funcionaria como instrumento para a civilização, socialização e, nesse ínterim, subjugação desses grupos sociais (PASSETTI, 1999).

Tal arquitetura, para Kramer (2001), possui em suas bases dois motivos fundamentais: primeiro, existe para fortalecer o Estado (liberal) e, em segundo lugar, pela necessidade de preparar a criança, como “sustentáculo para o futuro e progresso do país”, notadamente em condescendência aos interesses positivistas burgueses. Emerge a imagem de criança valorizada ou como herdeira da República recém instalada.

Em verdade, esse discurso se revela bastante demagógico na sua defesa da democratização do ensino, mas realmente distante de um projeto fidedigno de educação voltado à formação humana. Para Kramer (2001, p. 54), a imagem de criança que povoa essas falas tem pouco a ver com a infância brasileira que se apresenta nesse contexto; “os problemas da infância apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis)”, camuflando, portanto a falta de intenção em solucionar esses problemas.

Nesse bojo, as instituições educativas destinadas à infância surgem como um símbolo de modernidade e forma de controle social, servindo para a guarda das crianças e aumentando em número considerável na década de 1920, com a entrada das mulheres no trabalho fabril, multiplicação dos movimentos que reivindicam direitos trabalhistas, denunciam as agruras do trabalho infantil e clamam por educação institucionalizada para as crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

Para Passetti (1999), o século XX trouxe consigo a tensão provocada pelo redimensionamento econômico, cujo custo social foi a politização dos trabalhadores urbanos e, com eles, a denúncia à situação de vida infantil em um país de tradição escravocrata (crianças sem escola, trabalhando sem regulamentação e habitando em condições desumanas). A partir da contestação das desigualdades sociais, a educação pública, a qual se torna monopólio do Estado e condição *sine qua non* para seu desenvolvimento na ordem liberal e capitalista. Apesar da precariedade com que essas instituições se consolidaram e de seu número insuficiente, esse período tem como grande contribuição o reconhecimento da infância como uma etapa específica da vida.

No que se refere à educação da infância, delineiam-se dois tipos de atendimento educativo à criança, dicotômicos e discriminatórios em sua gênese, inspirados na origem social do público a que se destinavam. Para as crianças das classes populares, foram criadas as creches, “asilos” ou escolas maternas (instituições de caráter assistencial, destinadas a suprir as carências básicas infantis, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais e à guarda dessas crianças), enquanto para as crianças privilegiadas, seriam criados os jardins de infância, dotados de funções educativas, de matriz froebeliana.

É importante perceber a diferença das propostas de cada uma dessas instituições. Para Kulmann Júnior (2001), o caráter educativo das creches e asilos existe, mas correlacionado à submissão e aceitação da exploração social do trabalho, enquanto nos jardins de infância a orientação geral se basearia em uma perspectiva emancipadora, de desenvolvimento cognitivo e moral. As crianças das classes abastadas serviriam, inclusive, como referência para a avaliação do desenvolvimento das demais.

Cristalizam-se, a partir daí, dois modelos de infância: a *criança* (branca, bem nutrida, proveniente da classe média/alta, com um futuro podendo ser previsto em termos de desenvolvimento e bem-estar) e o *menor* (criança descendente de escravos e nativos, abandonada, órfã ou com deficiência, pobre, em alta vulnerabilidade social, cujo destino pode ser definido pela grande possibilidade de marginalização ou mortalidade), diante do exposto por Nunes, Corsino e Didonet (2011).

Os primeiros trinta anos da República fecham-se e nos anos posteriores continua-se investindo na criança pobre, que deve ser educada e assistida ou encarcerada/internada¹³ pelo Estado por se tornar potencialmente perigosa, devendo ser desviada da delinquência e educada para que lhe seja inculcada a obediência, ou simplesmente para tornarem-se cidadãos disciplinados e civilizados, integrados aos princípios de uma direção política cada vez mais centralizadora, que culminaria na conversão das massas nos rebanhos dos anos trinta, com a emergência do getulismo, o que, de certa forma, dará o tom para as políticas públicas advindas a partir daí (PASSETTI, 1999).

Após isso, a década de 1930 inaugura uma série de iniciativas para a criança, inspiradas pelo ideário da Educação Nova, as quais prevêm o desenvolvimento de instituições de assistência física e psíquica à criança pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância), bem como instituições peri e pós-escolares. Pode-se entender que era

¹³ Conforme Passetti (1999), da década de trinta em diante populariza-se a imagem da criança pobre não mais como delinquente, mas como “menor” perigoso ou, como diríamos atualmente, infrator. Também se amplia o complexo institucional de controle para inimputáveis, ou os locais destinados a abrigar esses jovens e crianças. Assim, moldou-se a natureza dessa assistência, da ênfase repressiva para a socioeducativa, com o surgimento da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964) e com a reedição do Código de Menores (1979), remontando às Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) no Estado de São Paulo, depois substituídas por instituições conhecidas como Fundações CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), por influência da CF/1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), os quais prevêm a não estigmatização formal da pobreza e delinquência. Se algo se modificou com relação à pobreza, agora atendida por programas descentralizados que oferecem adoção, orientação, escola ou trabalho para meninos e meninas abandonados ou vivendo nas ruas, pouco se altera na situação dos infratores, pois a internação não traz contribuições efetivas para a vida desses sujeitos.

iniciado, neste período, o processo que mais tarde garantiria a educação infantil como parte fundamental do desenvolvimento infantil, congregada aos processos de assistência¹⁴.

No Estado de São Paulo regulamentou-se uma nova instituição de atendimento, os parques infantis, os quais recebiam crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12 anos fora do horário escolar, o que se expande para diversas localidades do país. Em 1942, o Departamento Nacional da Criança projeta a Casa da Criança, instituição que congregaria todos os serviços assistenciais à criança em um só lugar (acolhimento, educação e serviços médicos) (KUHLMANN JÚNIOR, 2000; 2001).

Convém apontar que, após os anos 1930, animados pelo espírito do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova e imbuído das discussões sobre a laicidade e ampliação do direito à educação popular, se sucedeu um grande número de regulamentações legais até o final dos anos 1970, dentre elas quatro Constituições Federais (1934, 1937, 1946 e 1967) e duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1971), em seus avanços e retrocessos. Conforme Passeti (1999) e Kramer (2001), afirmaram-se os direitos sociais e educacionais da população, mas de forma ambígua e superficial, sem prever formas de viabilizar suas propostas em amplo alcance ou responsabilizando o Estado por sua oferta (ora a família, ora a iniciativa privada eram encarregadas destas ações, precipuamente). Pouco foi realmente feito pela consolidação dessas e de outras recomendações, que, quando atendidas, eram marcadas por um viés paternalista, como se a título de favor, e por instituições com pouca qualidade de atendimento e ainda marcadas pela exclusão, não abrangendo a todos.

A partir da década de 1960, os ideais da Escola Nova são deixados de lado, com a ascensão do militarismo. Toda demanda social se converte em questão de segurança pública, destrói-se a ideologia da autonomia nacional desenvolvimentista e estreitam-se os laços de dependência brasileira associada ao capital externo. O cenário brasileiro inaugurado pela organização capitalista da sociedade se caracterizava pela forte concentração de renda, recrudescimento da pobreza e do desemprego, conseqüentemente, colocando a infância ainda mais em situação de vulnerabilidade social.

É nesse contexto que se pode entender toda uma série de políticas sociais e educacionais para a infância criadas sob a influência direta de organismos internacionais

¹⁴ Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012) enfatizam que é comum se fantasiar que a educação da criança brasileira transitou de um passado assistencial para um presente educacional. No entanto, a ideia de assistência é diferente da ideia de educação assistencialista, que se destina à submissão e às práticas clientelistas, insinuando a retribuição de favores pessoais. Assistir a criança significa “estar junto”, como uma ação característica do processo de educação, no qual diferentes gerações estabelecem relações, vínculos sociais e culturais entre si. Para os autores, a EI não precisa se distanciar da noção de assistência para afirmar seu caráter educativo, mas empreender esforços para a ampliação do conceito de educar que congrega aspectos de cuidado e deve ser expandido para outros níveis da escolaridade, garantindo a articulação e continuidade entre estes.

vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (ROSEMBERG, 2003a). Nesse ínterim, a educação infantil passa a ser defendida como uma necessidade, segundo Kramer (2001; 2006), e passa a ganhar mais atenção, além de medidas de expansão, de caráter emergencial, gerando um padrão de atendimento pobre para o pobre.

Surge, em 1953, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), de caráter privado e beneficente, pioneira na difusão da importância da educação e exigência de uma política pré-escolar. Além disso, é criada, em âmbito federal, em 1975, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) para ordenar tais políticas e desenvolver estudos e pesquisar a fim de produzir um plano de educação pré-escolar. Como resultado da influência dos organismos internacionais, constrói-se uma educação infantil de massa no Brasil, conforme Rosemberg (2003a; 2002).

Kramer (2001; 2006) descreverá essa tendência como desenvolvimento de programas de educação pré-escolar compensatórios das “carências culturais” das crianças provenientes das camadas populares. Nessa perspectiva, a criança é vista como carente, imatura, defasada¹⁵, além de que a tônica destas ações tende a discriminar e culpabilizar a criança por seu fracasso, encobrendo as causas reais da falta de êxito na escola. Nesse movimento, deturpa-se, também, a natureza da Educação Infantil quando esta é qualificada como preparatória para a etapa escolar subsequente, como apresenta Rosemberg (2002). Esses programas se constituem em uma tentativa de implantar programas uniformes em todo país, como uma solução única que desconsidera as características regionais e as condições objetivas de vida das crianças.

Uma das iniciativas importantes desse período, atendendo ao que preconizam os organismos internacionais, foi o projeto Casulo (1977). Idealizado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) como parte da Doutrina de Segurança Nacional e de Desenvolvimento de Comunidade¹⁶. Este projeto se caracterizou pela abrangência e capilaridade no território

¹⁵ Tais concepções derivam do pressuposto de infância única, abstrata e universal. O modelo de educação compensatória, oriundo dos Estados Unidos, embasará uma série de documentos elaborados pela COEPRE, após o primeiro diagnóstico da realidade escolar brasileira, que resultou na criação de uma série de documentos nos quais imperava o discurso da necessidade de que a escola e suas práticas resolvessem o problema de “desnível” cultural dos alunos menos favorecidos. (KRAMER, 2001).

¹⁶ O projeto de Segurança Nacional está ligado à bipolarização do mundo em Ocidente cristão e Oriente comunista na Guerra Fria; nesse contexto, o Brasil deveria se colocar ao lado do anticomunismo, contando com a participação civil (um país que progride depende da harmonia conquistada pelo esforço da comunidade e das autoridades, principalmente integrando aqueles que estão à parte do desenvolvimento). Por esse motivo, faz sentido que todas as medidas governamentais sejam justificadas pelos ideais de soberania, segurança e desenvolvimento econômico, no sentido de fortalecer o país e protegê-lo. Qualquer movimentação social em

brasileiro, sediado no âmbito da assistência social, mas atuando no terreno educativo por constituir um programa educacional para a creche.

De acordo com as contribuições de Kramer (2001), o projeto Casulo não assumiu uma única direção definida¹⁷, seus pressupostos calcam-se no atendimento das carências e especificidades concretas infantis em cada contexto (sejam elas nutricionais, recreativas, médico-odontológicas etc). Conforme Rosemberg (2003a, p. 151), o projeto tem como características:

[...] objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva; perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura a baixo custo [...].

Conforme Kuhlmann Júnior (2000) e Rosemberg (2003b; 2002), esse é um dos exemplos de como os programas para a infância foram construídos para atender as crianças de forma barata (expande-se a oferta com baixo custo), e dando a crer que seriam a solução mítica para os problemas sociais. Isso tem como consequência a precarização do atendimento à criança (realizado em locais improvisados, sem materiais pedagógicos suficientes), a desprofissionalização dos quadros técnicos e o uso clientelista das instituições públicas, além da pouca abrangência no atendimento, o que enseja a busca por atendimento em programas alternativos (centros comunitários, creches filantrópicas e conveniadas, creches domiciliares, iniciativa privada, entre outros), dada a insuficiência de equipamentos públicos. Segundo Rosemberg (2002), a sociedade brasileira deste período não dispunha de repertório sobre a Educação Infantil e a produção acadêmica era escassa, não dando margem ao questionamento da qualidade do atendimento.

Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.22) apontam que nessa época, conforme recomendações de organismos internacionais, se amadurece a percepção da necessidade de políticas integradas, ações articuladas e atenção global à infância, mas isso não se reverte no real comprometimento do poder público. Kramer (2001; 2006) constatará que, ao analisar-se a

contrário é taxada como subversão e ameaça à segurança interna, o que justifica a repressão, prisões arbitrárias, tortura e supressão da liberdade de expressão. A pobreza é tida como fonte de enfraquecimento nacional, devendo ser combatida com projetos assistenciais como o Casulo, destinados a atuar nos bolsões de pobreza, combatendo o “comunismo nacional” e silenciando as demandas por direitos sociais. (ROSEMBERG, 2003a; 2002).

¹⁷ Conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.26), após a promulgação da CF/1988, tal forma de atuação provocará mudanças conceituais na política nacional de assistência social que, a partir daí, se afasta do assistencialismo, passando à perspectiva da proteção integral àqueles que dela necessitarem, integrada às políticas setoriais de forma transversal. Nesse movimento, as creches sob responsabilidade das Secretarias de Assistência Social passam às Secretarias de Educação, com sua caracterização tipicamente educacional, em consonância com as leis pós 1988.

história do atendimento à criança, percebe-se que este se dá de forma fragmentada, ora a ênfase é dada à saúde, depois à assistência social, culminando na educação, entretanto, uma tendência não englobaria a anterior. Ações e programas com as mesmas funções se superpõem.

A fragmentação tem como resultado o fato de que nenhum desses planos se responsabiliza verdadeiramente pelo problema da criança, mais uma vez marginalizada. A situação da infância é apontada como causa, não como consequência dos problemas sociais gerados pelo modelo econômico e pela estrutura social brasileira. Pode-se antever que a imagem de criança que emerge de todas essas medidas caracteriza-se pelo seu caráter genérico ou a criança é concebida a partir de um modelo único e abstrato, referenciado na criança de classe média ou contraposto a ela, no que diz respeito à criança pobre. O que podemos evidenciar é a crescente separação entre as classes sociais que não afeta somente o adulto, mas também a criança e como ela deveria ser e os direitos que deveria ter.

Retomando o fio da contextualização histórica, Kuhlmann Júnior (2001; 2000) entende que as medidas de contenção social empreendidas não chegam a refrear os movimentos em prol da pré-escola pública, os movimentos femininos na luta por creche e as lutas pela transformação política e social mais ampla. A reivindicação pelo atendimento educacional ganha legitimidade por não se restringir mais à classe pobre, na década de setenta, mas por ganhar contornos nos quais se firma a identidade educativa da educação pré-escolar.

As medidas de expansão no atendimento pré-escolar, caracterizadas pelo baixo custo, são teórica e socialmente questionadas ao longo da década de 1980, pelas universidades, sistemas de ensino e movimentos sociais organizados, os quais exigem uma educação infantil de qualidade e que concretize seu papel social (KRAMER, 2006). Conforme Kuhlmann Júnior (2000), neste período, com o capitalismo já demonstrando os primeiros sinais de crise, cresce a pressão popular por redemocratização do país. Nesse bojo, as instituições parecem transitar de um direito de família ou das mães trabalhadoras para um direito da criança.

Diante de tudo o que se expôs, ao final do percurso empreendido neste capítulo, notou-se que a constituição da infância, a partir de sua história social, forneceu prismas a partir dos quais se pôde antever a imagem que esta assumiu em cada contexto e momento referidos. Foi possível apreender as crianças para mais do que em suas tragédias anônimas, parafraseando Del Priore (1999), mas nas condições gerais de sua existência cotidiana, vida e aprendizagem, historicamente produzidas, embora isso tenha se dado com um olhar exterior à própria

infância, muito em virtude de que a história das crianças é contada por outrem e pelos discursos produzidos sobre e para o tratamento das mesmas.

Conclui-se que os processos pelos quais se firmaram imagens da infância, bem como sua institucionalização, se deram de forma não planejada, principalmente no Brasil, quando são consideradas as descontinuidades e tensões nas quais a criança, genuinamente, nunca foi elemento prioritário. Ao verificar os estereótipos e sentidos que lhe foram atribuídos, flagraram-se formas idealizadas ou preconceituosas de tratamento e momentos nos quais sua existência social foi valorizada pelo peso do futuro a elas atribuído. Como resultado, é possível reiterar a máxima de que os olhares sobre a infância são social e historicamente construídos, na mesma medida em que a vivência da infância precisa ser vista de forma singular e nunca alheia a sua vocação histórica e às contradições da sociedade de que faz parte.

Depreende-se, até aqui, que o lugar social da infância, tanto no Brasil como no mundo, nem sempre foi o mesmo. Esta saiu do anonimato para a condição de criança como sujeito de direitos e deveres aparentemente reconhecidos e que induzem a olhar para suas peculiaridades, como sujeito concreto. No entanto, é preciso compreender que a consideração da infância e a garantia de direitos exigem lutas sociais que não se encerram nesse período.

De forma geral, o exercício de compreender melhor os conceitos de criança e infância e inventariar o passado ajudou a iluminar os caminhos a serem percorridos, deste ponto em diante, entendendo melhor as razões de certas escolhas feitas pela sociedade. Este processo conduz a conjecturas sobre um passado mais recente e mais próximo das questões que movem essa pesquisa.

Considerando a presente sociedade, desigual e marcada por tantas transformações, ainda é preciso compreender como a lei brasileira, enquanto dispositivo que exige determinados direitos e transmuta compreensões sociais em matéria legislativa, traduziu processos educativos e crianças, donas de uma infância tão diversas, ao longo do tempo.

CAPÍTULO 2 - DOCUMENTOS OFICIAIS E A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA

Conforme o caminho percorrido até aqui, pode-se dizer que a educação escolarizada é um dos aspectos sociais e políticos mais importantes ao qual a criança foi e é submetida. A infância, correntemente, é vista como culturalmente normal quando ligada à atividade escolar, apesar de nem todas as crianças usufruírem dela. O objetivo central deste capítulo é identificar e apresentar quais visões de criança e de educação estão presentes no conjunto dos principais documentos normativos brasileiros correlatos ao setor, tomando como ponto de partida a CF/1988.

No capítulo anterior, interrogou-se a história e levantou-se a construção das concepções de criança e infância em contextos e momentos diversos, culminando na construção brasileira, fundamentalmente ligada à história do atendimento à criança. Neste capítulo, dar-se-á continuidade a esse processo, agora trazendo as contribuições da construção do arcabouço jurídico e das políticas públicas para a consolidação da EI no Brasil, os quais também têm como fio condutor a composição de determinadas identidades de criança e da educação que deve ser destinada a esta. Nesse sentido, assume-se que documentos oficiais são instrumentos que traduzem representações do sujeito criança, histórica e socialmente reconhecidas, as quais influenciam e são influenciadas pelas vidas destes e por pressões sociais e políticas diversas.

Convém esclarecer que, de forma semelhante a Nunes, Corsino e Didonet (2011), o raciocínio empreendido neste capítulo pode ser dividido em três momentos históricos, os quais condensam os principais eventos influenciadores da educação para a infância brasileira:

- começo das iniciativas de atendimento à criança até o início dos movimentos pela redemocratização do país (tratados no capítulo anterior, partindo do período Colonial);
- período de construção e promulgação da CF/1988 e elaboração das leis regulamentadoras da Carta Magna (1986 a 1996);
- formulação de documentos oficiais destinados à concretização do direito preceituado pela legislação maior.

Para tratar da temática pretendida, utilizar-se-á o amparo contextual da literatura, no sentido de compreender o contexto em que surge o ordenamento legal inaugurado pela CF/1988 e o que isso representa para o panorama da infância e da EI, aí circunscrita. Posteriormente, investigar-se-ão as noções de criança e educação que embasam a legislação constitucional e infraconstitucional, bem como outros documentos oficiais (com ou sem força

de lei), que vão se constituindo e disciplinando a EI, enquanto política pública intersetorial¹⁸, e que trazem em seu bojo referências que ajudam a pensar criança, seu papel, status social e a institucionalização da educação a ela destinada. Finaliza-se este capítulo com uma reflexão sobre a evolução (ou não) desses documentos em seus conceitos e estratégias de consecução.

2.1 O contexto para o surgimento de uma nova base conceitual e jurídica: a criança como sujeito de direitos

Inquirir a legislação brasileira para a EI, a fim de extrair as visões de criança e educação aí presentes implica reconhecer, primeiramente, o contexto de surgimento dessa legislação, que está fundamentalmente ligado ao reconhecimento dos direitos da criança, fenômeno relativamente recente na história do Brasil e do mundo, situado à luz da evolução de definições mais gerais sobre os direitos humanos, conforme Campos (1999).

Bobbio (2004), ao analisar a evolução dos direitos, aponta que a formulação dos direitos do homem, proclamada em Declarações, muda conforme a influência de determinantes históricos (necessidades, interesses, relações sociais e de poder, ciência e tecnologia, entre outros). Dessa forma, direitos naturais ou fundamentais não existem como critérios absolutos, mas suscetíveis a alterações e ampliações, como resultado de lutas que o homem trava por sua própria emancipação, pressões e interpretações realizadas em cada contexto histórico, social, econômico, cultural e político (CURY, 1998).

Na evolução histórica das declarações universais, concepções têm sido alteradas, demonstrando, conforme Bobbio (2004), a sobreposição dos direitos sociais aos direitos individuais. Campos (1999) reflete que após duas grandes guerras, o contexto histórico exige a extensão de direitos a toda a humanidade, não somente a uma nação em particular. Assim, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), é criada visando atingir a todos os homens, promovendo um conjunto de direitos e responsabilidades que lhes garantisse a participação social plena.

Utilizando-se das elucidações de Bobbio (2004) sobre esse processo, Cury (1998) esclarece que os direitos sociais proclamados evoluem convertendo-se em direito positivo, ou

¹⁸ Rosemberg (2003b, p.178) concebe a EI como “[...] subsetor das políticas educacionais e de assistência ao (à) trabalhador(a), portanto, integrada às políticas sociais”. Já as políticas sociais, para a autora, designam intervenções do poder público no ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos sociais. A definição de tais prioridades envolverá conflitos, tensões, coalizões e negociações das quais participam também os organismos multilaterais. Utilizar-se-á o termo intersetorial de forma análoga, compreendendo que a EI necessita da ação integrada a outras políticas sociais para que não incorra no erro de assumir funções para além de sua missão, competência e recursos.

seja, sendo assumidos e institucionalizados nas Constituições e Leis de cada nação. Para isso, exige-se um processo de generalização das pressões e expectativas sociais, atingindo diversos países e ganhando caráter internacional. O passo subsequente à internacionalização é a especificação dos direitos, delegando-os a seus titulares. A exemplo disso, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, que se refere ao homem genericamente, faz surgir a necessidade de especificação ou determinação gradual de direitos, como é o caso do direito das mulheres, crianças e raças discriminadas, para citar alguns exemplos.

Desse modo, no caso das crianças, percebe-se que a “[...] aplicação dos direitos do homem genérico às crianças não é evidente em si mesma [...]” (CAMPOS, 1999, p.119). Por este motivo “do conceito alargado de direitos humanos, considerados naturais, inalienáveis e emanados das propriedades intrínsecas da pessoa, emerge o conceito de direitos das crianças, que decorre das especificidades próprias deste grupo etário” (SOARES, 2005, p. 18).

Corroborando o entendimento de Fullgraf (2001), pode-se dizer que tanto quanto os conceitos de infância e criança são historicamente construídos, a conquista dos direitos para esta categoria social também o será.

Soares (1997), em sua análise sobre a evolução dos direitos das crianças e em concordância com o percurso empreendido no primeiro capítulo desta pesquisa, afirma que, até o século XVI, não havia o reconhecimento dos direitos e necessidades das crianças, visto que estas eram submetidas ao poder sem limites dos pais – e a suas negligências ou indiferença às particularidades da infância. No século XIX, consolidam-se os avanços no campo das ciências, mormente da Psicologia, Medicina e Pedagogia, contribuindo para a visão de criança como *vir-a-ser* e fazendo com que o discurso social predominante no campo dos direitos seja permeado pela noção das especificidades da criança, então caracterizada como imatura física e intelectualmente, o que ajuda a construir a imagem de criança vulnerável e necessitada de proteção.

Com a entrada do século XX, com a colaboração das tendências descritas, emerge uma nova consciência social sobre o valor e realidade da infância que compreende as crianças como fontes humanas essenciais, de cuja maturação dependeria o futuro da sociedade. Nesse contexto se inicia a luta pelo reconhecimento dos direitos das crianças, tendo Eglantine Jebb como uma de suas pioneiras no início do século, cujo trabalho mobilizou um movimento internacional de defesa das crianças vitimadas pela guerra e suas repercussões, dentre outras formas de repressão política, econômica e social que afetavam suas vidas. A iniciativa de Jebb se tornou a base para a criação da primeira *Declaração dos Direitos da Criança*, em 1923, conhecida como Declaração de Genebra, embora sem peso legal (SOARES, 2005).

Seguindo esse caminho, em 1946, para a assistência das crianças pós Segunda Guerra Mundial, é criada a UNICEF, segundo Fullgraf (2001), que se desdobra de fundo de assistência à criança necessitada para a promoção de serviços sociais às crianças e famílias, também no que se refere às questões educacionais.

Em 1959, é promulgada a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, como um nível de especificação exigido aos países signatários da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), a qual, mesmo que expresse uma preocupação implícita com as crianças, exige um conjunto de direitos particular para que se atenda às necessidades essenciais desse grupo social (BARRETO, 1998).

Andrade (2010) e Fullgraf (2001) compreendem que essa é uma Declaração inovadora por sua adoção unânime pelos então 78 Estados-membros da ONU e por expressar garantias ampliadas com relação às declarações anteriores, indo além da proteção de necessidades primárias, relativas à sobrevivência. Essa Declaração ganha ainda mais importância quando se considera que com ela a causa da criança conquistou a opinião pública e ganhou notoriedade internacional. Segundo Soares (2005, p. 31) “[...] um dos contributos mais significativos da Declaração de 1959 foi a construção da ideia da criança como sujeito do direito internacional e como sujeito dos direitos civis”.

Para Soares (2005), na década de 1970, intensificam-se as discussões para que os direitos das crianças, apenas declarados até então, ganhassem respaldo na legislação internacional, fazendo com que os Estados-nação se comprometessem com um conjunto de obrigações específicas relativas à proteção da infância.

Os significados encerrados nos sujeitos-criança se tornavam cada vez mais complexos, necessitando-se acrescentar outras dimensões e direitos que fizessem jus às realidades sociais em ascensão. Essas novas prerrogativas envolveram aspectos relativos ao envolvimento das crianças nas tomadas de decisão naquilo que envolve suas vidas e no reconhecimento cada vez maior da individualização do sujeito-criança, pois se passou a admitir que os direitos das crianças nem sempre coincidiam com os de seis pais. O governo polonês propôs a criação de uma Convenção dos Direitos da Criança, discutida e negociada durante uma década, apenas sendo materializada em texto do ano de 1989, tendo como lema principal “o melhor interesse da criança” e sendo oficializada como lei internacional em 1990 (SOARES, 2005).

Como o mais recente dispositivo internacional preceituador dos direitos das crianças, essa Convenção, composta por 54 artigos, incorpora um rol de direitos que vão desde as esferas econômica, social, política e cultural aos direitos básicos à vida, saúde e *educação*, por exemplo, conforme Fullgraf (2001) e Andrade (2010).

Para Soares (2005), o texto da Convenção, de acordo com seus criadores, representa um ponto de ampliação das considerações sobre a infância, porque reconhece a individualidade de cada criança, salvaguarda sua proteção, mas também tem como ideia-força a relevância de sua liberdade e participação nas relações de poder que lhe dizem respeito. Conforme essa autora, o conjunto de direitos, com diferentes naturezas e preceituados nessa convenção, podem ser agrupados em categorias: *Direitos de provisão*, os quais implicam a criação de programas que garantam direitos sociais (acesso a saúde, educação, segurança social, vida familiar, recreação, cultura, entre outros); *Direitos de proteção*, relativos a uma atenção distinta às crianças em situação de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito e/ou que estejam privadas ou limitadas do exercício de seus direitos e *Direitos de participação*, dos quais se deduz a imagem de criança ativa, mais do que objeto de assistência, mas a quem são assegurados direitos civis e políticos, ou seja, que abarcam o direito da criança em ser ouvida e consultada, o direito de tomar decisões em seu benefício, à liberdade de expressar sua opinião e tomar decisões naquilo que lhes diz respeito, devendo se reverter em políticas públicas que considerem seu ponto de vista.

É possível perceber que a Convenção representa um tratado inovador, tanto por seu conteúdo como por sua ampla ratificação¹⁹. Dessa forma, a *Convenção dos Direitos da Criança* constitui-se em um forte instrumento e marco fundamental na construção de um estatuto digno a todas as crianças por estabelecer normas internacionais e, principalmente por exigir responsabilidades aos Estados signatários, nos quais legislações deveriam ser implementadas, validando os princípios convencionados.

Até aqui, tratou-se de recompor o percurso documental internacional influenciador do reconhecimento dos direitos da criança, os quais serão desdobrados na legislação brasileira. É importante considerar que os direitos humanos colocam o homem em uma nova dimensão de seus direitos sociais, como cidadão. Da mesma forma, a criança passará a ser inscrita nas declarações e leis delas advindas, quanto aos aspectos de sua cidadania, mesmo que na prática, conforme Soares (2005), exista uma primazia dos direitos de bem-estar e proteção sobre as dimensões da participação social.

¹⁹ Conforme dados do Unicef, esse é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, tendo sido ratificado por 196 países, excetuando-se os Estados Unidos. O Brasil ratificou a Convenção em 24 de setembro de 1990. Embora se considere o avanço da discussão sobre os direitos na Convenção dos Direitos da Criança, Boaventura de Souza Santos (1997), secundado por Marchi e Sarmento (2017), aponta as dificuldades desse processo como uma globalização ocidental de cima para baixo ou uma forma hegemônica de instituir direitos para as crianças, donas de múltiplas formas de infância. Para esse autor é necessário que se pense na legitimidade local que uma medida como essa alcança, pesando, inclusive, os interesses, necessidades, valores e representações das crianças em suas culturas particulares, em diálogo com a cultura adulta, não apenas como um monólogo destes últimos sobre o lugar que as crianças deveriam ocupar no exercício de seus direitos.

É nesse contexto de propagação da imagem de criança como sujeito de direitos e do discurso de proteção da infância que, segundo Cury (2002; 2007; 2008), a educação será positivada como direito na lei brasileira e internacional, tendo em vista a sua imprescindibilidade como um dos pilares para o exercício da cidadania e requisito para a participação de todos nos espaços políticos e sociais.

Como se pode assentir, existe um movimento nacional e internacional²⁰ no qual ambas as instâncias caminham paralelamente, de forma contextualizada no que tange ao desenvolvimento da cidadania, mas a lei nunca é um instrumento linear, ela envolve uma dimensão das lutas conduzidas pela concepção democrática de sociedade. Segundo Cury (2002; 2008), a necessidade de educação é uma marca indelével da existência humana, no entanto, também é exigida quando os cidadãos começam a perceber na lei um instrumento viável de luta, a partir do qual se podem criar condições mais propícias não só de democratização da educação, mas também como mecanismo para uma sociedade menos desigual, na qual os indivíduos tenham acesso a bens sociais e políticos.

Para Bobbio (2004) e Cury (2007) não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução, considerando o acesso e a permanência de seus cidadãos. Por este motivo, é importante reconhecer como isso se materializa na realidade brasileira, reconhecendo que é nas relações entre global e local, que se efetivam leis e, principalmente, políticas nacionais. Para melhor compreender a dimensão dos fatos na história da atenção pública à EI, é preciso situar o ponto de partida dessas noções no espaço sócio-cultural, econômico e político-administrativo do Brasil, contextualizando as transformações importantes nas décadas de 1980 e 1990, período de construção do arcabouço legislativo educacional de acordo com a visão de criança sujeito de direitos.

Na década de 1980, conforme Campos (1999) e Lima (2005), com o processo de reabertura política, a atmosfera de constituição de uma nova esfera pública democrática enseja a organização e luta de diferentes movimentos civis, os quais disputam sentidos em torno de terem seus direitos sociais reconhecidos. Segundo Cury (2008), novos sujeitos políticos surgem com projetos diferenciados para o futuro.

²⁰ Convém esclarecer que neste trabalho, em alguns momentos haverá a referência a documentos de naturezas diferentes, os quais, a fim de nortear a compreensão, podem ser divididos em: documentos nacionais sem força de lei, mas com finalidade de organização e orientação da EI (por exemplo, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – RCNEI, de 1998); documentação nacional obrigatória, de caráter mandatário (como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDBEN, 1996) e os documentos de âmbito internacional, consolidados pelos organismos multilaterais para a articulação de políticas para a EI, visando a construção de uma agenda globalmente estruturada (Exemplo: *Declaração Mundial de Educação para Todos* – Jomtien, 1990).

As lutas pela educação das crianças menores de seis anos, iniciadas na década de 1970, continuam acirradas, ganhando força por integrarem a agenda de reivindicações dos movimentos mais intelectualizados feministas e de base popular, os quais entendem a educação da criança como responsabilidade social compartilhada e desdobramento dos direitos das mulheres de participação no mercado de trabalho e na política (CAMPOS, 1999).

Somando-se à mudança do papel societário da mulher, conforme Fullgraf (2001; 2013), Barreto (1998) e Rosemberg (2002; 2003b), novos arranjos familiares são constituídos, caracterizados por novas formas de conceber o cuidado e a educação dos filhos; modificações são processadas nas condições de vida das populações nas cidades urbanas e industrializadas, alterando ainda a forma como as crianças vivem sua infância e, unindo-se a esse quadro de transformações, os estudos do desenvolvimento comprovam que a frequência à EI se reflete em resultados positivos para as crianças e famílias, além de, como já apontado, os documentos internacionais referendarem os direitos das crianças.

Nessa conjuntura, percebe-se que convergem as preocupações das mulheres e do campo educacional, fazendo com que a criança saia de sua posição subalterna, tornando-se, aos poucos, ator dentro da dinâmica societária. A temática da criança ganha fortalecimento como subárea da educação, a qual traz, ainda, o desenvolvimento infantil para o primeiro plano das discussões. (CAMPOS, 1999).

Segundo Campos (1999), a mudança no discurso feminista pode ser acompanhada pela participação das mulheres em espaços mais formais e organizados como Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, por exemplo, e em espaços educacionais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Conferências Brasileiras de Educação. Dessas articulações decorre a carta de princípios *Criança: Compromisso Social* (1986), na qual se explicitam ideias que perpassarão a consolidação legal da educação das crianças pequenas: educação da criança é direito adquirido e não um ato de benevolência; creche é uma instituição educativa e não custodial e todas as crianças têm direito à educação, não apenas as filhas de mães trabalhadoras. Além disso, começa-se a discutir a responsabilidade do Estado por essa oferta, com qualidade social, bem como é apontada a necessidade de vinculação das creches e pré-escolas aos equipamentos educacionais, não mais ao assistencialismo, iniciando a desconstrução dos paradigmas²¹ aos quais a educação da

²¹ A compreensão social das instituições de EI como locais de guarda temporária das crianças enquanto seus pais trabalham ainda povoa o imaginário popular, no entanto, um caminho de mudança de enfoques e reconhecimento da educação como direito da criança encontrou grandes avanços desde a CF/1988.

infância permanece vinculada. Nessa perspectiva, a concepção de cidadania infantil vai se legitimando ao passo em que também se modificam as relações entre Estado e sociedade.

É neste contexto que se forma a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), a fim de condensar a contestatória e esperançosa do pré-88, dando forma a um novo ordenamento jurídico que expresse tais conceitos e discussões, principalmente a garantia do direito à cidadania e democracia para todos, ampliando os direitos sociais e a responsabilização do Estado. A fim de representar os interesses das crianças, iniciam-se os trabalhos da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, instituída por portaria interministerial e composta por representantes da sociedade civil organizada, conforme Andrade (2010). A Comissão, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011), organizou o Movimento Nacional e Constituinte, que reuniu congressos, assembleias etc, em todos os estados. As crianças foram atores importantes nesse processo, com um espaço nunca visto antes.

Dessas discussões resultará a promulgação da CF/1988, que se constitui como marco legal que legitima os direitos das crianças, inclusive o direito à EI. A partir daí, será dedicada à criança uma outra forma de visibilidade social, da qual decorrem as legislações complementares à Constituição, a serem tratadas na próxima seção, especificamente o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), de 1990 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96 (LDBEN), pois, conforme Cerisara (2002), é a partir das deliberações encaminhadas nessas leis e suas consequências que os desafios e perspectivas para a área começam a ser colocados.

No que se refere às relações contextuais que servem de pano de fundo aos processos de legitimação e efetivação de direitos, convém lembrar que desde o período militar, o Brasil intensificou a tomada de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e de outros credores internacionais, estando submetido, como já se asseverou no capítulo anterior, às condicionalidades impostas pelos organismos multilaterais, a fim de que a política econômica e social do Estado se adeque ao liberalismo econômico. Assim, a educação e as providências tomadas quanto a ela passam a ser monitoradas de cima para baixo (ROSEMBERG, 2002; 2003b).

Segundo Rosemberg (2002; 2003b), essas instituições multilaterais assumem precedência técnico-científica perante os países em desenvolvimento, realizam pesquisas que constatarem o quadro geral da educação, amparando modelos de políticas por elas indicados. Portanto, esse grupo dominante possui informações, poder de financiamento e meios para influenciar atores nacionais, embora não de forma absoluta, pois nem sempre os projetos se

efetivam da mesma forma em cada Estado-nação, devido às margens de negociação e reinterpretção das propostas multilaterais, em cada contexto.

Rosemberg (2002, 2003b) afirma que essa influência se inicia no início da década de 1970, quando a EI passa a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social, elaboradas para os países subdesenvolvidos. Isso se concretiza, inicialmente, pela ação consultiva da UNESCO e UNICEF, por meio de seminários e publicações diversas, nas quais se forjaram estratégias de ampliação da oferta de EI a baixos custos, resultando em experiências pouco favoráveis para o enriquecimento infantil, aumentando a exclusão social e fracassando no combate à pobreza. No entanto, a ação dos organismos multilaterais mudará de feição com os processos políticos, econômicos e sociais ocorridos nos anos 1990.

Conforme já ponderado, compreender os discursos legais do direito da criança à educação e as políticas públicas para a EI, implica reconhecer a base material que os sustenta, ou seja, reconhecer o movimento histórico mais amplo no qual o Brasil está envolvido: o capitalismo e a crise²² deste, bem como as complexas relações entre globalização e Estados nacionais.

No final do século XX, há a ascensão do neoliberalismo como uma alternativa teórica, econômica, ético-política, ideológica e educativa para a crise do capitalismo. Segundo Arce (2001, p. 255):

[...] algumas categorias foram eleitas para estabelecer as bases teóricas: qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade (Frigotto, 1995). Estas categorias encontram eco no processo de transnacionalização e hegemonia do capital financeiro, que tem levado o setor público a ser responsabilizado pela crise, ineficiência e clientelismo em contraposição à eficiência, qualidade e equidade que caracterizam o mercado e o privado, os quais, portanto, deveriam reger a sociedade.

Nesse contexto, há a mundialização do capital financeiro e produtivo, influenciando macro e microeconomias. A realidade brasileira é afetada com a redefinição das ações e papel do Estado, gestada na década de 1990 e que altera toda a conjuntura da articulação política, a

²² De forma sintética, a crise do capitalismo pode ser entendida como um período que se inicia na década de 1970, com as crises do petróleo, o aumento de juros, crises fiscais, retorno da inflação, fim da paridade entre moedas e globalização financeira, que modificam a conjuntura mundial, tendo como resultados o aumento da pobreza, desemprego e a reorganização sociometabólica do capital em um novo processo: o neoliberalismo. A organização neoliberal alcança não apenas a economia, mas todos os setores da vida humana, a fim de garantir a hegemonia capitalista. Esse movimento chega ao país após o Consenso de Washington (1989), que teve como objetivo assegurar nos países latino-americanos a consolidação da reforma de cunho neoliberal, cujas medidas deveriam ser obedecidas para que os Estados-nação continuassem a receber financiamentos. O Consenso possibilitou a estruturação de organismos multilaterais e seus documentos de natureza regulatória (MORGADO, 2014, 2016).

gestão da economia, além das relações sociais, culturais e educacionais. Com a Reforma do Aparelho de Estado²³, durante a transição democrática, optou-se por um modelo de ação governamental em que se diminuem gastos considerados desnecessários: privatizam-se empresas estatais, cortam-se os gastos e intervenções estatais nas questões sociais e econômicas, especialmente no que tange às políticas de bem-estar social. Tais medidas convergirão em políticas sociais fragmentadas, entre elas as ligadas à EI. Portanto, o Estado-mínimo deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, mas se torna regulador deste (MORGADO, 2014; 2016).

Fullgraf (2001) entende que a história das políticas educacionais expressa as contradições em torno da Educação e da Escola, que desempenha um papel importante para o Estado e para a produção e reprodução das relações de trabalho capitalistas. Por esse motivo, o discurso das reformas professadas na década de 1990 abriga concepções liberais de homem e sociedade, justificadas pela necessidade de ajuste da economia às exigências da reestruturação global ou globalização da economia e investimento na concepção de ser humano como capital.

Para Fullgraf (2001), as reformas implementadas no Brasil e América Latina terão como principais articuladores organismos multilaterais como BM, FMI, UNESCO, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC), entre outros, cuja intenção é produzir documentos que orientem as políticas educacionais nacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal (por exemplo, *Declaração Mundial de Educação para Todos* – Jomtien, 1990, reafirmada com novas metas, no Fórum Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Dakar, em 2001 e o documento *Educação um Tesouro a Descobrir*, 1996, criado pela UNESCO, entre outros).

Em resumo à tônica dos documentos citados, Fullgraf (2001, p.45) afirma que:

²³ A investida neoliberal põe em funcionamento um jogo ideológico que, no caso do Estado brasileiro, acabou fazendo com que as intenções neoliberais acabassem sendo escamoteadas diante de um quadro geral de hiperinflação e instabilidade econômica, após o *impeachment* de Fernando Collor. É no governo de Fernando Henrique Cardoso que o receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) começam a ser efetivamente colocados em prática de forma ampla, com a flexibilização das relações entre trabalho e capital, Estado e sociedade (ARCE, 2001; ROSEMBERG, 2002; 2003b). Não será feito um parêntese especial para as políticas dos governos posteriores, pois se entende que, em concordância com Fullgraf (2013), há a continuidade da hegemonia neoliberal até os dias atuais, mesmo que nos governos populares de Lula e Dilma Rousseff tenha havido aparentes avanços nas questões sociais e esforços na consolidação da política nacional de EI. Para a autora, tais avanços se deram em tom de continuidade das políticas propagadas nos governos anteriores, de forma não linear, representando avanços e retrocessos nas mediações entre Estado e sociedade contemporânea, respeitando a uma agenda comum, influenciada por organismos como UNESCO, UNICEF, BM e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A política educacional do Estado Brasileiro dos anos 90 concretizou-se através de recomendações veiculadas por organismos multilaterais, de documentos produzidos por instituições empresariais brasileiras referendadas por intelectuais, de reformas da educação nacional implementadas por meio da legislação, de financiamento de programas governamentais, além de uma série de ações não-governamentais afinadas com as recomendações dos referidos documentos. Essas reformas objetivam construir uma nova pedagogia e um novo modelo de ensino em todos os níveis, onde não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos, além de capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas.

De forma geral, pode-se resumir que se a década de 1980 se constitui como um marco para o reconhecimento político e efetivação dos direitos da infância, entre eles o direito à EI, as décadas em diante, sob a égide dos princípios neoliberais, trarão a concretização de uma série de políticas que representam avanços e retrocessos na consolidação do direito à educação. Segundo Rosemberg (2002, 2003b), nos anos 1990, as reformas estruturais brasileiras seguiriam, na economia, a tônica definida pelo FMI, enquanto as reformas e políticas educacionais seriam principalmente estipuladas pelo BM, em cujo contexto de análise economicista, determinou-se que os recursos financeiros deveriam privilegiar o EF, que ofereceria maiores taxas de retorno; propôs-se ainda a retomada de programas não formais e de baixo investimento público para a EI, propugnados décadas antes. Portanto, percebe-se a tendência neoliberal de recolhimento das obrigações estatais e a incorporação da lógica de mercado aos processos educacionais, agora comparados ao desempenho das empresas, além de que, no plano da infância, Sarmiento (2001) e Marchi e Sarmiento (2017) chamam atenção para o elemento paradoxal trazido pela globalização, no que se refere às crianças; proclama-se internacionalmente a defesa dos direitos e “melhores interesses” para a infância, mas as condições estruturais de sua aplicação são prejudicadas pelo correr do processo histórico firmado.

Frisa-se que, neste percurso empreendido, cabe somente apresentar elementos que contextualizam o surgimento do paradigma legal para a EI. A intenção deste trabalho não é debater pormenorizadamente tais relações, portanto, feitas essas considerações iniciais, examinar-se-ão, a seguir, as definições legais que proclamam a criança como sujeito de direitos, mormente, direito à EI. Em seguida, discutir-se-á a concretização dessas conquistas em documentos normativos e políticas de ação concretas para a EI.

2.2 O aparato legal para a infância a partir da década de 1980: a construção da EI como direito no Brasil

Conforme o percurso histórico que acompanha as reflexões até este momento, pode-se dizer que, na política pública brasileira, a criança passou a ocupar o lugar de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação, ao menos no campo do discurso oficial; no entanto, como isso foi legislado e formulado na política pública nacional? No intuito de responder a esse questionamento, nesta seção, parte-se ao levantamento das concepções de criança e educação presentes na legislação brasileira, bem como dos demais documentos normativos que visam dar viabilidade à existência concreta desses conceitos, mas antes de proceder à exposição dos dados encontrados, é importante esclarecer os princípios que orientaram a busca e seleção de tais normas, bem como as escolhas que foram feitas para sua exposição lógica.

É necessário considerar que o direito à EI e sua garantia estarão expressos em documentos orientadores e/ou configurados em decretos, leis, resoluções, medidas provisórias, emendas constitucionais e ainda no próprio texto constitucional. Dessa forma, iniciou-se a busca de leis relativas à EI, em âmbito federal, primeiramente. Para tanto, foi utilizado o site de consulta à legislação, vinculado ao Senado Federal, tendo como descritor o termo aspeado “Educação Infantil”, limitando o período de 1988 (promulgação da CF/1988) a 2016 (ano anterior à homologação da BNCCEI). A busca resultou em trinta documentos legislativos, dentre os quais, observando o caput de cada um, foram selecionados aqueles julgados primordiais para definição de criança e institucionalização da EI.

Tendo prévia noção sobre o corpo documental relevante para a EI, notou-se a insuficiência desse único procedimento para composição do quadro normativo. Por este motivo, procedeu-se à busca no sítio do MEC, no qual foi encontrada uma compilação de pareceres e resoluções provenientes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CBE).

Unindo esses dois procedimentos de pesquisa, chegou-se ao seguinte conjunto de documentos, dispostos em um quadro²⁴, contendo o tipo de documento, ano de publicação, descrição da matéria tratada e sua natureza, organizados em ordem cronológica, para melhor visualização:

²⁴ Leis e emendas que alteram a LDBEN, ECA e a CF/1988 serão tratadas na descrição das referidas leis, quando pertinentes à discussão.

Quadro 1) Publicações oficiais que instituem/disciplinam e orientam a EI

Documento	Ano de publicação	Descrição	Natureza
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Lei fundamental e suprema do ordenamento jurídico; define o conjunto de normas que regem o Estado brasileiro, estipulando a política fundamental, princípios políticos, estrutura, procedimentos, poderes e direitos, do governo e seus cidadãos.	Normativa
Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/1990	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Normativa
Plano Decenal de Educação para Todos (documento elaborado pelo MEC)	1993	Institui um conjunto de diretrizes para a ampliação da educação básica, em concordância à Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990).	Orientadora
Política Nacional de Educação Infantil (documento elaborado pelo MEC)	1994	Define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a construção da Política Nacional de Educação Infantil.	Orientadora
Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (documento elaborado pelo MEC)	1994	Divulga os textos apresentados no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.	Orientadora
Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças. (documento elaborado pelo MEC)	1995 (reeditado em 2009)	Apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.	Orientadora
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Normativa
Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia em Análise. (documento elaborado pelo MEC)	1996	Realiza um diagnóstico das propostas pedagógicas/curriculares em curso nos diversos estados, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil, além de discutir conceitos como currículo e proposta pedagógica na Educação Infantil.	Orientadora
Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação	1998	Apresenta uma compilação de normas gerais que busca contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil nos âmbitos nacional, estadual e municipal, as	Orientadora

Infantil. (documento elaborado pelo MEC)		quais sejam estabelecidas e cumpridas, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas.	
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil *Parecer CEB nº2/1999	1998	Estabelece um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos.	Orientadora
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil *Parecer CEB nº 22/1998 *Resolução CNE/CEB nº 1/1999	1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Normativa
Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil *Parecer CNE/CEB nº 4/2000	2000	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.	Orientadora
Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação.	Normativa
Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (documento elaborado pelo MEC)	2006	Define a Política Nacional de Educação Infantil.	Orientadora
Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (volumes 1 e 2) (documento elaborado pelo MEC)	2006	Define concepções, aspectos relativos à reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil.	Orientadora
Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) (documento elaborado pelo MEC)	2006	Define Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.	Orientadora
Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (documento elaborado pelo MEC)	2009	Apresenta uma sistematização de estudos e discussões acerca das práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil. Estabelece reflexões sobre a concepção de educação para as crianças pequenas.	Orientadora

Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil (documento elaborado pelo MEC)	2009	Visa subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, item que deverá integrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.	Normativa.
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil *Parecer CNE/CEB nº 20/2009 *Resolução CNE/CEB nº 5/2009	2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (documento revisado).	Normativa
Indicadores de qualidade na Educação Infantil (Documento criado pelo MEC)	2009	Cria um instrumento para avaliação da qualidade na Educação Infantil.	Orientadora
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica *Parecer CNE/CEB nº 7/2010. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010.	2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Normativa
Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as DCNEIs. *Parecer CNE/CEB nº 17/2012	2012	Oferece orientações sobre a organização e o funcionamento da EI, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as DCNEIs.	Orientadora
Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação.	Normativa
Marco Legal para a primeira infância - Lei nº 13.257	2016	Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.	Normativa

Fonte: Elaboração própria, com informações obtidas a partir da documentação oficial para Educação Infantil, no período de 1988 a 2016.

Analisando a compilação acima, é possível perceber que a produção dos documentos nacionais que instituem, disciplinam e/ou introduzem o debate de questões importantes para a EI abrange temáticas diversas, como fundamentação legal, estabelecimento de princípios e propostas pedagógicas (organização curricular), normas de funcionamento, normas para matrícula, definição de princípios e finalidades da EI (política), formação docente e critérios de qualidade para a EI.

Em que pese à natureza dos documentos resultantes da busca, convém esclarecer que o ordenamento jurídico nacional que rege a EI possui natureza derivativa, ou seja, as normatizações pertinentes à EI derivam da CF/1988, enquanto lei maior, e não podem contradizê-la nos mecanismos que instituem. As políticas educacionais instituídas respeitam o alinhamento jurídico, podendo ter caráter normativo ou orientador; políticas normativas têm função de regulação legal e seu não cumprimento acarreta ônus ao ente que não as concretiza. Já as políticas orientadoras, não são obrigatórias e indicam a direção de como determinadas ações devem ser conduzidas.

Dessa maneira, a legislação se desenvolve de forma a explicitar e regulamentar os princípios presentes na Constituição Federal. Por este motivo, compreendendo que haverá documentos que se prestam à definição e construção do arcabouço jurídico, enquanto outros se prestarão a estipular políticas públicas ou formas aplicação da visão de criança e educação expostas, a apresentação dos documentos encontrados será organizada em dois blocos: primeiramente, enfocando a CF/1988, a LDBEN e o ECA, dos quais se pode extrair definições importantes sobre criança, configurada como sujeito com direito à educação e um segundo bloco, no qual se procederá à exposição dos demais documentos, de acordo com sua relevância para a discussão proposta.

2.2.1 As representações de criança e educação nos documentos oficiais

Diante do que se discutiu até o momento, admite-se que a CF/1988 é resultado de uma transformação social maior, a qual consagrou às crianças o lugar de sujeito de direitos. Nesse sentido, o direito à educação fará parte da dinâmica que envolve essa construção. Contudo, a representação de criança e da educação que deve ser a ela destinada não são sempre as mesmas, mas são resultado de múltiplas determinações e conjunturas sociais e políticas.

A partir deste ponto, serão apresentadas as formas pelas quais o corpo normativo relacionado à EI brasileira definiu tais conceitos.

2.2.1.1 A Constituição Federal de 1988

A CF/1988 ou *Constituição Cidadã*, redefiniu os princípios da República e reestabeleceu o Estado de Direito, em seu título I, artigo 1º, tendo como um de seus fundamentos a *cidadania*, garantida a todos, sem quaisquer distinções, portanto, estendendo-se também à criança, ao passo em que ainda se definem novas relações entre ela e o Estado.

Dessa forma, à criança, inscrita na dimensão cidadã, resguardam-se os direitos sociais definidos constitucionalmente, a saber: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90/2015) (BRASIL, 1988).

No capítulo III da CF/1988, seção I, especificamente, discorre-se sobre a educação. A criança é considerada *sujeito de direitos*, no texto legal, como mais uma dimensão de sua cidadania. Seus direitos são afirmados no artigo 227, cuja abrangência deixa antever a consideração da *integralidade de sua pessoa e dignidade intrínseca*, alçando-a ao topo das iniciativas políticas e sociais, assumindo a prerrogativa de ter seus direitos atendidos com *absoluta prioridade*. Além disso, o mesmo artigo estipula quais são os entes responsáveis pelo atendimento dos direitos da criança:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

Especificamente, o direito à educação é reafirmado no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Já no que se refere aos deveres do Estado pela oferta de educação, fica estipulado no artigo 208 da CF/1988 que este, o Estado, deverá garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, portanto, integrando a EI à escolaridade compulsória (vide Emenda Constitucional nº 59/2009).

No mesmo artigo, inciso IV, está expresso que o Estado deve garantir a “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988),

respeitando o disposto na Emenda Constitucional nº53, de 2006, a qual baixa de 6 para 5 anos o período compreendido pela EI e fixa o início do EF aos 6 anos de idade. Nesse aspecto, com este artigo, a creche, a qual atende a faixa de 0 a 3 anos de idade, ganha um novo espaço, passando a fazer parte do capítulo da Educação, não mais integrando o campo da assistência social e representando uma mudança conceitual que determina a transferência administrativa de competências. Isso significa que o cuidado dedicado às crianças pequenas deve ser interpretado como parte da tarefa educativa.

Incorporando o dever do Estado, ainda no artigo 208, inciso VII, fica previsto o “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...]” (BRASIL, 1988), inciso cuja redação anterior à emenda constitucional nº 59/2009, privilegiava o atendimento aos alunos matriculados no EF.

Ainda, no texto legal, as ações governamentais para a garantia do direito à educação ficam subordinadas às diretrizes constitucionais, nas quais estão estabelecidas a autonomia e a descentralização político-administrativa dos entes federados - União, Distrito Federal, estados e municípios (artigo 18). Da descentralização decorre a repartição de poderes e responsabilidades, bem como aspectos relativos à colaboração financeira e técnica, como se descreve a seguir.

Aos entes federados caberão competências determinadas, classificadas como privativas (se ações cabíveis somente à União), comuns (quando necessitarem de empenho conjunto) ou concorrentes (ação compartilhada de legislar, resguardando-se a orientação da União). No que tange à educação, serão competências privativas da União a coordenação e expedição de normas gerais (artigo 22). Serão competências comuns a todos os entes federados “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à *educação*, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação [...]” (artigo 23, inciso V, conforme redação da Emenda Constitucional nº 85/2015 – grifo nosso) (BRASIL, 1988). Concorrentemente, aos estados, distrito federal e municípios caberão a legislação, coordenação e execução de seus programas de ensino, respeitando-se as diretrizes nacionais estabelecidas pela União (artigo 24).

Quanto à responsabilidade pela oferta da EI, em consonância à descentralização político-administrativa, o texto constitucional, em seu artigo 30, fixa que os municípios deverão “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006) (BRASIL, 1988).

Reafirmando e desdobrando o disposto no artigo 30, no artigo 211, a CF/1988 disciplina que União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração, no qual a União exercerá função redistributiva e supletiva, para que se garanta a equalização de oportunidades educacionais e se atinja um padrão mínimo de qualidade do ensino (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996). O mesmo artigo, § 2º, reitera que os Municípios atuarão prioritariamente no EF e na EI. No § 4º, o texto legal frisa que os esforços conjuntos dos entes federados na organização de seus sistemas de ensino devem ser mobilizados para a finalidade de assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Sobre a questão dos repasses financeiros, no artigo 212²⁵, ficarão determinados os percentuais de contribuição de cada ente federado para manutenção e desenvolvimento do ensino. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, enquanto Estados, Distrito Federal e Municípios aplicarão, no mínimo vinte e cinco por cento de suas receitas resultantes de impostos, consideradas as normas nos parágrafos deste artigo.

Por fim, no que concerne à educação, fica previsto no artigo 214 que será criado por lei o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal, objetivando a articulação colaborativa do sistema nacional de educação, bem como definindo diretrizes, metas, objetivos e estratégias de implementação que assegurem a manutenção e desenvolvimento do ensino em todas as etapas e modalidades, com ações articuladas entre os poderes públicos.

2.2.1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/1990)

Diversos autores (Nunes, Corsino e Didonet (2011), Fullgraf (2001), Morgado (2014) etc), pontuam que o ECA é o sucessor do Código de Menores, de 1979 e um desdobramento do artigo 227 da CF/1988. Em perspectiva, o Estatuto é influenciado pelo movimento internacional de reconhecimento dos direitos das crianças, conforme já exposto. Em suma, o Estatuto representa uma quebra ideológica com o Código que o precede, calcado no princípio da “situação irregular”. Assim, a criança deixa de ser objeto de tutela para se tornar sujeito de direitos.

²⁵ É importante ressaltar que, em 1996, a Emenda Constitucional nº14 e a Lei nº 9424/1996 criaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do EF (FUNDEF), cuja função foi especificar a forma de financiamento para a educação, privilegiando o EF. Posteriormente, por Medida Provisória (MPV nº339/2006, convertida na Lei 11.494/2007), instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujos recursos atendem também à EI.

Pode-se dizer que o ECA é criado com a função de regulamentar e complementar o reconhecimento dos direitos da criança, colocado em pauta pela CF/1988. Nesse sentido, o ECA atua como estatuto jurídico da cidadania infantil, ao mesmo tempo em que consolida a visão de criança sujeito de direitos, a doutrina de proteção integral e a perspectiva de criança como ser em desenvolvimento, conforme seus artigos 1º, 3º e 6º. Mais explicitamente, cita-se:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os *direitos fundamentais* inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da *proteção integral* de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o *desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social*, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, grifos nossos).

Além disso, para a definição de criança, o ECA fornece em seu artigo 2º uma delimitação etária para crianças, consideradas pessoas de até doze anos de idade e adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade. Nessa perspectiva, o Estatuto referenda o reconhecimento da criança como ser em um período específico da vida.

No artigo 4º, o ECA reitera o dever da família, comunidade, sociedade e do poder público, no que se refere à efetivação prioritária dos direitos referentes “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]” (BRASIL, 1990 - grifo nosso). Este artigo ainda define o que se entende por “absoluta prioridade”, nos termos da lei, que significa a preferência e prevalência no atendimento público, formulação e execução de políticas públicas.

Além do quesito proteção, o ECA destaca o direito das crianças à EI, assegurado no já citado artigo 4º, mas também o reforça, mais enfaticamente, no capítulo IV, artigos 53º a 59º, nos quais retoma os princípios da CF/1988, versando sobre as condições de acesso e permanência, com igualdade e sem qualquer tipo de discriminação (inclusive a não discriminação aos valores culturais, artísticos e histórico-sociais particulares de cada sujeito). Os direitos dos pais em terem ciência e participar do processo pedagógico também ganham enfoque junto à reiteração do papel de pais, poder público e membros da equipe escolar na garantia dos direitos educacionais de crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que dos artigos 86º a 89º, é definida a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e suas diretrizes, a qual reitera a descentralização político-administrativa, a criação e manutenção de programas específicos e a manutenção de fundos em nível nacional, estadual e municipal, respeitando a mesma orientação prevista na CF/1988 (articulação e descentralização).

No mesmo conjunto de artigos, estipula-se a criação do Sistema Integrado de Garantia de Direitos, na forma de seus Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (responsáveis por traçar políticas) e Conselho Tutelar, órgãos do Poder Judiciário, da Defensoria e do Ministério Público, além do estímulo à participação da sociedade, em suas associações representativas (zelando pelos direitos). Por meio dessa ação começa-se a contribuir para o atendimento educativo das crianças e adolescentes, garantido o direito à educação desde o nascimento, incluindo creches e pré-escolas.

2.2.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96)

A LDBEN define que a educação abrange processos formativos que se dão em espaços diversos, sendo dever da família e do Estado, cabendo a este último a educação escolar em instituições próprias, baseada nos ideais de liberdade e solidariedade humanas, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigos 1º e 2º, com reiteração no artigo 22º).

Já a EI é definida pela LDBEN como *primeira etapa da educação básica*, por conseguinte assumindo-a como etapa específica da formação humana, ao passo em que a educação se firma como processo contínuo, de forma coerente com a concepção de criança já expressa nas outras documentações descritas. A finalidade da EI é descrita como “[...] 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 [...]”, conforme o artigo 29 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996a). No artigo 30º, são explicitadas, ainda, as instituições para este atendimento, creches, ou entidades equivalentes (público de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos).

Conforme expresso nesta lei, no artigo 31º e seus incisos (incluídos pela Lei nº 12.796/2013), a EI deve seguir como regras a avaliação sem vistas à promoção, mas ao acompanhamento do desenvolvimento infantil; carga horária mínima de 800 horas anuais, dispostas em 200 dias letivos, com atendimento de no mínimo 4 horas (jornada parcial) e 7 horas (jornada integral), além da exigência de um mínimo de 60% de frequência.

O artigo 4º, reitera que a oferta de EI é dever do poder público. As creches, portanto, iniciam o processo de educação integral da criança, e a pré-escola dá continuidade ao mesmo, de forma obrigatória, a partir dos 4 anos de idade. No inciso II, fica garantida a gratuidade da oferta de EI às crianças de até 5 anos de idade e no artigo 6º a obrigação dos pais em realizar a matrícula na EI a partir dos 4 anos de idade (conforme a lei 12.796/2013).

Segundo o artigo 5º, a EI, como parte da educação básica, torna-se direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, exigir o cumprimento deste direito.

Tal qual a CF/1988, a LDBEN reitera, em seu artigo 8º que a organização da educação nacional se dá em regime de colaboração, no qual os entes federativos organizarão seus respectivos sistemas de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação e articulação entre os diferentes níveis e sistemas, exercendo funções normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

No artigo 9º e 10º ficam previstas, respectivamente, as atribuições específicas dos entes federados União e Distrito Federal e Estados. No art. 9º, inciso IV, define-se o papel da União como indutora de políticas: “A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996a).

Convém ressaltar que a EI é definida como incumbência dos municípios, os quais devem oferecer a EI em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o EF, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando as necessidades de sua área de competência estiverem plenamente atendidas e com recursos acima dos percentuais mínimos exigidos pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (artigo 11º, inciso V). Os municípios ainda terão como obrigação organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; baixar normas complementares para seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos e assumir o transporte dos alunos da rede municipal, além de estarem sujeitos ao controle social (artigo 11º, incisos I, II, III, IV e VI).

A LDBEN não é omissa no que se refere aos conteúdos, currículos e objetivos para a educação básica; em seu artigo 26º, afirma a necessidade da existência de uma “[...] base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]”, considerando os contextos locais dos educandos. Os currículos devem abranger obrigatoriamente, “[...] o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil [...]” (§ 1º) (BRASIL, 1996a).

Aspectos relativos à formação docente são expressos pela LDBEN em seus artigos de 61º a 63º, exigindo a formação em nível superior, licenciatura, e admitindo a formação em nível médio, modalidade normal, para o exercício do magistério na EI e nos quatro primeiros anos do EF. A LDBEN marca, dessa forma, a profissionalização da EI, além de prever, nos artigos 67º, 69º e 70º, que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas nos quesitos formação profissional, plano de carreira, condições de trabalho e remuneração condigna.

No artigo 89º, a LDBEN determina que as creches sejam integradas aos respectivos sistemas de ensino, em três anos a contar da data da publicação da lei.

2.2.2 Documentos norteadores para a EI: estratégias de concretização do direito à educação

Conforme descrito, o processo legislativo que compreende a promulgação da CF/1988 e as leis complementares descritas dá origem à macroconcepção da criança como sujeito de direitos, dentre eles a educação, vista como processo que se dá desde o nascimento, devendo acontecer em instituições próprias e com a finalidade de desenvolver os indivíduos integralmente, além de ser dever do Estado a promoção da educação escolar pública e gratuita.

Nesse sentido, inicia-se um processo de efetivação da EI como parte do direito à educação, bem como de construção de documentos que a norteiem dando contornos mais definidos às questões a ela atinentes. Em outras palavras, após o reconhecimento do direito da criança pequena à educação, o desafio dos anos subsequentes é a definição de políticas públicas para a infância, nas quais se organize a política e atendimento e se tracem estratégias que visem à expansão, melhoria e garantia de qualidade social dos serviços oferecidos em creches e pré-escolas.

Antes da descrição dos documentos onde isso se efetiva, é preciso esclarecer que somente os documentos oficiais mais relevantes para a discussão serão descritos pormenorizadamente, enquanto os demais serão abordados a fim de dar coerência para a compreensão sobre o processo de institucionalização da EI.

O primeiro documento a ser descrito é o *Plano Decenal de Educação para Todos*, cujo teor expressa a marca da aceitação formal das teses e estratégias formuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990). Dentre os objetivos deste plano para a EI, destaca-se a ampliação dos meios de alcance da educação básica oferecendo

atenção integral à criança e ao adolescente (especialmente nas áreas de concentração de pobreza), expandindo as redes de EI e melhorando sua qualidade.

Antes de partir à descrição do documento *Política Nacional de Educação Infantil* (PNEI/1994), é importante fazer um parêntese histórico a fim de esclarecer que em 1994, realizou-se o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, ocorrido em Brasília, objetivando a discussão da política nacional para a EI. Como resultado desse movimento, entre os anos de 1994 a 1998, foi encomendada pelo MEC à Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) uma série de trabalhos conhecidos por seu formato de cadernos²⁶, nos quais a EI vinha sendo tratada como questão para o debate, privilegiando discussões sobre “propostas e projetos; buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa; objetivando traduzir esse conhecimento em práticas que respeitassem as crianças” (PALHARES; MARTINEZ, 1999, p.5).

Em meio a esse conjunto, surge o documento *Política Nacional de Educação Infantil* (PNEI/1994), o qual apresenta propostas gerais para uma política para a área, bem como as ações que deveriam ser coordenadas nos próximos anos. Boa parte das determinações desse documento será incorporada à LDBEN.

Dentre as compreensões firmadas no texto estão as de que a EI deve proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e a ampliação de suas experiências e conhecimentos; o currículo da EI deve levar em conta o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social. De forma geral, o documento enfoca a compreensão da vinculação entre as ações de cuidado e educação, bem como a noção de criança cidadã, com direito a participar de ambientes estimuladores.

No que tange às diretrizes pedagógicas, o documento firma a concepção de criança como ser humano completo que, embora em desenvolvimento, não é apenas um “vir-a-ser”, mas:

²⁶ Conforme Cerisara (1999), esses documentos são a *Política Nacional de Educação Infantil* (1994), *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (1994); *Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995, reeditado em 2009); *Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia em Análise* (1996) e *Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil* (1998). Menciona-se ainda um outro volume intitulado *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Segundo essa autora, o documento do RCNEI demonstrará descontinuidade com relação a estes, tanto nas questões formais, quanto pela ruptura na concepção de trabalho realizado com crianças pequenas e pela forma de sua elaboração, realizada por um grupo fechado, diferentemente do processo de debate que caracterizou a produção dos cadernos COEDI. A controvérsia acadêmica sobre os RCNEI abrange tanto sua elaboração, quanto sua intencionalidade política, conforme Lima (2005) e Cerisara (1999; 2002).

[...] ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo (BRASIL, 1994a, p.16).

Como objetivos para a PNEI/1994, o documento fixa a importância de expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos e melhorar a qualidade do atendimento, bem como a necessidade de fortalecimento da concepção de EI definida no documento. Para tanto, ainda são citados a importância do financiamento, da produção de conhecimentos e de um sistema de informações sobre a área, da formação e valorização dos profissionais da EI, do incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares que consolidem o caráter educativo das creches e a articulação de ações intersetoriais para a área, embora o documento não indique como isso deva ser alcançado.

Os próximos quatro documentos produzidos nacionalmente também integram a série de cadernos da COEDI, *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (1994); *Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995, reeditado em 2009); *Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia em Análise* (1996) e *Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil* (1998). De forma geral, esses documentos avançam no sentido da discussão de propostas para a melhoria da qualidade na EI. O primeiro, reúne os textos debatidos no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, os quais versam sobre questões como o currículo da EI, a formação do professor na articulação do cuidar e educar, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas.

O documento *Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças*²⁷, apresenta de forma objetiva critérios relativos à organização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos e ao funcionamento interno das creches, especialmente quanto às práticas concretas de trabalho, afirmadas na forma de direitos que devem ser consolidados neste ambiente. Além disso, o documento explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches. Ambas as partes do documento são afirmativas políticas da identidade das unidades

²⁷ Para esta descrição, considerou-se a reedição do documento, datada de 2009.

de EI, dessa forma, podem servir como roteiro de avaliação das práticas aí existentes ou como declaração de compromissos políticos.

O referido documento expressa, resumidamente, o conceito de criança como sujeito de direitos e, indiretamente, por meio das práticas que indica, criança é considerada produtora e fruidora de cultura e ser em desenvolvimento, enquanto as práticas educativas organizam-se em torno da articulação de cuidado e educação, do respeito à integralidade da criança (em seus aspectos afetivos, intelectuais, sociais e na sua identidade cultural), de seu papel ativo e do respeito à diversidade que caracteriza o alunado.

Já o terceiro documento, *Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia em Análise*, realiza um mapeamento das propostas pedagógicas/curriculares em desenvolvimento em todas as unidades federativas e sua implementação, partindo, inicialmente, do debate teórico sobre a concepção de currículo e de proposta pedagógica. Além do diagnóstico, oferece recomendações e um roteiro para elaboração e análise das propostas pedagógicas/curriculares vigentes. Este documento é o primeiro a abordar e ampliar o entendimento das questões curriculares, além de demonstrar a fragilidade das propostas em curso.

Após a promulgação da LDBEN, é lançado o documento *Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil*, o qual surge a partir do Projeto *Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Este projeto teve como objetivo articular as instâncias superiores aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, oferecendo suporte técnico para que estes realizassem a regulamentação de seus sistemas, sobretudo, oferecendo referenciais para a estrutura e funcionamento das unidades e garantindo padrões básicos de atendimento, com qualidade e equidade (e de acordo com o caráter educativo da EI, uniformizando compreensões importantes como as mudanças societárias que implicam a expansão do atendimento, concepção de criança; o reconhecimento de suas possibilidades e necessidades; o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil e a consciência do significado da educação integral nos primeiros anos de vida).

No mesmo ano (1998), o MEC elaborou, com uma nova equipe, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*, constituindo-se, segundo seu texto, como um conjunto de sugestões didáticas e subsídios diversos para os profissionais da EI, em atendimento às determinações da LDBEN, com o intuito de integrar cuidados essenciais, atividades educativas e brincadeiras, superando a tradição assistencialista e a escolarização precoce, além de apresentar metas de qualidade para um desenvolvimento integral de

identidades, perfil cidadão, cujos direitos à infância são reconhecidos, além de contribuir para a socialização, acesso e ampliação dos conhecimentos infantis sobre a realidade social e cultural. Este documento foi aprovado pelo parecer CEB nº2/1999, onde se compara sua importância a dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, embora não dispense a formulação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs).

O primeiro volume, *Introdução*, traz concepções importantes como as de criança, educação, de instituição e do profissional e que, segundo o documento, fundamentam os eixos de trabalho, relacionados aos âmbitos de experiência infantil: *Formação Pessoal e Social* (abordando os aspectos da construção da identidade e autonomia pela criança, sendo o segundo volume da série) e *Conhecimento de Mundo* (voltado para os eixos de trabalho propiciadores da construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Neste volume são apresentados os eixos de trabalho para as propostas curriculares das instituições de EI: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática).

Convém ressaltar que o documento traz uma concepção de criança adaptada do texto da PNEI/1994, na qual criança é considerada sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar, inserida nos âmbitos da sociedade e da cultura, em um determinado momento histórico; a criança é influenciada pelo meio que a circunda e é por ele influenciada. A definição ainda aponta para a natureza singular da infância, bem como para o fato de que a criança realiza esforços para compreender o mundo em que vivem e as relações que vivenciam. Para expressar essas compreensões, utilizam-se de brincadeiras e linguagens diversas, portanto, o conhecimento que constroem é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Quanto à concepção de educação expressa, o documento frisa que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998b, p.23).

Em 1999, se deu a aprovação das DCNEI, de caráter mandatório. Conforme o Parecer 22/1998, que antecede a elaboração das diretrizes, ainda não havia no país uma política

nacional que remetesse à integração do Estado e sociedade civil como co-partícipes da educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos, junto das famílias. Neste parecer, define-se que uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças sujeitos de direitos, cidadãos em processo de desenvolvimento e alvo preferencial de políticas públicas (intersetoriais, inclusive). Além disso, segundo o parecer, as DCNEIs deveriam servir como norteadoras das propostas curriculares e projetos pedagógicos, bem como estabelecer paradigmas para a concepção de programas de cuidado e educação, com qualidade, integrando aspectos “físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível” (BRASIL, 1998c), além de seres íntegros, que aprendem a ser e conviver, interagindo com seus pares e com as diferentes áreas do conhecimento.

Posteriormente, a resolução CNE/CEB nº 1/1999, institui as DCNEIs, nas quais fica expresso que, no sentido de nortear a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (artigo 2º), ficam definidas as seguintes diretrizes (artigo 3º):

I - As propostas pedagógicas das instituições de EI devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum.

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II - As instituições de EI, ao definirem suas propostas pedagógicas, deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.

III - As instituições de EI devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV- As propostas pedagógicas das instituições de EI, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo mesmos, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais em momentos de ações ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V - As propostas pedagógicas para a EI devem organizar suas estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e do registro das etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental".

VI - As propostas pedagógicas das instituições de EI devem ser elaboradas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores com, pelo menos, diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e

Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de EI deve participar, necessariamente, um educador que possua, no mínimo, o curso de Formação de Professores.

VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.

VIII - As propostas pedagógicas e os regimentos das instituições de EI devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das Diretrizes (BRASIL, 1999).

Dessa forma, creches e pré-escolas são concebidas nas DCNEIs como espaço de construção da cidadania infantil, nos quais as ações cotidianas assegurem direitos fundamentais, pautados em uma concepção ampla de educação e desenvolvimento, em ambientes estimuladores.

Em seguida, o CNE e CEB aprovaram o parecer nº 04/2000, que institui *as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*, as quais esclarecem aspectos da LDBEN no que se refere à vinculação das instituições de EI aos sistemas de ensino; às propostas pedagógicas e regimentos escolares; à formação de professores e outros profissionais e aos espaços físicos e recursos materiais pedagógicos, sempre referenciado na indissociabilidade das ações de cuidar e educar, como parte da identidade da EI, reconhecendo as necessidades e interesses das crianças e famílias.

A política de EI teve outro marco legal em 2001, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, com um conjunto de diretrizes e 26 metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com as exigências da LDBEN e da CF/1988. Por este motivo, o PNE (2001/2010) retoma concepções sobre educação, difundidas na legislação precedente, como considerar a EI como primeira etapa da educação básica, incorporando os avanços da ciência da infância, a qual entende que neste período se estabelecem as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização, de forma que as primeiras experiências da vida são decisivas para o desenvolvimento e aprendizagem posterior. Além disso, o texto cita os avanços da pedagogia, cuja atuação é fundamental para a formação integral dos indivíduos, complementando outros processos ocorridos na família e na comunidade, ao definir os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interações e oportunidades enriquecedoras de desenvolvimento. Nessas considerações também estará presente a noção de direito à educação e cuidado a partir do nascimento, de forma solidária ao direito dos pais,

bem como o dever do Estado para com esse atendimento, por isso, consideradas as limitações financeiras e técnicas do país, o plano propõe a priorização às famílias de menor renda.

O PNE (2001/2010) afirma que a visão unitária do desenvolvimento infantil se constitui como diretriz importante para a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, as quais vão sendo produzidas ao longo da história. Ainda afirma que educação e cuidados se constituem em um todo indivisível.

Dentre as metas do PNE (2001/2010) estão o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos, até 2011; a elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura e qualidade (como referência para supervisão, avaliação e aperfeiçoamento da EI etc); oferecer formação para os profissionais da EI (inicial e continuada) e dar preferência à admissão de profissionais com formação superior; assegurar que todos os municípios tenham definido sua política para a EI, com base nas diretrizes nacionais, normas estaduais e sugestões dos referenciais; elaboração de projetos pedagógicos próprios em todas as unidades de EI, entre outras metas; no entanto, o plano não especifica a origem de recursos financeiros para a realização de tais metas.

No ano de 2006, o MEC apresentou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação* (PNEI/2006), contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. De forma geral, as diretrizes para a área retomam aspectos já pontuados em outras legislações como fundamentos da EI. Os objetivos da política versam, ainda, sobre questões como expansão do acesso, integração das instituições de EI aos sistemas educacionais, garantia de qualidade (vide recursos materiais, infraestruturais e financeiros), realização de estudos para amparar as políticas públicas, garantia de valorização e formação (inicial e continuada) aos profissionais da educação e ampla participação de todos na elaboração das propostas pedagógicas, considerada a realidade escolar e as diretrizes nacionais. A concepção de criança neste documento é de ser sócio-histórico, criador, capaz de estabelecer múltiplas relações, dotado de direitos, além de ser produtor de cultura e estar nela inserido.

Atendendo às metas do PNE (2001/2010) e da PNEI/2006, são elaborados, em 2006, os documentos *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil* e *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Ambos os documentos pretendem estabelecer padrões de referência para os assuntos em questão, os quais promovam igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta diferenças, diversidades e desigualdades presentes no território brasileiro, atendendo, dessa forma, ao princípio

constitucional da descentralização e contribuindo para a implementação de políticas para as crianças de 0 a 6 anos. Convém destacar que o segundo documento estabelece o debate sobre qualidade a partir da consideração da concepção de criança e de pedagogia da EI:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999) (BRASIL, 2006c).

Neste documento, ressalta-se que os novos paradigmas acerca da visão de infância transcendem e incorporam “[...] a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia [...]”, resultando na concepção de sujeito em transformação qualitativa e quantitativa, com singularidades em cada fase de seu desenvolvimento. O documento resume que, desde que nascem, as crianças são “[...] cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral [...]” (BRASIL, 2006c, p.18).

Nesse aspecto, a concepção de educação emergente é aquela que considera a importância da interação social para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como reconhece que as crianças precisam ser cuidadas e educadas, sendo auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; terem atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida, além de terem oferecidas a si condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura.

O documento ainda levanta uma série de direitos educacionais da criança:

- à dignidade e ao respeito; • autonomia e participação; • à felicidade, ao prazer e à alegria; • à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; • à diferença e à semelhança; • à igualdade de oportunidades; • ao conhecimento e à educação; • a profissionais com formação específica; • a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006c).

Como um desdobramento previsto, aos *Parâmetros de Qualidade*, foi criado em 2009, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, como um instrumento de avaliação da aplicação desses parâmetros.

O parecer CNE/CEB nº 20/2009, estabeleceu a reformulação e atualização das DCNEIs, a fim de incorporar os avanços da política, produções científicas e movimentos sociais da área, em virtude de sua importância, por seu caráter mandatório, orientador da formulação do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, das perspectivas de

trabalho a serem realizadas, bem como das políticas correlatas como a formação de professores. De forma geral, neste parecer retoma-se o amparo legal preexistente para definir a identidade da EI, sua função sociopolítica e pedagógica, a definição de currículo, a visão de criança, os princípios fundamentais que regem a EI, os objetivos e condições para a organização curricular, a parceria com as famílias, a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, o processo de avaliação e o acompanhamento da continuidade do processo de educação, os quais embasam as DCNEIs.

Cabe ressaltar, no entanto, que segundo esse parecer, antes da reelaboração das DCNEIs, iniciou-se um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da EI, congregando entidades nacionais e especialistas da área. Em cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no segundo semestre de 2008, realizou-se um mapeamento e análise das propostas pedagógicas para a EI em todo o Brasil, considerando-se capitais e grandes cidades, de maneira representativa. Como resultado desse movimento, produziu-se o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares*²⁸, publicado em 2009. Neste documento, merecem referência as concepções de criança, infância e educação presentes neste documento. Criança e infância são considerados conceitos diferenciados e plurais; as crianças são concebidas como atores sociais, sujeitos aos mesmos determinantes que os adultos (classe social, gênero, etnia, religião etc), os quais nas suas interações, geralmente lúdicas, produzem culturas que compartilham com as outras gerações de crianças. Ainda, entende-se que as crianças são seres completos, multidimensionais, os quais vivem sua infância de modos diversos, posto que não estão condicionadas as mesmas experiências.

A infância, por sua vez, existe em contraposição a outros grupos etários (como os idosos, por exemplo) e estabelecem com eles relações diversas. Já a concepção de educação infantil sustentada neste texto considera que o trabalho com crianças pequenas exige do educador uma prática alicerçada nas interações, com práticas voltadas para suas experiências cotidianas e processos de aprendizagem realizados no espaço coletivo.

Ainda, na mesma reunião que em que se divulgou a série de documentos em parceria com a UFRGS (reunião entre fóruns estaduais, promovida em maio de 2009, pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), foi levado a público o

²⁸ O site do MEC cita seis grandes relatórios compondo esta pesquisa, no entanto, considerou-se, neste trabalho, o relatório supracitado por ser, segundo Canavieira (2010) “o cerne do Projeto de Cooperação Técnica” (p.126), além de ser o único mencionado no parecer nº20/2009. Este documento condensa a trajetória da pesquisa e suas contribuições como documento de “autoria coletiva” (BRASIL, 2009c, p. 6), que contou com a participação de pesquisadores nacionais, professores e militantes da EI e com a interlocução com a bibliografia recente da área, nacional e internacional.

documento *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*, trabalho encomendado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica MEC/SEB, elaborado por outro grupo de pesquisadores. Segundo Canavieira (2010), os documentos aparentam articulação, pela construção retórica dos discursos, o que pode não ter causado maiores polêmicas, no entanto, o documento dos “Subsídios” não passou pelo mesmo processo de discussão com pesquisadores e profissionais da área, o que faz questionar sua legitimidade democrática, além de constituir-se como mandatório (construído como fundamento da lei de competência do Conselho Nacional da Educação).

No que remete à EI, esse documento retoma, de forma geral, a história da constituição da EI, suas conquistas legais, sua articulação aos movimentos sociais, a produção acadêmica a seu respeito e toma como concepção de criança sua consideração como sujeito sócio-históricocultural e cidadão de direitos, o qual se desenvolve por meio da dinâmica de interações entre natureza e cultura e apresenta especificidades em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento: “[...] a criança cria cultura, brinca; a criança dá sentido ao mundo, produz história; a criança recria a ordem das coisas, estabelecendo uma relação crítica com a tradição; a criança tem uma condição social e econômica [...]” (BRASIL, 2009e, p. 28).

Já as concepções relativas à educação neste documento estão ligadas à indissociabilidade do cuidar e do educar, da visão de EI como direito a ser exercido em instituições próprias, com profissionais habilitados. A EI se dá por meio das práticas pedagógicas cotidianas, planejadas intencionalmente e sistematizadas em proposta pedagógica, com a participação da comunidade intra e extraescolar. As propostas ainda devem atender às especificidades das crianças como produtoras e produzidas na cultura e nas relações sociais que estabelecem entre si, com os adultos e a cultura, tendo como principais articuladores as linguagens e a brincadeira. Ao invés de uma concepção instrumental e instrucional do conhecimento e de uma criança vista como aluno, o documento indica sua consideração como crianças, as quais vivem experiências éticas e estéticas, exercem ação crítica, criadora e produzem sentidos.

As crianças da EI, segundo esse texto, ainda possuem peculiaridades que devem ser levadas em conta, enquanto bebês (do nascimento até aproximadamente 18 meses), crianças menores (de 18 meses a aproximadamente 3 ou 4 anos) ou as maiores (de 4 a 6 anos). Para dar atenção a essas características, o professor deve organizar rotinas constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças; estruturar ambientes acolhedores e desafiadores, que facilitem as interações em todos os níveis institucionais;

planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças, a partir de sua escuta; promover a participação das crianças e lidar com imprevistos.

Tais definições (presentes na Resolução nº 20/2009 e nos documentos *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* e *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*) serão incorporadas ao texto das DCNEIs, instituídas pela resolução nº 5/2009, segundo as quais a criança, em seu artigo 4º, é vista como:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009f).

Ainda, a resolução nº 5/2009, explicita, em seu artigo 5º, a identidade da EI como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. O artigo 5º ainda deixa claro que é dever do Estado garantir a oferta de EI pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (§1º), além da obrigatoriedade de matrícula para crianças com 4 ou 5 anos completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (§2º). Nos parágrafos subsequentes, ficam estipulados outros esclarecimentos relativos à matrícula, frequência, oferecimento de vagas na proximidade da residência das crianças, bem como à jornada de permanência da criança na instituição (§ 3º, § 4º, § 5º e § 6º).

Em seu artigo 3º, as DCNEIs (2009) reconhecem que a criança é possuidora de experiências e saberes, de forma que o currículo da EI caracteriza-se como um:

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

Embora a concepção de educação não esteja explícita neste documento, pode-se antever, por meio da descrição de sua função sociopolítica e pedagógica, que a educação se consolidará:

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 a 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 etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009f).

De forma geral, a concepção de educação, traduzida nas DCNEIs, está fundamentalmente ligada à orientação do direito (“[...] à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças [...]”) e amparada pela compreensão da educação como experiência na qual se articulam “[...] processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (artigo 8º) (BRASIL, 2009f). Tais garantias se efetivam mediante a garantia de condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que considerem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII – a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2009f).

Ainda, no artigo 9º, as DCNEIs afirmam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de

expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009f).

No conjunto de documentos produzidos após a revisão das DCNEIs, ressaltamos a importância das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCNEB) e do *Plano Nacional de Educação* (2014/2024) ainda em vigência, do Parecer nº17/2012 e da Lei nº 13.257, a qual institui o Marco Legal para a primeira infância.

Instituídas pela resolução nº 4/2010, as DCNEB (2010), conforme seu artigo 1º, constituem-se em um conjunto orgânico e articulado das etapas e modalidades da educação básica, amparadas na garantia do “[...] direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo [...]”, bem como no fundamento da responsabilidade do Estado, família e sociedade, os quais devem franquear a “[...] democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica” (BRASIL, 2010).

Nos artigos de 4º a 6º, as DCNEB definem as bases conceituais nas quais a educação nacional se assenta. Nessa perspectiva, educação é concebida como amparada na:

I- igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da

educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2010).

Em seu artigo 5º, a Educação Básica é reiterada como direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania e conquista de todos os demais direitos. No artigo 6º, reafirma-se a indissociabilidade do cuidar e do educar em toda a escolaridade básica, tendo em vista a centralidade do educando, em formação na sua essência humana, princípio amplamente defendido na EI.

Especificamente, no artigo 21º, são definidas as etapas que organizam a educação básica, especialmente a “I – a EI, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos” (BRASIL, 2010).

No artigo 22º fica definido que a EI “[...] tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade”. Dessa forma, fica estipulado que os processos educacionais na EI devem levar em consideração a singularidade de contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos de origem das crianças, por isso devendo ser acolhidas e respeitadas em sua “[...] individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (§ 1º). (BRASIL, 2010). Em outras palavras, o texto aponta para a concepção de criança como ser de desenvolvimento integral, ao mesmo tempo em que enfoca a unicidade de cada indivíduo.

A consideração da singularidade pode ser percebida no § 2º, pois independentemente de condições “[...] físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras [...]” (BRASIL, 2010), as relações sociais e intersubjetivas devem merecer atenção pelos profissionais da educação, a fim de estimularem a curiosidade, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais.

Os demais artigos focarão a importância de que a aprendizagem social inicie-se na EI, levando em conta vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo (§ 3º), de que se estabeleçam parcerias com família, agentes sociais e sociedade, para o acolhimento das crianças nas instituições de EI (§ 4º), e de as crianças participem na gestão da convivência e dos problemas individuais e coletivos, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e seus vínculos familiares (§5º).

O Parecer CNE/CEB nº 17/2012, dá informações adicionais aos sistemas de ensino, esclarecendo aspectos presentes nas DCNEB e nas DCNEI, no que se refere ao acesso (recomendando o recenseamento das crianças a partir dos 4 anos, a fim de amparar a organização da oferta), carga horária mínima anual (esclarecendo aspectos sobre a garantia de férias e calendário escolar), turnos e jornada (reafirmando a não permanência excessiva da criança na unidade e o direito à convivência familiar), organização e enturmação (reafirmando a flexibilidade de organização, considerado os benefícios para o desenvolvimento infantil), material pedagógico (estipulando que o MEC organize programas de aquisição) e avaliação (devendo ser adequada aos princípios previstos na LDBEN, de acompanhamento do desenvolvimento infantil, bem como afirma-se a necessidade de avaliar instituições e condições de oferta de atendimento).

Nesse parecer, merecem especial consideração as referências à necessidade de formação específica dos profissionais que atuam com a EI, em deferência aos direitos educacionais das crianças. Neste texto, fica expresso que se rejeita a atuação de profissionais sem formação específica. O parecer esclarece que, dada a natureza das atividades da EI, o profissional que trabalha com crianças deve ser um especialista e sua formação deve ser oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada, a qual lhe permita conhecimento sobre como organizar espaços, tempos e dinâmicas dos grupos infantis, garantindo:

[...] cuidado físico, atividades propostas para ocorrerem em grupo ou individualmente que possibilitem a construção pela criança de significações sobre o mundo e sobre si. Em princípio, todos os profissionais que coordenam as turmas de crianças pequenas devem ser professores com formação específica em EI, conscientes da importância de todas as atividades, e responsáveis, inclusive, pelas trocas, alimentação, higiene etc. Faz parte da função do professor estar integralmente com as crianças, tal como prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, de modo a enfrentar questões como a do acolhimento, da alimentação, sono e higiene, do apoio ao controle esfinteriano pela criança, sempre relegadas a um segundo ou terceiro plano e acompanhadas por quem “não é professor”, não se admitindo auxiliares em substituição à presença do professor (BRASIL, 2012).

Em 2014, é aprovado o PNE (2014/2024), a partir da lei nº 13.005/2014. Quanto a seu teor, o plano estabelece 20 metas, além das estratégias para alcançá-las, configurando a possibilidade de nortear políticas de Estados e municípios. No plano, ainda ficam previstas a articulação do sistema nacional de educação e a avaliação do cumprimento das metas do plano a cada 2 anos, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação nacional. A EI é mencionada, diretamente, na:

Meta 1: universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de EI em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Dentre as dezessete estratégias previstas para o alcance desta meta, estão previstas a definição de metas de expansão, respeitado o padrão de qualidade; a diminuição das taxas de acesso entre crianças com renda familiar alta e baixa, conforme referenciais definidos; realizar o levantamento da demanda (0-3 anos), a fim de planejar o atendimento; manter e aplicar programas de melhoria da rede física de escolas públicas de EI; implantar um sistema de avaliação das condições de oferta; promover a formação inicial e continuada dos profissionais da EI; incentivar a articulação entre pesquisas realizadas em âmbito universitário e a formulação de currículos e propostas pedagógicas; preservar as especificidades da EI em estabelecimentos que atendam aos padrões de qualidade, articulando-se com a etapa de escolaridade subsequente; estimular o acesso à EI integral para crianças na faixa de 0 a 5 anos; monitorar o acesso e permanência de beneficiários de programas de transferência de renda, em suma. Pelo menos quatro dessas estratégias mencionam a necessidade de que o regime de colaboração seja efetivo para o alcance dessa meta.

Indiretamente, a EI ainda se relaciona com as metas 6 (que trata da ampliação da oferta de educação em tempo integral), 4 (relativa à universalização do atendimento à criança com necessidades especiais, na escolaridade obrigatória) e 7 (fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades). As metas 15, 16, 17, 18 e 20 influenciam a EI ao versar sobre a formação e valorização dos profissionais da educação.

Finalmente, vale destacar a Lei nº 13.257/2016, *Marco Legal da Primeira Infância*, segundo a qual as políticas para este público devem respeitar a especificidade e relevância desta etapa da vida para o desenvolvimento do ser humano. Esta Lei define a primeira infância como “[...] o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança [...]” (BRASIL, 2016), além de explicitar, em seu artigo 3º, que a prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança e do adolescente (em referência ao artigo 227 da CF/1988 e ao artigo 4º do ECA), implica no dever do Estado em estabelecer políticas, planos, programas e serviços que atendam às especificidades dessa faixa-etária e seu desenvolvimento integral. Nesse bojo, a EI é considerada uma das áreas prioritárias na formulação de políticas.

No artigo 4º, ao explicitar a forma de execução e elaboração das políticas públicas, o texto legal deixa evidente a visão de criança como sujeito de direitos e cidadã; potente, ao

considerá-la participante na definição das ações que lhe digam respeito, conforme suas características etárias e de desenvolvimento, bem como considera a criança indivíduo singular, histórico e social, ao preceituar que se deve “[...] respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais [...]” (incisos I, II e III).

Os demais incisos deste artigo, tratarão da prevenção às desigualdades de acesso a bens e serviços dos quais as crianças são beneficiárias, demonstrando a face da criança atingida pelas injustiças sociais. Outros incisos falarão da necessária articulação das dimensões ética, humanista e política às inovações da ciência para seu atendimento; da necessidade de participação social no aprimoramento da qualidade das ações e serviços; da necessidade de intersetorialidade e descentralização de ações entre os entes federados, além da promoção da cultura de proteção da criança pelos meios de comunicação (incisos IV; V; VI; VII; VIII e IX). O artigo 15º amplia o conceito de criança ao reconhecer a necessidade de que esta tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura.

2.3 Uma breve discussão da infância na trilha do direito à educação

Tendo como referência o corpo documental levantado na seção anterior, discutir-se-ão, agora, os nexos formados por esses textos oficiais, tanto no que se refere à visão de criança, quanto à consecução do direito à EI.

Primeiramente, no que concerne à evolução das concepções de criança e educação, na descrição presente em cada um desses documentos, é possível perceber um movimento no qual as primeiras legislações, a partir da CF/1988, por seu caráter primordial, definidor, apontam para uma visão abstrata e universal de criança, como cidadã, sujeito de direitos, ser integral e em desenvolvimento, enquanto os documentos subsequentes e destinados a descrever e regulamentar essas leis especificam quem é a criança, especialmente em termos educacionais, embora ainda abstratos. Dessa forma, por um lado, o que se chamaria de evolução, pode ser concebido como parte natural do processo legislativo ou como uma variação própria da natureza e objetivo de cada documentação, mas sempre em consonância ao paradigma maior do direito, que se constitui como nova forma essencial de relacionamento político e social com a infância do país, inclusive no que remete à explicitação de seu direito à educação.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as documentações, ao definirem noções de criança como ser em desenvolvimento, ativo, singular, integral, histórico e social, demonstram a incorporação das descobertas da ciência, em especial da psicologia do desenvolvimento, ao campo jurídico-educacional. Embora nos textos se mencione um indivíduo-criança hipotético, percebe-se que os documentos apontam para a consolidação de práticas educativas que considerem, pelo menos em tese, os indivíduos reais, em suas particularidades. Nesse quesito, um passo adiante é dado quando se observa que, a partir de 2006, nos documentos da PNEI/2006 e nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, há a menção explícita da criança como produtora de cultura, o que será incorporado aos documentos posteriores, como na revisão das DCNEIs (e seus documentos subsidiários), dos *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* e na Lei nº 13.257/2016 (*Marco Legal da Primeira Infância*), entre outros. Em termos teóricos, este fato pode ser considerado um ponto de evolução nos conceitos de criança, como se explicará adiante, nesta mesma pesquisa.

A evolução conceitual dos documentos oficiais ainda pode ser apontada quando analisados em perspectiva mais ampla, tomando por base o movimento legislativo que antecedeu a promulgação da CF/1988. Pouco se legislou sobre os direitos da criança e sobre a garantia de sua educação até meados dos anos 1970. A criança, declarada como sujeito de direitos, representa uma transformação fundamental se comparada a seu entendimento legislativo anterior, como problema social e considerada em sua minoridade. O conjunto de documentos pós CF/1988 traduz a criança como ser em potência, com capacidade de participação social, política e cultural, apesar das vulnerabilidades a que possa estar sujeita.

Dessa forma, a tessitura dos documentos em questão pode ser considerada um avanço no plano ideal, posto que os direitos da criança e, em especial o direito à educação passam a ser reconhecidos em lei de caráter nacional, juntamente a novas concepções de criança e de seu processo educativo, nelas baseado. Apesar disso, segundo Cury (2002) e Fullgraf (2001), a figura do direito tem como correlata a sua obrigação. A declaração de um direito equivale, para os autores, a colocá-lo como ponto prioritário das políticas sociais, por isso é importante relativizar essa evolução, verificando a efetividade do que é proclamado.

O primeiro ponto sobre o qual é preciso refletir é a própria concepção da criança como sujeito de direitos. Pode-se considerar que um salto qualitativo foi dado quando a criança é vista como categoria social, integrada à dimensão da cidadania, a qual deve ser exercida de forma imediata, implicando que as crianças sejam enxergadas como *cidadãos no agora* (ROSEMBERG, 2008); no entanto, nem todas as crianças são consideradas em sua condição

cidadã e são vistas como sujeito, o que faz com que não tenham seus direitos cumpridos²⁹, conforme Marchi e Sarmiento (2017) e Fullgraf (2001; 2013).

Parte dos textos oficiais consultados refere-se à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), como fonte de dados para justificar e amparar o delineamento das políticas para a infância; no entanto, tais estatísticas funcionam por amostragem e consideram as crianças dentro de padrões ideais de existência (residentes), estando em condições de exigir seus direitos, conforme Morgado (2014; 2016). Ainda, estudos de Rosemberg (2013) sobre as bases de dados nacionais (geridas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, INEP) evidenciam as contradições entre os critérios de definição da variável criança e dos indicadores utilizados.

Esses dois fatores demonstram as dificuldades estatísticas em obter dados fidedignos sobre as crianças, mormente as de menor idade. Por conseguinte, na determinação do alcance ou não dos direitos da infância, é preciso levar em conta que as políticas públicas não se baseiam em dados absolutos e estes possuem diferenças consideráveis entre si. Uma parcela da população infantil está fora das estatísticas, portanto, fora do foco das políticas públicas. Quando consideradas serão alvo de políticas públicas residuais.

Existe uma face encoberta da infância brasileira (quilombolas, indígenas, crianças vivendo no semiárido, nas ruas, favelas, entre outras), na qual as crianças estão sujeitas a contradições sociais que as despoja do mínimo, caracterizando-as como *não crianças*, ou como aquelas cuja condição infantil é sistematicamente negada, não tendo, por conseguinte, seus direitos reconhecidos no plano empírico, embora juridicamente contem com as prerrogativas e direitos associados à infância (MARCHI; SARMENTO, 2017).

Nesse aspecto, pode-se concluir que a legislação se preocupa com um padrão universal de criança sujeito de direitos, globalizado pelos diferentes documentos internacionais (como a *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*), mas os meandros de sua realização prática se defrontam com a diversidade da infância real³⁰, que escapa à norma e é excluída nesse processo. Barreto (1998) argumenta que a efetividade do direito à educação pode resumida em duas grandes questões: acesso e qualidade³¹.

²⁹ É importante lembrar que os direitos da criança vão além da EI, de forma que seu bem-estar e demais necessidades familiares exigem recursos múltiplos e integrados.

³⁰ Daí decorre que qualquer projeto de universalização do direito à EI precisa captar também a essas crianças e sua infância, organizando perspectivas dentro de suas particularidades e não de forma colonizadora, mas enunciando condições de cidadania cosmopolítica, inclusão e bem-estar para todas. (MARCHI; SARMENTO, 2017).

³¹ Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) apontam, em seus estudos, que os principais fatores determinantes da qualidade na EI são a relação escola-família, a formação de professores, condições de funcionamento, a proposta pedagógica e práticas educativas. Para esta exposição, escolheu-se abordar a temática do financiamento,

Os já citados dados da PNAD-contínua³² demonstram outra sorte de contradições no que se refere ao acesso à EI:

No Brasil, em 2018, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. Entre as crianças de 0 a 3 anos, a taxa de escolarização foi 34,2%, o equivalente a 3,5 milhões de estudantes. Comparado ao ano de 2017, a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos aumentou 1,5 p.p. (158 mil crianças), mas se comparado a 2016, esta taxa cresceu 3,8 p.p.. Entre as crianças de 4 e 5 anos, faixa correspondente à pré-escola, a taxa foi 92,4% em 2018, frente aos 91,7% em 2017, totalizando quase 5 milhões de crianças. Já na faixa de idade de 6 a 14 anos, a universalização, desde 2016, já estava praticamente alcançada, com 99,3% das pessoas na escola em 2018 (IBGE, 2019).

É patente a desigualdade de acesso à creche nos anos em questão, se comparada à pré-escola, faixa de escolarização obrigatória. Os dados demonstram que, embora haja algum crescimento observado, há a necessidade de expansão mais expressiva da cobertura pública de creches, em direção ao alcance do desafio proposto nas metas do PNE (2014/2024), de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos. Já meta do PNE (2014/2024) referente à universalização da pré-escola até 2016, também não foi plenamente alcançada em 2018 em nenhuma das regiões brasileiras, embora apresente um quadro mais otimista.

Como se pode perceber, mesmo que as mudanças introduzidas pela legislação na década de 1990 sejam bastante positivas, os problemas de acesso à EI permanecem, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Embora se constate o crescimento da institucionalização da infância e que este seja um direito declarado, havendo metas nacionais para sua expansão, ainda não é um direito plenamente efetivado. Nesse aspecto, pode-se argumentar que a fragmentação da EI em sua obrigatoriedade influencia nas questões de acesso e, conseqüentemente, como efeito adverso, abala a concepção da creche como espaço legítimo de educação e cuidado da criança pequena, bem como a já frágil identidade da EI.

Outro fator interveniente nesses números é o de que ainda não existe um consenso, pensando na população em geral, sobre a importância da creche para a criança pequena. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), há uma parcela da população que não demandará o direito à educação nos primeiros anos de vida. Dentre as estratégias de alcance da meta 1 do

interveniente tanto nas questões de acesso quanto de qualidade, bem como se optou por enfatizar os aspectos curriculares, importantes para a discussão, embora se reconheça a interligação de todos esses fatores.

³² A PNAD anual foi encerrada em 2016, sendo substituída pela PNAD-contínua, que levanta, trimestralmente, por meio de questionário básico, informações sobre as características socioeconômicas da população, entre elas o panorama educacional. A justificativa para a existência da PNAD-contínua é a necessidade de que se produzam dados que monitorem a população brasileira em intervalos menores que o Censo, realizado a cada dez anos. Os dados apresentados são resultados do questionário anual de educação com referência no segundo trimestre de 2018, assim como as comparações realizadas são fruto dos resultados do mesmo trimestre dos anos de 2016 e 2017, conforme divulgado pelo IBGE.

PNE (2014/2024) está a busca ativa dessas crianças em idade correspondente à EI, mas a mesma estratégia afirma o respeito à opção da família e não são mencionadas outras estratégias de esclarecimento da sociedade civil sobre a importância dessa etapa da escolaridade e sobre o direito da criança a ela. Outra contradição presente nesse aspecto, segundo Cerisara (2002), é a de que a EI, enquanto objetivo proclamado, é direito de todas as crianças, no entanto, permanece a concepção de que as vagas devem ser prioritariamente oferecidas aos filhos de mães trabalhadoras. Dessa forma, o direito à EI continua sendo submetido ao direito das mulheres.

Ainda, segundo os dados da PNAD-contínua, organizados no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019)³³, as desigualdades históricas de distribuição de renda continuam afetando a educação das crianças de 0 a 3 anos, as quais têm menos oportunidades de atendimento (em 2017, 55% das crianças com maior acesso à creche pertenciam à parcela dos 25% mais ricos, contra a taxa de acesso de 26% para crianças entre os 25% mais pobres no país), o que coloca em dúvida a eficácia das políticas sociais para a infância e aponta para a reiteração da necessidade de ações que diminuam essa distância.

Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), o atendimento escolar às crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos é, fundamentalmente, um desafio dos municípios. A rede municipal respondeu por 71,6% das matrículas de EI, tendo recebido, junto com as escolas privadas, 8,7 milhões de crianças em todo o país, em 2018. A expansão da oferta é uma temática recorrente nos documentos oficiais, entretanto, a desigualdade de condições dos municípios (financeiras, políticas e administrativas) dificulta o cumprimento de metas, gerando oportunidades desiguais de acesso, permanência e qualidade. Por este motivo, pode-se inferir a necessidade de efetividade do regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e União como um dos principais elementos do fator qualidade. A esse respeito, Barreto (1998) afirma que, historicamente, devido à forma como a EI se organizou e expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, resultou-se em um atendimento com padrões de qualidade aquém dos desejados.

A documentação consultada na seção anterior apontou para a definição de padrões de qualidade, conforme se observou, abrangendo aspectos curriculares, de formação de professores, infraestruturais etc. Metas do PNE (2001/2010) previam a expansão da EI com

³³ Para maiores informações, comparativas ou sobre o mesmo período, com referência na PNAD-contínua e/ou nos microdados do Censo Escolar (INEP, 2018), consultar o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019). Nesta edição estão disponíveis comparativos sobre percentual de matrículas em cada etapa da EI, matrículas por dependência administrativa e região do país, acesso à creche e pré-escola por raça/cor e renda, dentre outros dados estatísticos.

padrões de qualidade, segundo Fullgraf (2001), porém, não foram previstas formas de financiamento para nenhuma dessas ações. Pelo contrário, concordando com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), pôde-se perceber um atraso histórico na destinação de recursos adequados para a EI, bem como a descontinuidade e fragmentação política, visto que os diversos documentos para a área previram melhorias e diretrizes necessárias, sem que se oferecessem condições objetivas de efetivação. Para Cerisara (2002), a própria legislação é omissa quanto a esse aspecto e auxilia nessa diluição de responsabilidades pela EI, posto que nenhuma instância governamental prioriza esse atendimento.

Conforme Fullgraf (2001) e Rosemberg (2002) e em consonância às considerações tecidas no início deste capítulo, não é difícil associar esse movimento conflitante à diretriz política e econômica nacional vigente na década de 1990. O movimento de debates por uma política para a EI coincide com a adoção de uma estratégia centralizadora das decisões políticas, mas reducionista no papel do Estado em oferecer condições para a realização das políticas públicas. Conforme Fullgraf (2001; 2013), a descontinuidade das políticas para a EI vem marcada pela introdução da influência neoliberal. Nesse período, a falta de recursos para a EI é justificada pela necessidade de gestão eficiente (LIMA, 2005), além de haver, segundo Rosemberg (2002), o estímulo, por organismos multilaterais, à retomada de sistemas de atendimento não-formais, a investimentos modestos e destinados a prevenir a pobreza e o fracasso escolar.

Essa disputa de concepções sobre como deve ser o atendimento da EI mostra quão complexo é consolidar uma política nacional para essa etapa da escolaridade quando as mesmas forças, por um lado, enunciam direitos e de outro, as condições estruturais por elas causadas influem negativamente sobre sua realização.

De 1998 a 2006, durante a vigência do FUNDEF, a EI foi assistida em subalternidade ao EF, mas uma modificação se processa com a criação do FUNDEB, em 2006. Pode-se perceber o reaparecimento de documentos diversos referentes à qualidade na EI, a qual passa a ser assistida financeiramente, depois de intensa mobilização social, em suas duas etapas (ROSEMBERG, 2008).

A partir daí, o financiamento recebe maiores aportes da União e apresenta uma fórmula de cálculo aperfeiçoada que considera as necessidades diferenciadas de cada etapa da escolaridade, embora a suficiência desses valores seja questionável. Todas as crianças matriculadas na rede pública (e conveniada com o poder público) passam a receber um “valor

aluno-ano” para sua manutenção conforme apurado no Censo do ano precedente³⁴. A União passa a complementar os valores para que todos os Estados garantam o mínimo³⁵ estipulado, além de serem firmados os conselhos em cada instância para a fiscalização e controle social da aplicação dos recursos e cursos de atualização e formação de gestores para atuarem na perspectiva da gestão democrática (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Apesar dos ganhos que a política de financiamento representou para a EI, é importante mencionar que os recursos ainda não são suficientes para alcançar as atuais metas de atendimento, que apontam para a jornada integral, segundo o PNE (2014/2024). Mesmo que o FUNDEB ofereça um valor superior às matrículas em tempo integral, esta diferença não chega a ser significativa, não estimulando os sistemas de ensino na extensão de jornada. Conforme Aquino (2015), a jornada parcial tem sido utilizada como forma de ampliação das vagas na EI e/ou de economia, ao serem oferecidas mais vagas para pré-escola, que demanda uma razão menor adulto/criança.

Convém ressaltar que a vigência do FUNDEB se extingue em dezembro de 2020 e está tramitando na câmara dos deputados a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 15/2015, que pretende torná-lo permanente, mas a manutenção e melhoria dos recursos distribuídos pelo fundo ainda é incerta e alvo de preocupação social.

Outra dimensão da qualidade está ligada ao reconhecimento das transformações conceituais da infância e à articulação de instrumentos para que o atendimento na EI faça jus a essas concepções. O processo histórico de constituição dos documentos oficiais demonstrou que a EI, no âmbito da política nacional de educação básica, se organiza em torno dos dois argumentos fundamentais: a concepção de criança como detentora do direito universal à educação desde o nascimento e o reconhecimento da mesma como ser integral, indivisível, ativo, sujeito histórico e social e produtor de cultura, portanto, sendo digna de um atendimento que congregue, dentre outros aspectos, educação e cuidados.

³⁴ Ressalta-se que os recursos oferecidos para a manutenção dos alunos não são suficientes para a expansão da oferta. Para isso são criados e/ou mantidos diversos programas suplementares (conforme previsto no artigo 208, inciso VII, da CF/1988), destinados a reverter desigualdades históricas presentes na EI, como Proinfância, Brasil Carinhoso, os Programas do livro, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Caminhos da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros, em vigor e extintos, cuja natureza e regulamentação pode ser consultada no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

³⁵ O cálculo desse mínimo é complexo. Estudos foram desenvolvidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, para avaliar o custo aluno-qualidade inicial (CAQi), utilizado para aferir quanto custaria manter um aluno na educação básica, com padrões de qualidade, e quanto o país deve investir por aluno para o alcance de qualidade semelhante a dos países desenvolvidos (CAQ – custo aluno-qualidade). A legitimidade desses índices foi reconhecida nas metas do PNE 2014/2024.

Por este motivo, na documentação oficial produzida em cerca de trinta anos, desde o reconhecimento da educação como direito de toda criança, puderam ser observados esforços na divulgação de publicações, diretrizes e políticas públicas envolvidas com essas concepções, embora, na prática, seja necessário combater a assistencialização, por um lado, e a escolarização precoce, que enfatiza o desenvolvimento cognitivo das crianças, em detrimento de outras experiências, segmentando o cuidar e o educar (ROSEMBERG, 2002; 2003b; 2008; CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). De acordo com Nascimento (2015), várias pesquisas alertam que ainda permanece no imaginário social a ideia de EI como um investimento social, o qual garantiria melhor desempenho no EF, além de desencadear melhorias no emprego e renda da população.

Dentre estes mecanismos oficiais para o atendimento e explicitação dessas concepções e princípios, destaca-se e a criação de documentos norteadores das práticas pedagógicas e curriculares, RCNEI (1998) e DCNEIs (2009), especialmente.

Em que pese às discussões, algumas contradições envolvem a produção e utilização desses dois documentos. Os RCNEIs objetivaram servir como um guia de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações para os profissionais da EI, no entanto, segundo Cerisara (2002; 1999), o documento peca pela apenas aparente articulação com os documentos precedentes (cadernos COEDI), pela incorporação superficial das sugestões dos pareceristas e do conhecimento recente produzido na área, para a época. Para Cerisara (2002), o documento recupera princípios fundamentais à delimitação da especificidade da EI como o brincar, a articulação de cuidado e educação, relação escola-família, professor de EI, entre outros aspectos, entretanto, é criticável a estrutura de organização dos conteúdos, que revela uma concepção curricular escolarizada, próxima à do EF e com enfoque cognitivista, o que faz do RCNEI um documento que revela reais concepções muito distantes das produzidas até então. Kuhlmann Júnior (1999) reflete que os conceitos caros para a EI são utilizados apenas como modismo pedagógico esvaziado de sentido.

Além disso, outra contradição pode ser apontada na forma impositiva como os densos volumes do RCNEI foram distribuídos para os professores de todo o país, desconsiderando a heterogeneidade de condições e contextos educacionais. O programa de formação continuada *Parâmetros em Ação*, acabou por forçar a adesão dos municípios e o documento que se pretendia flexível, tornou-se obrigatório e único (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). Neste ponto, é possível notar algumas semelhanças com a própria forma de construção, veiculação e distribuição da própria BNCCEI, embora se opte por discutir essa questão adiante.

Já as DCNEIs (1999/2009) e, mais detalhadamente, seu parecer, trazem princípios e fundamentos da prática educativa desejável na EI. As DCNEIs, embora tenham peso legal e incorporem as contribuições teóricas da área, fruto do debate de diversos pesquisadores e profissionais da EI, de forma concisa, traduzem-se em um documento muito menos estudado (não querendo dizer que os RCNEIs sejam refletidos) e utilizado pelas equipes pedagógicas e pelos professores para a elaboração das ações educativas, propostas curriculares e projetos político-pedagógicos das unidades escolares, apesar de oferecerem, segundo Cerisara (2002, p.339), maior espaço para que “[...] famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos [...]”. Dessa forma, constata-se mais um fator de contradição regendo as práticas curriculares, visto que o documento com menor qualidade para a EI é o mais amplamente aceito, contribuindo para diluir a identidade da EI e as concepções de criança e educação que se tem tentado fortalecer.

Diante desse quadro geral, é possível dizer que o status educacional e de direito da criança, consolidado pela legislação, determinou diversas ações por parte dos entes federados, no que tange à normatização própria e à execução de suas responsabilidades, em concordância aos documentos elaborados pelas instâncias superiores, embora isso nem sempre tenha se dado de forma ideal, seja por contradições provenientes dos próprios documentos oficiais ou das políticas gestadas para viabilizá-los.

A identidade assumida pela EI, perante esse cenário, é composta tanto por sua trajetória histórica como por sua documentação oficial, políticas e programas, os quais demonstram o tensionamento entre correntes teóricas, campos e interesses antagônicos que disputam concepções e projetos de sociedade. Como resultado desse movimento, constata-se que a garantia do direito à EI constitui-se em uma dinâmica de avanços e retrocessos (ROSEMBERG, 2003b).

As reflexões empreendidas neste capítulo demonstram que a EI se institucionalizou no âmbito das políticas públicas em decorrência da proclamação de direitos infantis, aos quais o poder público não pode se omitir. Na medida em que se encontrou regulamentada, a EI passou a dispor de destinação de recursos públicos e contou com normatizações específicas, com repercussão em vários âmbitos, das práticas curriculares à formação de professores. Contudo, ainda são muitas as contradições decorrentes da própria legislação, além dos desafios para sua real efetivação, tanto no que se refere à melhoria da qualidade, ampliação do atendimento, superação da segmentação entre as etapas da EI, financiamento, articulação com as outras etapas da escolaridade e concepção/formação de seus profissionais, além da já mencionada descontinuidade político-administrativa.

Concordando com Rosemberg (2008), a sociedade brasileira ainda tem uma dívida histórica com a infância. Nem sempre as crianças foram e são respeitadas como cidadãos de direito e de fato, o que exige a participação social para a proteção do direito inalienável à educação, a exigência de uma agenda de Estado contínua, democrática e comprometida com a infância, bem como um trabalho permanente de reflexão e indagação para afirmar a identidade da EI, criando e traduzindo em práticas político-pedagógicas a concepção legítima de criança, presente nos documentos oficiais ou que vierem a ser incorporadas a eles, conforme o avanço da ciência da infância e das discussões empreendidas (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

No contexto dos documentos oficiais aqui levantados, e dentro da dimensão dos aspectos curriculares que pretendem viabilizar o direito à EI, surgiu um novo documento, a BNCCEI, objeto desta pesquisa. Os próximos capítulos deste trabalho, amparados no caminho percorrido até este momento, organizam-se no sentido de compreender as determinações da BNCCEI e investigar as possibilidades que este traz para o campo da EI, bem como as relações que este estabelece com o corpo documental que o precedeu.

Antes de partir à análise da BNCCEI, o capítulo seguinte buscará esclarecer os pontos de ancoragem teórica sobre os quais se constituirá o olhar para esse documento oficial.

CAPÍTULO 3 – TECENDO FIOS CONCEITUAIS: O PARADIGMA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Dando continuidade às reflexões empreendidas, neste capítulo pretende-se explicitar os fundamentos da SI, enquanto substrato teórico que sustenta o olhar deste trabalho e, mais especificamente, fornece o referencial a partir do qual se buscará estabelecer relações com o documento da BNCCEI.

Nesse sentido, é importante reconhecer como esse campo surge e se organiza, sob quais pressupostos teóricos se assenta, além de estabelecer, por fim, um diálogo possível entre a SI e a EI.

3.1 A emergência do campo de conhecimento

Segundo Sarmiento (2008), a criança e infância nunca estiveram completamente ausentes do pensamento sociológico, no entanto, durante muito tempo a Sociologia não se preocupou em abordar a infância de forma específica, como categoria social e objeto de estudo.

James e Prout (1997, p.7) entendem que “[...] a história dos estudos da infância, nas ciências sociais tem sido marcada não pela ausência de interesse nas crianças [...], mas por seu silêncio”³⁶. Isto se dá em virtude da forma pela qual as crianças e a infância foram tradicionalmente compreendidas, como elemento natural e universal, ligadas à imaturidade, irracionalidade e consideradas geração em preparo para a vida adulta.

Por este motivo, os primeiros interesses sociológicos residem nos processos de socialização, focalizando as ações dos adultos e das instituições sobre a criança. Dessa forma, o que a sociologia coloca em pauta, inicialmente, não é a vida das crianças, seu ponto de vista ou as condições sociais que as afetam, mas o caminho que percorrem ao tornarem-se adultos e seres sociais, diminuindo seu estatuto social a um papel secundário, marginalizando a infância e submetendo-a, como objeto sociológico, a outros dispositivos institucionais como a família, a escola e a justiça, por exemplo (SIROTA, 2001).

As teorias clássicas de socialização e sua visão da criança como ser em devir foram majoritárias no campo da Sociologia, ao longo de todo o século XX. Sua influência é sentida até hoje nos entendimentos sobre socialização, criança e infância, ecoando também no campo

³⁶ Texto original publicado em inglês. Tradução sob responsabilidade da pesquisadora, bem como as demais traduções presentes nesta pesquisa.

da Educação. Segundo Durkheim (2013, p. 54), um dos principais representantes da Sociologia Clássica, “[...] a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações [...]”, portanto, nessa visão, a educação é um dos veículos institucionalizados por meio dos quais as crianças tornam-se (ou são autoritariamente impelidas a tornarem-se) seres sociais dotados de saberes necessários para o futuro.

A perspectiva estrutural-funcionalista de Durkheim entende que a criança é um indivíduo pré-social, ou seja, aquele situado à margem e que precisa ser assimilado à sociedade, o que legitima a ação adulta sobre as novas gerações, de forma coercitiva e prepotatória (DURKHEIM, 2013).

Dessa forma, para Durkheim (2013), a socialização se constitui em um modelo vertical no qual os mais velhos são os responsáveis por impor à criança o conhecimento e a cultura adulta, os quais constituiriam uma racionalidade superior, socialmente desejável, enquanto a criança assume a posição passiva de quem internaliza a sociedade para poder participar dela. Conforme Breda (2015), Corsaro (2011) e Sarmiento (2008) tanto a questão da passividade da criança quanto a concepção de que os adultos são agentes de socialização estarão presentes, 40 anos depois, na teoria funcionalista parsoniana, bem como na teoria reprodutivista, o que comprova a perenidade destas definições, até chegar à visão construtivista de socialização.

Conclui-se que nos estudos sociais tradicionais, as crianças caminham em direção à idade adulta, mas nunca consideradas com possibilidades de associação e organização enquanto grupo, muito menos em suas possibilidades de contribuir, material ou simbolicamente, para a construção do tecido social. As crianças “[...] são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social [...]” (SARMENTO, 2008, p.4), não se constituindo em objeto epistemologicamente válido, sendo dignas de serem estudadas e consideradas apenas em sua incompletude, como massa disforme e subjugada ao exercício de poder representado pela atuação adulta e submetidas às dimensões de institucionalização.

A criança constituiu-se como indivíduo sem voz, elemento estranho e marginalizado e a infância, por extensão, caracterizou-se como *terra incógnita* para o sociólogo (SIROTA, 2001), o qual não se interessou em estudá-la a partir de si mesma, para além da socialização tradicional. Em contrapartida, outras ciências garantiram seu monopólio sobre a infância (MONTANDON, 2001). A Pedagogia, a Medicina e principalmente a Psicologia elegeram a criança como tema de estudos, mas conservando-a em suas teorizações como destinatária do trabalho dos adultos.

Sarmento (2008) reitera que, à posição subalterna da criança na sociedade, soma-se o fato de que a modernidade empreende a privatização da infância, contribuindo para o ocultamento e invisibilização de sua condição social, reforçada duplamente nos saberes periciais acima descritos (principalmente, pela Psicologia e suas derivações), os quais desenvolvem um olhar científico aproblemático, voltado para as ciências do indivíduo, difusoras de discursos que prevaleceram tanto na educação familiar, quanto escolar, dificultando a assunção da infância enquanto categoria social específica e objeto conceitualmente autônomo.

Apesar desse quadro geral de marginalização da criança, sintomático de sua posição na estrutura social e científica, estudos da década de 1980, realizados por Ambert (1986 *apud* Montandon, 2001) e Trent (1987 *apud* Montandon, 2001) apontaram a existência dos primeiros enfoques da criança como ser social, surgidos na década de 1920, nos Estados Unidos, tendo como principais representantes William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young.

Esse interesse por questões da infância americana (abrangendo as temáticas delinquência juvenil, trabalho infantil e deficiência mental) surge vinculado ao contexto de industrialização, urbanização e imigração no país. Entretanto, as pesquisas realizadas pela Escola de Chicago logo caíram em declínio, seja por razões teóricas como dificuldades metodológicas e o fato de que os estudos parsonianos que tratavam mais da ação social que de seus atores estarem em um momento mais propício de desenvolvimento. Podem ser apontadas, ainda, razões sociais para esse declínio, visto que os psicólogos monopolizaram progressivamente os recursos financeiros disponíveis para a pesquisa, constituindo uma hegemonia sobre o que se sabe a respeito da infância. Importante ressaltar que os estudos da infância ligados ao campo sociológico não obtiveram continuidade nos anos imediatamente subsequentes (MONTANDON, 2001).

Em situação similar, nos anos 1930, na França, Marcel Mauss escreve o texto *Três observações sobre a sociologia da infância*, no qual questiona pressupostos tradicionais, defendendo uma sociologia exclusivamente voltada ao estudo da criança e da infância, pois entende que na mesma proporção que existem diferentes meios sociais, existiriam diferentes crianças e formas de infância.

Dentre seus pressupostos, Mauss (2010) defende a infância como meio social por excelência das crianças, destaca a questão das relações geracionais (não somente no que remete a criança e adultos, mas nos agrupamentos das crianças entre si) e a importância das práticas corporais na educação.

Mauss, já cunhando o termo SI, entende que:

O meio infantil é sempre, sobretudo quando é livre, e não o fruto de uma educação, mas sim de uma educação das crianças pelas próprias crianças, uma forma de compreender esses fenômenos muito vastos das gerações. Do mesmo modo, essas relações entre as gerações de crianças e as gerações de adultos que é a educação encontram, precisamente aqui, suas principais raízes, seu tronco, seu caule e o desenvolvimento de sua folhagem (MAUSS, 2010, p.243).

Esse pensamento não encontrou espaço no campo científico, em boa parte pelo caráter inovador da proposta e pelo questionamento de concepções bastante prestigiadas na época, especialmente aquelas que entendiam a criança como abstração ou como conceito a ser concebido de modo universal. De forma geral, pode-se considerar a obra de Mauss como inaugural da SI francesa.

No Brasil, na década de 1940, o sociólogo Florestan Fernandes já apontava para a participação ativa da criança no folclore e na produção *culturais infantis*, em seu célebre trabalho *As “trocinhas” do bom retiro*. A inflexão de Fernandes faz parte de um movimento no qual se retira a cultura brasileira e o folclore do âmbito da subcultura ou da inferioridade. Para Moruzzi e Tebet (2017, p.175), “valorizar o folclore, incluindo o folclore infantil como cultura, Fernandes (1946) transforma também o campo da Sociologia”.

De forma original para a visão sociológica, Fernandes investiga os processos de socialização infantil, reconhecendo a criança como agente de socialização tão importante quanto igreja, escola e família, constituindo espaços de sociabilidade e *culturais infantis* com características próprias, além de reconhecer que as crianças estabelecem uma relação dinâmica com a estrutura social; elas assimilam, reproduzem, modificam e criam formas particulares de mobilizá-la no interior das relações do seu grupo de pares (QUINTEIRO, 2002).

Além disso, a contribuição do estudo de Fernandes reside no fato de apresentar uma nova maneira de pesquisar as crianças. Segundo Roger Bastide (2004, p.230), que redige o prefácio do texto em pauta: “Para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero dizer com isso que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo que dela nos separa [...]”.

Em recidiva, não houve continuidade no interesse dos sociólogos brasileiros pela criança e pela infância. Por outro lado, conforme Breda (2015) e Quinteiro (2002), seria impróprio afirmar que as crianças assumiram invisibilidade na produção brasileira. Cabe questionar a forma como esse interesse foi despertado e que versou, via de regra, sobre o tema

da desigualdade e da infância como problema social, em conformidade àquilo que foi exposto no capítulo 1 desta dissertação. Juristas, médicos, jornalistas, entre outros se dedicaram ao exame da condição da infância (pobre e em risco) e às possíveis estratégias de intervenção.

Importa dizer que entre essas proposições houve um longo recesso mundial nos trabalhos sobre a temática da infância (com raras exceções). Conforme Moruzzi e Tebet (2017) e Prout (2010), a década de 1980, e mais enfaticamente a década de 1990, despontariam como marco na constituição da SI como campo de conhecimento, na proliferação de estudos e pesquisas, congregando diferentes domínios das ciências sociais humanas.

Conforme Abramowicz e Oliveira (2010, p. 41):

[...] será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto. A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. Na França esta sociologia nasce do campo saturado da Sociologia da Educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil a Sociologia como campo começará a se constituir a partir da década de 90, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente.

Para Qvortrup, Corsaro e Honig (2009) não é simples eleger com precisão os elementos que causaram o surgimento do campo, especificamente na década de 1980, mas certamente há razões sociais e epistemológicas para esse fato, segundo Sarmiento (2008).

Sarmiento (2008) afirma que uma nova abordagem da infância remete à preocupação com as crianças em um contexto mundial extremamente marcado por conflitos e contradições os quais centram a criança em um conjunto de paradoxos, os quais podem ser resumidos como um acirramento e complexificação das condições de vida das crianças na contemporaneidade, embora desde a década de 1960, no plano empírico, a criança tenha passado a fazer parte da agenda da opinião e política pública, reconhecida como sujeito de direitos e cidadã, vide o movimento internacional promovido pela Convenção dos Direitos da Criança, conforme exposto no capítulo 2 deste trabalho.

Corroborando essa perspectiva, para Prout (2010), a partir da década de 1980, a infância esteve profundamente envolvida nos fenômenos de mudança social. À medida que crescia a diferenciação entre as crianças e seus contextos de vida, fragmentando a experiência social da infância, sua afirmação como padrão já não era admissível. Prout (2010) afirma que

a desorganização da vida social, refletida na infância contemporânea, tornou a sociologia moderna (tradicional) inadequada, posto que as sociedades passaram a ser permeadas por fenômenos mistos, híbridos, complexos e ambivalentes, exigindo novos termos de análise na teoria social, conseqüentemente, novos referenciais para se pensar a infância. Portanto, pode-se perceber que razões sociais e o quadro epistemológico estão imbricados.

Nesse contexto de mudanças sociais e em plena crise da teoria social, surge a SI, segundo Prout (2010). Como o campo sociológico nunca havia oferecido considerável relevância para a infância, apresenta-se um duplo desafio à SI: a criação de um espaço para a infância no discurso sociológico e o enfrentamento da complexidade e ambigüidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo instável.

A esse respeito, Sarmiento (2008, p.3) afirma que,

Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interactivas da infância, a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos actuais: nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento. Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições actuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância.

Segundo Prout (2010), em sua forma contemporânea, a SI surge a partir de três recursos teóricos principais, primeiramente contando apoiando-se na Sociologia Interacionista (desenvolvida nos Estados Unidos, nos anos 1960, a qual problematizou o conceito de socialização passiva), depois, amparando-se na emergência da Sociologia Estrutural, na Europa, nos anos 1990 (a qual vê a infância como ente permanente na dinâmica social) e, por fim, considerando o Construtivismo Social, nascido na Europa e nos Estados Unidos, na década de 1980, o qual problematiza os conceitos canônicos sobre a infância, relativizando-os. Esta última vertente enfatizou, segundo Prout (2010), a especificidade histórica e temporal da constituição da infância.

De forma mais específica, pode-se afirmar que, do ponto de vista epistemológico, o surgimento do campo da SI se consolida na arena científica internacional pela proposição da desconstrução e questionamento da legitimidade do paradigma tradicional da infância como fase natural e universal da vida humana, baseada unicamente em aspectos biopsicológicos, da

concepção de criança como ser passivo de socialização adulta e categoria secundária nos estudos sobre família, educação e outras instituições (SIROTA, 2001).

Em suma, colocam-se em xeque os discursos tradicionais adultocêntricos e as verdades dogmáticas sobre criança, infância, sua socialização e processos de conhecimento, passando-se a valorizar o ponto de vista das crianças, suas atividades e ações características.

As concepções que entendem a criança como:

[...] incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapossada de poder, obrigada à submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de produção cultural autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, objeto de cuidado e da proteção de quem exerce o poder paternal, personagem ausente ou passiva dos lugares de decisão coletiva, mesmo quando temperada com a curiosidade de suas formas lúdicas de desconcertar a razão adulta, essa modernidade, em suma, que a modernidade configurou e construiu cede espaço nos planos normativo e social, a uma outra imagem de criança, sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida (SARMENTO, 2013a, p.37).

Dessa forma, em oposição às teorias tradicionais e hegemônicas, no sentido de promover a infância a objeto de estudos sociológico dotado de autonomia intelectual e investigativa, um elemento-chave é a reconfiguração da forma como as crianças foram comumente tematizadas³⁷. Os estudos da SI assentam-se sobre a afirmação da criança como *ator de pleno direito* e da infância como *construção social*, o que acaba por desconstruir tanto o discurso de criança como receptor passivo de socialização, bem como as negatividades às quais as crianças foram historicamente associadas (MARCHI, 2009).

Por este motivo, para Sarmiento (2013a) e Nascimento (2015a), a posição em que a SI se firma é a concepção de que a criança não pode ser concebida apenas como em ser em devir ou como ser em desenvolvimento, porque tal consideração oculta aquilo que a criança é no presente, nas relações estabelecidas com outras crianças e com os adultos, caracterizadas não pela via da inferioridade, mas da alteridade, da completude e competência também na sua condição de criança que reconstrói a própria infância e produz cultura.

³⁷ James, Jenks e Prout (1998) apresentam essas concepções tradicionais, pré-sociológicas, como imagens, as quais já foram abordadas sob outras bases nos capítulos anteriores desta pesquisa, mas que são agora retomadas a título de rememoração: *criança má*; *criança imanente*; *criança inconsciente*; *criança naturalmente desenvolvida* e a visão de *criança socialmente desenvolvida*. Jenks (2002), em *Constituindo a Criança*, defende a oposição a essas formas de ver a criança em prol de sua tematização como ser social. Para Nascimento (2015a), a quebra de tais imagens da infância acontece em virtude de três motivos: a emergência de legislações nacionais e internacionais que reconhecem a criança como sujeito de direitos; a divulgação da Pedagogia malaguzziana, praticada nas escolas infantis italianas e a constituição da SI em países da Europa e Estados Unidos. Para Sarmiento (2018), uma nova gama de figuras da infância pode ser encontrada a partir da consideração da criança como ator social concreto e da infância como condição social: a criança pública, a criança sujeito de direitos, criança em risco, a criança do “ofício de criança”, a criança sujeito cultural e a criança cosmopolita.

Nesse sentido, a criança participa de uma rede de relações sociais, ao mesmo tempo em que ocupa a posição de sujeito ativo, com características diferentes do adulto e capaz de provocar mudanças históricas, sociais e culturais na pluralidade de contextos nos quais estão inseridos. O novo paradigma da infância compreende a criança como parte de um grupo populacional e de uma geração, enquanto a infância é concebida como categoria estrutural permanente na sociedade, como se discutirá mais adiante (CORSARO, 2011).

Conforme Corsaro (2011), essa visão reconceitua o lugar da criança na estrutura social, admitindo que as crianças oferecem contribuições exclusivas no seu processo de desenvolvimento e socialização. Sarmiento (2008) corrobora esse aspecto ao afirmar que a revisão crítica do conceito de socialização implica reconhecer o papel ativo das crianças nas complexas relações sociais de interação e comunicação de valores sociais e saberes, nas quais, por vezes, os papéis se invertem e as crianças ensinam os adultos. Dessa forma, o processo de socialização envolve variáveis sociais diversas como relações de classe, etnia, gênero e características interindividuais que complexificarão a transmissão e recepção de saberes para muito além daquilo que a concepção tradicional de socialização estabelece.

Para Sarmiento (2013a), o papel da SI, se configura como um pensamento questionador da construção social da infância, ou seja, a SI interroga profundamente o modo como a sociedade conceitua e produz as gerações e as relações entre elas, as quais têm influência na construção programas institucionais (como creches e escolas), expressa-se em uma normatividade específica (normas jurídicas) e outras orientações morais e comportamentais as quais prescrevem o que as crianças são permitidas a realizar ou não. A SI sinaliza os lugares sociais das crianças, propondo uma orientação epistemológica distinta do conhecimento pericial hegemônico e, neste ponto, importa asseverar que o programa de trabalho científico da SI contribui, segundo Sarmiento (2013a) para a desocultação do que até então permanecia obscurecido, a criança-ator e a infância como categoria social.

Sarmiento (2008; 2013a) afirma que o ato de visibilizar a infância como objeto de conhecimento sociológico só foi possível porque se adotou uma orientação emancipatória e contra-hegemônica tanto no interior da própria ciência, quanto na luta social pelos direitos da criança em sair de sua marginalização, desocultando processos de dominação geracional e cedendo à alteridade infantil.

Resumidamente, a emergência dos estudos sociológicos da infância pode ser entendida a partir de três premissas fundamentais:

[...] a primeira diz respeito à criança como sujeito portador de direitos e, devido a isso, tem agência; a segunda diz respeito à infância como

construção social histórica e não universal e a terceira defende que as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disso, produtoras de cultura. Por fim, as crianças são unidade de observação, isto é, são categorias sociológicas. Reitera-se, portanto, a qualidade de um “objeto” de pesquisa e a necessidade de se pesquisar esse objeto mais intensamente (ABRAMOWICZ, 2018, p.379).

É importante considerar que a construção da infância como objeto de conhecimento pela SI enseja, além das recomposições teóricas, a exigência de novas formas de analisar os mundos infantis, a partir de sua própria realidade e captando a voz da criança como nova forma de fazer pesquisa e conceber a participação das crianças. Tal recomposição científica parte da aceitação da atividade da criança e de sua competência, de sua capacidade de produzir saberes, valores, hábitos e formas expressivas organizados como cultura, contribuindo para a construção do mundo adulto e social, na medida em que produzem, reproduzem e transformam o mundo e seus significados por meio de sua ação social (CORDEIRO; PENITENTE, 2014).

Portanto, essa visão de pesquisa, exige que sejam adotadas metodologias de pesquisa mais adequadas à compreensão da criança a partir de si mesma, além da superação de dificuldades inerentes ao viés que se passa a adotar. Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), Corsaro (2011) e Sarmiento (2015), do ponto de vista metodológico, a etnografia, as metodologias participativas e os métodos visuais têm sido suportes essenciais, mas não únicos, para compreender o ponto de vista da criança. A ênfase estará na alteridade, em metodologias que se compatibilizem com os devires imprevisíveis das crianças, o que não é uma tarefa simples.

Conforme Cordeiro e Penitente (2014), ainda é necessário avançar no campo da metodologia para uma visão de pesquisa na qual o foco sejam as vozes e ações das crianças. Muitos elementos oferecerão influência nessa perspectiva e devem ser considerados, como, por exemplo, questões éticas, a nova postura demandada do pesquisador, no que diz respeito à escuta das crianças e na compreensão de suas ações, a idade e as formas de expressão das crianças, seu gênero, sua classe social, dentre outras questões intervenientes.

Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 44):

Na realidade, há muitas dificuldades para aqueles que pretendem realizar estudos sobre a infância e a criança, que se complexificam na medida em que temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes, o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender estas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade.

De acordo com Sarmiento (2015), a quebra das visões adultocêntricas de infância se reflete na descoberta de metodologias de pesquisa que promovem a criança de objeto a sujeito da pesquisa nos processos investigativos. Nesta perspectiva, outra evolução se dá quando a SI não só pesquisa a criança e a infância, mas promove pesquisas *com e junto* das crianças, nas quais as crianças também ocupam o papel de pesquisadoras. Isso se dá em virtude da mudança paradigmática por meio da qual se entende que as crianças não só falam por si mesmas (por isso a necessidade de novos instrumentos metodológicos) quanto buscam conhecimento (MORUZZI; TEBET, 2017).

Ainda, no que se refere à constituição da SI como campo de conhecimento, é preciso refletir sobre a natureza de sua composição. É comum que o termo SI seja utilizado como sinônimo de Estudos da Infância ou Estudos da Criança. Na verdade, pode-se referir à SI como um recorte no interior desse último.

Convém asseverar que a SI não oferece uma teoria única ou independente, mas é, segundo Sarmiento (2013a, p. 20), “[...] uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura [...]”. Para cumprir seu programa teórico, a SI vale-se de uma abordagem interdisciplinar da infância, cujas compreensões não se limitam apenas ao interior da Sociologia, mas congregam outras áreas do conhecimento, filiadas às diversas disciplinas componentes das Ciências Humanas e Sociais, como a Antropologia da Criança, a História da Infância, a Psicologia da Criança, Filosofia da Infância, Pedagogia da Infância³⁸, entre outras, as quais representam avanços nas antigas disciplinas, demonstrando que a questão da infância ganha relevância em diversos terrenos, ampliando o debate proposto pela SI (TEBET, 2013).

Por este motivo, pode-se dizer que a SI, contribui para os Estudos da Criança ou Estudos da Infância, conforme mobiliza saberes em torno da criança e da infância, fazendo parte desse diálogo, compondo, juntamente às áreas supracitadas um campo de estudos interdisciplinar, evidenciado pela complexidade que abrange seu objeto, o qual pode e necessita ser visto de forma não fragmentada (SARMENTO, 2013a).

No que se refere à institucionalização da SI, é importante considerar que uma das maiores evidências da emergência deste campo do conhecimento residem no fato de que a SI

³⁸ Um forte dialogismo se estabelece entre a SI e a Pedagogia praticada nas Escolas da Infância na região italiana de Reggio Emília, as quais apontam para a posição ativa da criança na construção de conhecimento e cultura baseada na relação entre pares e com os adultos, bem como promovem orientações que valorizam a escuta das crianças. Segundo Breda (2015), nesta senda podem ser consideradas, ainda, as contribuições de Dahlberg, Moss e Pence além das obras de divulgação da pedagogia malaguzziana.

dissociou-se progressivamente de outras vertentes da Sociologia como os estudos da família e a Sociologia da Educação, embora conserve o diálogo com ambas. A “libertação” das crianças de suas amarras institucionais representa, do ponto de vista sociológico, a possibilidade de enxergar as crianças em ação na sociedade, não apenas como vir-a-ser.

Para Sarmiento (2008; 2015) e Corsaro (2011), a SI ganhou maior expressão, no decurso dos últimos anos, pela criação de seus próprios conceitos, teorias, abordagens distintas e problemáticas autônomas, metodologias investigativas privilegiadas e procedimentos analíticos, bem como pela criação de revistas para divulgação científica, produção de livros, promoção de eventos e associações internacionais, criação de programas de pós-graduação, centros de pesquisa, passando a compor os currículos universitários, captando, nesse movimento, o interesse de cada vez mais estudiosos acerca das ideias defendidas (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009).

Conforme Tebet (2013) e Voltarelli (2017), convém destacar, especialmente, a divulgação da SI e a consolidação de seu espaço no interior das organizações científicas internacionais como a *Associação Sociológica Europeia* (ESA - European Sociological Association) *Associação Internacional de Sociologia* (ISA – International Sociological Association), por meio da criação do comitê de pesquisa da SI, RC53 (Research Committee 53), entre outras, além da realização de projetos de longa abrangência, como o seminal projeto *Childhood as a Social Phenomenon* (Infância como fenômeno social), encabeçado por Qvortrup durante os anos de 1987 a 1992, desenvolvendo pesquisas sobre a infância em dezesseis países, as quais serviriam para a produção de alguns dos principais pressupostos da SI, mas, principalmente para a delimitação conceitual das crianças como grupo populacional que faz parte da estrutura social. A partir daí, segundo Nascimento (2015a), a base para a proliferação dos estudos do campo estaria estabelecida.

No Reino Unido, Alan Prout desenvolve pesquisas no âmbito do ESRC³⁹ Children 5-16 Research Programme (Programa de Pesquisa da Criança de 5-16 anos do ESRC), entre os anos de 1995 e 2001. A partir desse programa são desenvolvidos 22 projetos de pesquisa acerca das vidas das crianças, em diferentes aspectos e em vinculação a universidades britânicas (TEBET, 2013).

Como parte dos estudos iniciais do campo, merecem destaque os trabalhos de Corsaro, nos Estados Unidos, o qual inicia suas pesquisas com crianças já na década de 1970, aprofundando-as nas décadas de 1980 e 1990, na Itália e nos Estados Unidos, desenvolvendo

³⁹ Economic and Social Research Council – Conselho de Pesquisa Social e Econômica.

uma micro-etnografia das interações entre pares nas escolas italianas. Corsaro oferece uma nova visão sobre os aspectos de socialização, denominando-a como *reprodução interpretativa*, além de outros conceitos que sustentam as proposições da SI (TEBET, 2013).

Entre as obras fundamentais para assunção do campo da SI não se pode deixar de mencionar que, em 1982, Jenks publica a obra *The Sociology of Childhood* (A Sociologia da Infância), reunindo textos produzidos ao longo do século XX e que se remetem às crianças e à infância. Neste livro estará presente o texto *Constituindo a criança* (JENKS, 1982, publicado em português em 2002), no qual há o esforço em conceituar a criança de forma oposta às imagens construídas pela teoria tradicional, colocando em evidência seu caráter social. Além disso, o autor empenha-se na constituição da criança como categoria privilegiada da SI.

Na mesma perspectiva, nos anos 1990, James e Prout publicam o livro (reeditado em 1997) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (Construindo e reconstruindo a infância: tópicos importantes no estudo sociológico da infância), no qual, os autores, de forma semelhante a Jenks (1982), empreendem esforços no sentido de pontuar as características que poderiam formar as bases para o “novo” paradigma da SI⁴⁰. Neste mesmo aspecto, oferecendo-se à síntese teórica e metodológica para o campo, James, Jenks e Prout (1998) publicam *Theorizing Childhood* (Teorizando a Infância).

Para Sarmiento (2013a, 2015), os Estudos da Infância (ou da Criança, na terminologia utilizada pelo autor), e nesse bojo a SI, encontram-se em pleno processo de constituição em todo o mundo. Apesar de recente, em consequência direta de seu trabalho teórico, metodológico e político, o campo já promoveu avanços importantes na pesquisa com crianças, no reconhecimento de seus mundos culturais e sociais e na “[...] produção da reflexividade institucional sobre a infância, isto é, no processo social de constituição de um pensamento teoricamente informado regulador das práticas institucionais e na intervenção social com crianças [...]” (SARMENTO, 2015, p.35), organizado, como mudança paradigmática, representada pela “[...] passagem da condição da criança como objeto científico para a criança como sujeito de conhecimento e ação e, deste modo, participante ativo na vida social e na própria pesquisa [...]”; pelo “[...] deslocamento do foco da ação adulta junto à criança (ação socializadora, promotora do desenvolvimento, educativa...) para a ação concreta da criança, no quadro de suas interações com crianças e com adultos [...]” e, finalmente, pela “[...] mudança do saber disciplinar como base de conhecimento sobre a criança para a concepção de

⁴⁰ Por *novo*, ou *Nova Sociologia da Infância*, os autores entendem aquela na qual se renovam os estudos da infância, não mais sob o paradigma da socialização tradicional.

que uma visão não fragmentária da criança e da infância exige um trabalho teórico interdisciplinar [...]”, o qual alarga as fronteiras rígidas dos saberes e estabelece seu diálogo.

3.2 Perspectivas e correntes teóricas

A partir da reflexão sobre a emergência do campo da SI, pode-se dizer que a infância se tornou um território legítimo de pesquisa, sobretudo nos anos 1980 e 1990. Os grandes desafios do campo se deram no sentido de construir as bases teóricas para o estudo da criança e da infância, constituindo-as como objeto de estudos, bem como buscando metodologias adequadas às propostas, mas isso não se deu sem divergências entre pontos de vista e formas de abordagem sociológica da infância e da criança, como objeto de estudo complexo.

Segundo Sarmiento (2013a), a SI é atravessada por controvérsias e se organiza em diferentes correntes às quais correspondem diferentes paradigmas teóricos e metodológicos, o que para o autor, tais divergências são naturais, tendo em vista que o trabalho científico não emerge do objeto de pesquisa, mas implica um olhar que recorta, fragmenta, reelabora, recompõe e transforma em argumentação, exposição e discurso científico aquilo que colheu na relação entre teoria e realidade. Portanto, cada enfoque prioriza determinados interesses de pesquisa e variadas serão suas formas de organização, em correntes teóricas e perspectivas. Como se pode assentir, o campo da SI é tão complexo quanto seu objeto, a infância.

As variadas formas de organização do campo, entretanto, não serão alvo de maior aprofundamento. Neste estudo, optou-se pela exposição da organização proposta por Sarmiento (2008), o qual ajuíza três elementos de diferenciação para os trabalhos produzidos no campo da SI: a tradição cultural e linguística da qual os estudos sociológicos fazem parte, a perspectiva paradigmática em que se situam e o tipo de abordagem que propõem. Realizando um recorte dentro dessa classificação, e de acordo com a relevância para esta pesquisa, dedicar-se-á especial menção à descrição da SI lusófona, tradição ligada à constituição da SI brasileira, a qual pode influenciar o contexto nacional legislativo, bem como se procurará descrever os tipos de abordagem possível segundo Sarmiento (2008).

Para Sarmiento (2015) “[...] o desenvolvimento do campo de estudos não é indiferente ao contexto social e cultural do seu trabalho teórico e empírico e tampouco é indiferente à tradição teórica de seu espaço cultural e linguístico [...]”, por isso, utilizando um enquadramento linguístico-cultural para mapear e organizar a produção teórica, Sarmiento (2008) divide os trabalhos em SI de expressão anglo-saxônica (ou anglófona, incluindo neste contexto investigadores que publicaram seus trabalhos em inglês, mesmo que tendo de origem

diversa), SI francófona e SI lusófona (na qual pode-se incluir a SI brasileira). Dedicar-se-á especial menção a esta última.

No que se refere à vertente lusófona da SI, Sarmiento (2008; 2015) afirma que este campo considera o diálogo entre Brasil e Portugal, os quais têm como semelhança, além da língua comum, que favorece o assíduo intercâmbio científico, condições sócio-históricas que favorecem a convergência em suas produções.

Entre as coincidências históricas, além dos papéis de colonizador e colonizado, ambos os países caracterizam-se pela elevada desigualdade social e pelo fato de terem superado regimes ditatoriais no último quarto do século XX, portanto, estando em processo de consolidação democrática. Outros dois elementos compartilhados são o crescimento significativo da legislação sobre os direitos da criança e o atraso considerável no desenvolvimento das ciências humanas e sociais em ambos, o que permite considerar que o campo da SI lusófona está em franca ascensão.

Em Portugal, considerando-se que o desenvolvimento da SI aconteceu de forma tardia, segundo Sarmiento (2008), o Congresso Internacional sobre os Mundos Sociais e Culturais da Criança, promovido pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC) pode ser apontado como o primeiro encontro de pesquisadores da infância, com amplitude mundial. Apesar disso, a SI tem experienciado um notório desenvolvimento no país, seja por ganhar espaço entre áreas mais tradicionais da Sociologia, ou mesmo pela abrangência dos temas estudados pelos novos pesquisadores do campo. O autor ainda ressalta trabalhos documentais e estudos etnográficos empreendidos na Universidade do Porto.

Sarmiento (2008) ainda ressalta a articulação da SI em Portugal com as políticas públicas, especificamente sociais e educacionais.

Quanto ao desenvolvimento da SI no Brasil, segundo Nascimento (2015a, 2015b) e Abramowicz (2018), esta se desenvolve como um campo próximo à Educação, em especial à EI. A autora enfatiza o desenvolvimento de pesquisas brasileiras subsidiadas pelos aportes da Psicologia Social, destacando como principais temas de estudo, desde a década de 1970, a desigualdade social e marginalidade cultural; questões de gênero, indicadores de desempenho escolar e de desigualdade social; concepção de criança e infância; concepção curricular, história e políticas públicas; jogo e brincadeira; educação infantil e relações étnico-raciais, além de existirem pesquisas que visam “[...] compreender e evidenciar as manifestações das crianças, suas linguagens e formas de produzir cultura, no interior dos aportes antropológicos [...]” (ABRAMOWICZ, 2018, p.380).

Para Moruzzi e Tebet (2017), os anos 2000 são marco para a divulgação dos pressupostos da SI no Brasil. Em 1998 e 2001 são traduzidas obras de referência no campo para o português, sendo publicadas no periódico *Cadernos de Pesquisa* nº 112. Em 2005 é publicado o dossiê *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*, publicado na revista *Educação e Sociedade* nº 91, reunindo artigos de nomes importantes da SI internacional.

Nascimento (2015b, p.84) constatou que a discussão privilegiada pela SI brasileira é sobre a agência das crianças ou suas vozes e “[...] não sobre como fazem isso num contexto estrutural – essas pesquisas relacionam-se mais à educação infantil do que a uma análise sociológica [...]”. Segundo a autora, embora se reconheça a necessidade de abordagem interdisciplinar, a SI brasileira parece ter dificuldades em ampliar relações entre as disciplinas, portanto, como uma perspectiva para o desenvolvimento do campo no Brasil, Nascimento (2015b) aponta a demanda de debates epistemológicos que possibilitem a renovação das perspectivas e o enfrentamento de novos desafios de ordem teórica, ética e metodológica nas pesquisas da infância nacional.

Apesar da possibilidade de agrupar os trabalhos do campo da SI em sua origem linguística e cultural ou de acordo com os paradigmas utilizados, Sarmiento (2013a, p.24) entende que estes não permitem estabelecer nexos com opções epistemológicas e teóricas, dessa maneira, o autor propõe uma terceira possibilidade de distinção dos estudos da SI, na qual se procura encontrar, “[...] na transversalidade das origens, perspectivas teóricas e metodológicas que consistentemente procuram investigar a infância e as crianças a partir dos distintos pressupostos epistemológicos e teóricos que guiam o olhar da pesquisa [...]”.

Dessa maneira, o terceiro elemento distintivo apontado por este autor, ou seja, a forma de abordagem dos estudos sociológicos da infância, divide as pesquisas em três correntes distintas entre si, unidas em razão de suas afinidades conceituais (ou construtos teóricos dominantes), pelas metodologias utilizadas e pelas temáticas que abordam⁴¹, denominando-as como *estudos estruturais*, *estudos interpretativos* e *estudos de intervenção* (SARMENTO, 2008; 2013a).

A *corrente estrutural* “[...] põe em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem suas possibilidades de ação [...]” (SARMENTO, 2008, p. 18). Esta corrente entende a infância como categorial geracional e busca, de forma macroestrutural, compreender como esta se relaciona com as demais categorias geracionais, sincrônica e

⁴¹ Sarmiento (2008) ressalva que essa aproximação não pressupõe uma exata coerência teórica ou uma unidade paradigmática (ainda que determinadas temáticas suscitem opções metodológicas preferíveis); pelo contrário, cada corrente teórica comporá um campo empírico multifacetado, estilos de investigação e temáticas singulares.

diacronicamente, considerando aspectos como indicadores demográficos, sociais e econômicos, observando como estes afetam as estruturas sociais (entre elas a infância), enfocadas globalmente (SARMENTO, 2008).

Nesta perspectiva, a infância é considerada uma estrutura permanente na sociedade, independentemente dos sujeitos-criança que a compõem em diferentes períodos históricos e das transformações processadas na sociedade e em seus modos de articulação simbólica. (SARMENTO, 2008; 2013a).

Os estudos desta corrente recorrerão aos recursos métodos estatísticos e à análise documental, principalmente. A ação social das crianças em suas práticas concretas não são relevantes nesta vertente. Os temas principais abordados serão os estudos das imagens históricas da infância; a infância e a lei; a demografia; a economia e as desigualdades geracionais; políticas públicas para a infância; geração e desigualdades de gênero. (SARMENTO, 2008; 2013a). Um dos representantes da corrente estrutural é Jens Qvortrup.

Já a *corrente interpretativa* compreende que “[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica de seus mundos de vida [...]”. Nesse aspecto, segundo Sarmento (2008; 2013a), as crianças estabelecem relações com os adultos e reproduzem as culturas sociais que lhes são transmitidas, não de forma fiel, mas condicionada à sua capacidade de reinterpretação, recriação e transformação das mesmas nas interações com seus pares. Pode-se concluir que nesta corrente o conceito de *reprodução interpretativa* formulado por Corsaro (2011) é fundamental, juntamente à ideia de *agência* das crianças em sua diversidade e concretude.

As metodologias mais próprias para acessar o mundo das crianças e captar suas ações em seu cotidiano concreto e em suas interações, como se pretende neste campo, são os estudos etnográficos, seguidos pelos estudos de caso e outras variantes dos estudos qualitativos (SARMENTO, 2008; 2013a).

As temáticas privilegiadas na corrente interpretativa são a desconstrução do imaginário social sobre a infância; as culturas da infância; a ação social das crianças; as interações intra e intergeracionais; a criança no contexto das instituições; crianças no espaço urbano; crianças e as tecnologias; o jogo, o lazer e a cultura lúdica. Dentre os principais pesquisadores desta corrente estão Allison James, Alan Prout, Chris Jenks e William Corsaro (SARMENTO, 2008).

A terceira corrente proposta por Sarmento (2008, p. 18) é a dos *estudos de intervenção*, na qual a criança é entendida, simultaneamente, como “[...] uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições

especiais de exclusão social”. Nesse sentido, os estudos de intervenção tem um forte componente crítico, pondo em relevo os processos e as formas de dominação inflingidos às crianças, mas também suas formas de resistência. Para essa perspectiva, o papel da SI é colocar em foco essas relações, ao mesmo tempo em que contribui para a emancipação social da infância.

Essa corrente se utiliza da análise macrossocial e da análise concreta das práticas sociais das crianças (em grupo ou individualmente), congregando, dessa forma, características das duas correntes anteriormente descritas. Por isso, as metodologias privilegiadas podem incluir tanto a análise histórica e documental quanto a etnografia, mas se deve ressaltar que estes estudos têm uma intencionalidade política, transformadora da realidade social, portanto, também se acrescentam às metodologias possíveis, por exemplo, a investigação-ação ou as metodologias participativas (SARMENTO, 2013a).

Os principais temas abarcados nesta corrente remetem à denúncia das condições de dominação patriarcal, paternalista e de classe, de forma que os assuntos preferidos são a dominação cultural, as políticas públicas, a infância e os movimentos sociais e todas as condições de vida das crianças em posição social subalterna. Dentre os principais pesquisadores desta corrente, destacam-se Leena Alanen e Barry Mayall (SARMENTO, 2008; 2013a).

Apesar de cada corrente ser bem definida:

[...] há por vezes, temas mais usuais numa delas que são pesquisados a partir de pressupostos teórico e metodológicos de outra. Nem sempre, também, será encontrada, na obra de um ou de outro autor, uma completa coerência ou fidelidade epistemológica. Finalmente, é também possível realizar pesquisa pluriparadigmática sem cair em incongruência. Nesse sentido, pode-se falar, por exemplo, em interpretativismo crítico ou em estruturalismo crítico. Porém, é mais improvável encontrar uma pesquisa “estruturalista-interpretativa” (SARMENTO, 2013a, p.27).

A leitura empreendida acerca das possíveis afiliações epistemológicas intrínsecas ao campo da SI permite concluir que há diversos pontos de vista sobre a infância e seus estudos. Discussões, debates teóricos e divergências podem ser facilmente encontrados não apenas nas escolhas realizadas por cada pesquisador, mas também no que remete à abrangência e consistência do próprio campo e das contradições que dele emergem⁴².

⁴² Para Prout (2010), a SI precisa se articular a um programa de renovação na própria Sociologia para continuar se desenvolvendo e fazendo frente às transformações sociais contemporâneas. Esse autor entende que o discurso que produz o lugar da infância se dá em meio a dicotomias (ação/estrutura; natureza/cultura; ser/devir), o que o leva a propor a superação dessas fronteiras, assumindo a infância como elemento complexo, não reduzível a uma

Convém ressaltar que a este trabalho interessam as possibilidades de convergência entre as diferentes perspectivas, ou, parafraseando Sarmiento (2008), os pontos de confluência que marcam o campo da SI, constituindo suas bases teóricas, a partir das quais se estabelecerá a heterogeneidade de correntes expostas.

Nesse sentido, esta pesquisa não intenciona vincular-se a uma ou outra das correntes descritas, mas levantar os pressupostos essenciais da SI, a partir dos quais será analisado o documento da BNCCEI, procurando estabelecer relações entre eles.

É essencial esclarecer que a compreensão em que se fia esta pesquisa é a de que a SI não é um referencial teórico-analítico ou metodológico, mas sim um campo do conhecimento composto por diversos referentes não homogêneos, a partir dos quais se constrói o objeto complexo e multidimensional que é a *infância*. Apesar disso, a SI conserva, enquanto campo, fundamentos comuns a partir dos quais se pode examinar a influência da SI nas propostas curriculares para a EI brasileira.

Isto posto, a próxima seção deste capítulo dedica-se a desvelar os princípios constituidores da SI.

3.3 Conceitos e pressupostos gerais para a Sociologia da Infância

Dois textos em particular propuseram-se a apresentar e estabelecer as bases do paradigma da investigação sociológica da infância. O primeiro deles enfoca a infância como construção social e as crianças como atores sociais em seus mundos de vida (JAMES; PROUT, 1997). O segundo aborda a infância como categoria social de tipo geracional, compondo nove teses que descrevem a infância como fenômeno social (QVORTRUP, 2011a, publicado originalmente em 1993).

James e Prout (1997), no primeiro capítulo do livro *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, oferecem uma perspectiva teórica na qual consideram que os seguintes princípios podem fundamentar o novo paradigma da SI:

- 1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, fornece uma estrutura interpretativa para a contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades.

- 2) A infância é uma variável da análise social. Ela nunca pode ser inteiramente divorciada de outras variáveis tais como a classe social, o gênero ou a etnia. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno único e universal.
- 3) Os relacionamentos sociais das crianças e suas culturas são dignas de serem estudadas por si próprias, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
- 4) As crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles permitem às crianças terem uma voz e participação mais diretas na produção de dados sociológicos do que é normalmente possível através de métodos experimentais de pesquisa.
- 6) A infância é um fenômeno que revela a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens). Por assim dizer, proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também se engajar no processo de reconstrução da infância na sociedade (JAMES; PROUT, 1997, p. 8-9).

O primeiro pressuposto evidencia que não se negam radicalmente os aspectos de imaturidade biológica que caracterizam as crianças, no entanto, para os autores, este não é o fator preponderante. Embora os corpos infantis sejam predominem em algumas visões tradicionais de infância, para os autores o corpo é objeto de interesse na medida em que está a serviço da ação social. Portanto, aspectos materiais e sociais convergem para a construção da infância e esta é um componente da cultura e da sociedade, não apenas um momento da vida (JAMES; PROUT, 1997, p. xi-xii).

Segundo Sirota (2001), esse pressuposto desnaturaliza a definição de infância, enfatizando a variabilidade de seus modos de construção, tanto sincrônica, quanto diacrônicamente. Sarmiento (2008) explica que no plano diacrônico estarão as várias e sucessivas imagens construídas da infância e os papéis sociais a ela atribuídos, ao longo do tempo. No plano sincrônico, estarão representadas as diferenças e contradições produzidas por efeitos de pertencimento a determinadas classes sociais, gênero, etnia, universo linguístico, religioso etc, as quais impactam em diferentes experiências de infância.

A segunda asserção pode ser considerada, segundo Tebet (2013), um ponto convergente de todas as correntes da SI. Significa admitir que a infância, embora seja considerada objeto de pesquisa, possui o mesmo status analítico de outras variáveis já consagradas pela Sociologia como etnia, gênero etc. Nesse sentido, a infância é uma estrutura social permanente (embora também varie conforme configurações históricas), plenamente compreendida quando aliada a esses outros fatores sociais e, sua consideração como variável possibilita a análise comparativa da infância em diferentes contextos, flagrando-a como

fenômeno plural e que, conforme a terceira afirmação de James e Prout (1997), emerge como tema digno de estudos em si mesma.

A terceira e quarta proposições firmam o reconhecimento dos autores de que as crianças não são seres passivos de socialização, mas agem construindo culturas particulares (o que não significa que isso se dê em um mundo distinto do adulto). Assim, por meio do conceito de agência (*agency*) as crianças são consideradas atores sociais em sentido pleno, os quais constroem suas próprias vidas e afetam a construção da sociedade de que fazem parte. Dessa forma, ambas as asserções fornecem uma nova dimensão aos estudos e se colocam em uma posição crítica às outras teorias sociais como os estudos de reprodução cultural. Para Sirota (2001, p. 19) significa “[...] inverter a posição clássica, não de discutir o que produzem a escola, a família ou o Estado mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização”.

Na quinta proposição, James e Prout (1997) reconhecem o valor da etnografia como um método de pesquisa que aproxima o pesquisador das crianças, de seus discursos e das relações que estabelecem (com seus pares, adultos e com o mundo) nos seus contextos sociais de pertença e permite uma participação mais direta das mesmas, silenciadas durante muito tempo na pesquisa social. Para os autores não se trata de coletar a verdade sobre a infância, mas recolher elementos que permitam teorizar o mundo a partir da perspectiva das crianças, mesmo que a pesquisa etnográfica possua limites de natureza interpretativa (todo material coletado é refletido e compreendido pelo pesquisador, segundo James e Prout (1997), não ficando imune à influência do olhar deste).

Na sexta e última proposição, esses dois autores reiteram a influência de Giddens, o qual tenta superar o problema teórico da dicotomia ator-estrutura, aspectos micro e macrossociológicos. O foco dessa questão reside no debate entre a Sociologia estrutural e funcionalista (que oferece primazia às estruturas sociais, as quais agiriam sobre os indivíduos, de forma determinista) e a Sociologia Interpretativa (que enfoca a agência social dos indivíduos e a interpretação dessa conduta). Giddens tenta superar essa dicotomia, organizando a Teoria da Estruturação, segundo a qual ação e estrutura são compreendidos como conceitos interligados.

No âmbito dos estudos da infância isso quer dizer que as crianças não apenas sofrem o impacto das estruturas sociais, como agem e são responsáveis pela reprodução e/ou transformação das estruturas. Nessa perspectiva, aquele que deseje construir teoricamente um novo paradigma para a infância, compromete-se automaticamente com a reconstrução da visão de criança e da sociedade. Isso permite interpretar que o estudo que assume a postura da

criança como ator social constrói um discurso que franqueia a existência de estruturas nas quais esse poder possa ser manifestado, reconhecendo ação e estrutura como instâncias que se influenciam mutuamente, em equilíbrio (TEBET, 2013).

Além dos pontos levantados por James e Prout (1997), amplamente reconhecidos no interior do campo da SI, é importante a referência a outros eixos programáticos do trabalho da SI. Como parte de seus relatórios de pesquisa, Qvortrup (2011a) apresenta sua interpretação das principais ideias que comporiam o paradigma da SI, sintetizada em nove teses sobre a infância como fenômeno social.

A primeira tese considera que “[...] a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade [...]”, portanto, a infância poderia ser comparável a outras formas estruturais como classe social, por exemplo, admitindo-se que há características gerais que definem os membros da infância, embora estes difiram entre si. O autor cita a escolarização como exemplo de característica comum da infância (QVORTRUP, 2011, p.203).

Na segunda tese, “[...] a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico [...]” (QVORTRUP, 2011a, p.204), indica que a infância persiste como forma independente de seus sujeitos, sofrendo alterações diversas.

Como terceira tese, apresenta-se que “[...] a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural [...]”. O autor admite que existem muitas concepções construídas sobre a infância, ao passo em que critica o fato de a pesquisa tratar a infância de forma supra-histórica, afastando-a, por conseguinte, da sociedade em que vive. Com base nesse pressuposto, o autor propõe a quarta tese, “[...] infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho [...]”, na qual se reconhece que a criança é participante ativa na sociedade, portanto, sendo influenciada e exercendo influência na divisão de trabalho, pois existência gera consequências para a realidade imediata daqueles que trabalham no seu atendimento e para os projetos do mundo social e econômico (QVORTRUP, 2011, p.205).

Na quinta tese, Qvortrup considera que as crianças “[...] são coconstrutoras da infância e da sociedade”, o que se liga à tese precedente. O autor explica que “[...] todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade [...]”, mas isto tende a ser negligenciado tanto nas metáforas utilizadas para se referir à infância como a partir das regras de não participação social. O autor pontua que as

crianças são criadoras e realizam suas próprias ações propositivas, mas a ideia da criança como construtora do mundo é radical o suficiente para motivar sua rejeição pela sociedade (QVORTRUP, 2011, p. 206).

Na sexta tese, o autor pontua que a infância é exposta “[...] (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular [...]”; dessa maneira, se a infância, é grupo etário participante da mesma sociedade que os adultos, esta é influenciada, inevitavelmente, pelas macro forças que incidem sobre todos, no entanto, tais forças recaem sobre a infância de forma indireta ou mediada. O autor cita como exemplo a questão do desemprego, que também gera consequências para as vidas das crianças (QVORTRUP, 2011, p. 207).

A sétima tese apresenta que “a dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar” (QVORTRUP, 2011a, p. 208), a partir da qual o autor conclui que as crianças raramente são elegidas a unidade de observação nas questões que lhe dizem respeito, muito em razão das crenças arraigadas acerca de sua incompetência, gerando sua invisibilidade. Por este motivo, o autor constrói a oitava tese: “não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças” (2011, p. 209). O autor identifica que é generalizada a ideia de que a família é a principal responsável pela proteção, cuidado e pelas condições de vida das crianças, o que fomenta na sociedade como um todo a falta de interesse em intervir nessas circunstâncias, a não ser em casos extremos.

A nona tese caracteriza a infância como “[...] categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras [...]” (QVORTRUP, 2011a, p. 210). O autor tece uma crítica ao fato de que a criança, como membro de uma categoria minoritária, acaba sendo excluída de sua participação plena na sociedade, tratada de forma desigual aos outros grupos sociais, o que se justifica, muitas vezes, em termos paternalistas, no qual se agregam “[...] amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização”.

As teses são finalizadas com argumentos em prol de uma abordagem nos estudos que considere, de forma interdisciplinar, tanto os aspectos macro quanto microsociológicos:

Não há dúvidas de que precisamos de uma abordagem interdisciplinar, além de encaminhamentos e significações para transportar o conhecimento obtido no nível macro para o micro, assim como para ampliar as macrodiscussões a partir do insight das experiências diárias das crianças – individuais. Precisamos desesperadamente saber como os problemas experienciados pelas crianças em crise podem se relacionar com a definição de infância

como um problema para nossa sociedade moderna. Estou convencido de que esta conexão é essencial e de que incluir infância analiticamente na sociedade é um caminho para compreender as crianças com mais seriedade. Assim como a cidadania real está ainda esperando as crianças, precisamos de um pontapé inicial para que elas possam ter ao menos um tipo de cidadania científica (QVORTRUP, 2011, p. 210).

Como se pode perceber, tanto as proposições de James e Prout (1997), quanto as de Qvortrup (2011a) apresentam pontos essenciais para a construção do paradigma da SI, embora representem enfoques diferenciados da dinâmica complexa que é a infância. Para Montandon (2001), esta questão está na raiz do problema ator-estruturas, sendo talvez mais uma questão de escolha metodológica. Se os primeiros enfatizam a ação das crianças na construção social, isto só fica evidente na quinta tese de Qvortrup, para quem o foco está na influência de aspectos macroestruturais sobre a infância, segundo Sarmiento (2008).

De forma geral, reconhecendo os pontos básicos da abordagem da SI, para as pretensões da investigação que resultou nesta dissertação, optou-se por ampliar a seguir três conceitos fundamentais ao campo, os quais atuam em sinergia entre si e sobre os quais parece haver um certo consenso, visto que, o campo da SI foi definido como:

[...] campo que investiga as crianças como *agentes sociais, produtoras de culturas*, e a infância como *categoria na estrutura social*, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (QVORTRUP, 2010, p. 631, grifo nosso).

3.3.1 Infância como categoria social de tipo geracional

O conceito de infância como categoria social é central para a SI. Um dos primeiros a dedicar-se à composição desse pressuposto foi Qvortrup, o qual explica que, em consonância ao que se discutiu nas primeiras seções deste capítulo, os estudos sociológicos tradicionais não consideraram a possibilidade da criança como agente; suas ações seriam alvo de interesse quando integradas à categoria dos adultos, portanto, a noção de infância enquanto categoria na estrutura social estava fora de cogitação nesses estudos (QVORTRUP, 2010).

Corroborando essa afirmação e demonstrando a necessidade de novos olhares, nos trabalhos do projeto *Childhood as a social phenomenon* (1987-1990), no qual foram mapeadas as principais abordagens para pesquisa da infância, Qvortrup e seus colaboradores constataram que o foco dos estudos levantados centrava-se nas instâncias socializadoras da

infância (família e educação eram as principais categorias de análise e não a infância em si). Essas mesmas pesquisas ordenavam-se a partir de pressupostos psicológicos ou pedagógicos, o que fez reconhecer a prevalência do adulto sobre a criança e as tensões nas relações geracionais, que ocultam as crianças no presente, como sujeitos históricos e sociais.

A partir dessas ponderações, Qvortrup formulou um novo paradigma para o estudo da infância no qual lega a esta autonomia conceitual, ao considerar as crianças como *grupo social, coletivo organizado* e a infância como *categoria* ou segmento estrutural, não como tempo preparatório, mas um padrão cultural nas mudanças históricas e nas relações geracionais. O conceito de *geração* é um aspecto-chave a partir do qual toda a argumentação é construída. De forma análoga a outras variáveis como gênero e classe social, o conceito de geração é o elemento que possibilita pensar as crianças como unidade de observação e estudar um determinado grupo social em termos estruturais (QVORTRUP, 2010).

Ao pensar em termos estruturais, a infância não possui começo e fins temporalmente definidos, mas é compreendida como uma construção social e/ou “[...] categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635), assim como as categorias idade adulta e velhice, cada qual com características específicas que definirão seus contornos. Tais características são resultado da relação de um conjunto de parâmetros sociais ou forças estruturais, os quais podem ser fatores “econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos e, certamente [...] também parâmetros ideológicos e/ou discursivos [...]. É a interação entre os parâmetros que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles [...]” (QVORTRUP, 2010, p.636-637).

Nesse sentido, a infância sempre existirá como componente estrutural e cultural permanente nas sociedades, assim como enquanto variável passível de análise, no entanto, pode-se dizer que essa sofre alterações em suas configurações a cada momento histórico e lugar, ou seja, de acordo com a interação dos diferentes fatores descritos. Pode-se entender que a infância se modifica, da mesma forma que a velhice e idade adulta, mas permanece enquanto categoria estrutural pela qual todas as crianças passam, independentemente de aspectos culturais e mesmo que seus membros sejam continuamente repostos (QVORTRUP, 2010).

Para Qvortrup (2010, p.637) as gerações são, portanto, exteriores e anteriores aos indivíduos e perenes a eles; são estruturas sociais permanentes. Para os indivíduos a infância é um período que se sucede de outros, mas enquanto forma estrutural, a infância é um:

[...] espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa

criança se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para as novas gerações de crianças.

Nessa perspectiva, segundo Qvortrup (2010), as relações entre as gerações podem ser estudadas tanto do ponto de vista da evolução e experiência dos indivíduos que, incontinentemente, transitam para outras categorias geracionais (conforme as setas transversais, na figura abaixo; podendo ser observadas tanto de forma progressiva, focando, de forma antecipatória, o adulto que a criança se tornará, como regressiva, ao focar vivências passadas dos adultos), quanto na perspectiva do desenvolvimento da própria infância como categoria (considerando a coluna infância, ao longo dos anos). Ainda, se observada a dimensão horizontal, na figura abaixo, pode-se concluir que a infância está integrada à estrutura geracional em qualquer momento histórico e estabelece relações com as outras categorias geracionais⁴³, as quais também podem ser comparadas:

Figura 1: Modelo de relações geracionais

	Infância	Idade adulta	Velhice
2000			
1980			
1960			
1940			
1920			

Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora a partir de Qvortrup, 2010.

O entendimento da infância como categoria estrutural de tipo geracional proposta por Qvortrup (2010) tem como consequência a retomada da consideração do impacto que questões políticas, econômicas, sociais, geográficas e históricas projeta sobre crianças e adultos, sujeitos às mesmas forças (embora com intensidades diferentes, segundo Qvortrup, 2010), possibilitando que as gerações sejam estudadas com o mesmo status geracional, portanto, de forma contemporânea e não mais compreendendo as crianças como seres socialmente irrelevantes e que integrarão a sociedade futuramente (NASCIMENTO, 2015a).

Segundo Qvortrup (2010), no entanto, as categorias sociais não lidam com o impacto dos parâmetros descritos da mesma forma, pois existem relações desiguais entre elas, no que

⁴³ Sarmiento (2008) amplia esta asserção afirmando que são estabelecidas não só relações intergeracionais, mas também relações intrageracionais, as quais Qvortrup também reconhece. Em seu ponto de vista, a consideração daquilo que é comum à infância como categoria é que permite a análise comparativa da infância produzida em circunstâncias diferentes. O autor, no entanto, não se dedica às condições específicas de vida das crianças em sua individualidade. Tais particularidades serão alvo de outras vertentes analíticas.

se refere à distribuição de poder, recursos, influência e direitos, nas relações políticas, sociais e econômicas entre adultos e crianças, no cenário contemporâneo.

A desigualdade de status entre as categorias sociais pode ser percebida na medida em que os grupos adultos definem aquilo que é considerado apropriado para o desenvolvimento e socialização da criança, refletindo-se nas políticas para a infância, ou, nas palavras de Qvortrup (2010, p.639), “[...] muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância”.

A criança é pouco reconhecida em seu poder e capacidade de participação no plano social, o que muitas vezes é justificado pela lógica de proteção e paternalismo, bem como por um entendimento errôneo das potências infantis, refletindo-se em grandes paradoxos, como quando se recusa o estatuto político à criança, mas se declara que esta é sujeito de direitos sociais (vide Convenção dos Direitos da Criança), ou quando se nega sua participação econômica, mas a criança se torna um fator extremamente influente na produção dos mercados consumidores (NASCIMENTO, 2015a).

Nessa perspectiva, a criança, subjugada pelas relações de poder adultocentradas, não tem voz. O adulto é quem fala na ordem discursiva dos assuntos sobre a infância. Do ponto de vista da micropolítica, quem produz os discursos sobre ela e por ela são, tradicionalmente, o médico, o professor ou os pais. Sua posição social fica circunscrita às famílias, escolas e creches, as quais, no caso das últimas, as preservam do convívio público e atendem suas necessidades, curricularizando o tempo infantil, conduzindo suas formas de agir e, por vezes, oferecendo experiências institucionais que não induzem a sua participação, mas à submissão, embora inúmeros indícios demonstrem a propriedade das crianças em suas participações sociais e na transformação de seus ambientes de pertença. (VOLTARELLI, 2017).

Dessa maneira, entendendo que a participação pode ser descrita como um “[...] processo de interação social confluyente na criação de espaços colectivos” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 190), pode-se concluir que as competências de participação das crianças são estimuladas ou constrangidas pelas relações sociais que se estabelecem, bem como são influenciadas pelas estruturas sociais e instituições nas quais se processam essas relações.

Do ponto de vista da macropolítica, a participação infantil é naturalmente tolhida, posto que ser criança implica um sistema de crenças e representações sociais, o qual lhe confere um status social minoritário, calcado na ausência de competência julgada a partir de moldes de desempenho adulto, não concedendo às crianças, portanto, poder de participar, ficando sem representação política. Isso leva a pensar que existe uma diferença patente entre

os direitos formais e as possibilidades reais de contribuição nos mecanismos decisórios da vida política. A criança exerce uma cidadania periférica e as instituições sociais (principalmente a escola) nas quais está confinada são condição propedêutica de acesso à competência (SARMENTO; FERNADES; TOMÁS, 2007).

Os pressupostos a serem examinados nos subtópicos seguintes a este ajudam a desconstruir e demonstrar a impropriedade de desconsiderar a participação social das crianças. Mesmo que sejam colocadas à margem da sociedade, as crianças participam dela, em uma ampla rede de relações que vai além da escola e da família (NASCIMENTO, 2015a).

As crianças são seres sociais ativos e competentes, com características próprias, expressas por meio da alteridade geracional e não de sua menoridade ou incompletude (SARMENTO, 2008). Dessa maneira, as crianças são capazes de produzir mudanças nos sistemas sociais nos quais se inserem, ou seja, macro forças sociais influenciam suas vidas e as crianças, em contrapartida, influenciam o cenário político, cultural e social. Por conseguinte, pode-se dizer que as crianças são membros da categoria da infância (dotada de elementos que lhe conferem homogeneidade enquanto estrutura), além de serem caracterizadas heterogeneamente como pertencentes a determinada classe social, gênero, etnia e subgrupos etários.

3.3.2 Agência e protagonismo social infantil

Conforme James (2009), o conceito de agência (*agency*) na infância é um dos aspectos teóricos cruciais desenvolvidos na história recente dos estudos da infância e pode ser definido como a habilidade de agir e fazer as coisas acontecerem em uma dimensão social. Qvortrup, Corsaro e Honig (2009, p.7) entendem que “[...] agência constitui uma competência individual das crianças, não um sinal de sua subordinação aos adultos”.

Este conceito está fundamentalmente ligado à reconceitualização teórica da infância, conforme se discutiu no início deste capítulo. James (2009) e Corsaro (2011) reiteram que as crianças não foram pensadas pelas Ciências Humanas e Sociais realmente como sujeitos e/ou atores sociais em suas vidas diárias, mas como objetos da ação adulta, no caminho para a adultez, ou, conforme Sarmento (2008), foram consideradas, na construção histórica da infância, a partir do princípio da negatividade: negação de suas condições como categoria ou grupo social, fazendo com que as crianças fossem sempre governadas com base em um conjunto de interdições que negam suas ações, capacidades e poderes, amparada na suposta incompetência do ser criança. Em contraposição a isso, a SI se estrutura a partir da ideia de

competência infantil, ou seja, considerando todas as crianças capazes e competentes no que fazem, levando em conta as dimensões de sua experiência e oportunidades de vida, mas de forma própria, distinta da competência adulta. Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) afirmam que as crianças serão tanto mais competentes quanto respeitadas em sua condição geracional.

Para Hutchby e Moran-Ellis (1998), as crianças são agentes ativas, dotadas de competências sociais complexas como um direito próprio que trabalham para construir. Portanto, subentende-se que a atividade social envolve lutas de poder, negociações e disputa de sentidos, além de que tais construções são estruturantes da infância e estruturadas pela ação das crianças. Esses autores ainda afirmam, que a competência social é adquirida de forma prática, ou seja, está interligada ao seu exercício nas práticas interacionais de seu cotidiano, portanto, devendo ser contextualizada em suas arenas de ação, geralmente, o grupo de pares, a família e a arena do conhecimento institucional.

Segundo Nascimento (2015a, p.30), a noção de criança como categoria social, anteriormente exposta, está imbricada ao reconhecimento da atividade das crianças dentro de uma estrutura. Entende-se que as crianças são:

[...] seres históricos e sociais que estabelecem relações com outras crianças e adultos, como pessoas participantes da sociedade, ainda que de forma limitada, que são influenciadas por eventos políticos, econômicos, tecnológicos, dentre outros, e cujas qualidades –recursos, criatividade, inventividade- são utilizados nessas relações sociais.

Assim, conforme James e Prout (1997, p.8), é importante reconhecer que as crianças são pessoas ativas na “[...] construção e determinação de suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles que as cercam e das sociedades nas quais elas vivem. Crianças não são apenas sujeitos passivos às estruturas e processos sociais”. Isso significa reconhecer que as crianças são co-construtoras da sociedade, de forma que suas relações sociais e culturas são promovidos a objetos dignos de estudo em si mesmos, justificando a proposição dos Estudos da Infância e, ao mesmo tempo, a emancipação da infância de sua condição de categoria minoritária. Por isso, o reconhecimento de que “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas [...]” (CORSARO, 2011, p.15). Esse é um elemento essencial no constructo teórico da SI.

É importante não confundir a ideia da criança como ator social com a concepção de criança ativa, muito utilizada nos estudos da Psicologia do desenvolvimento. A concepção de criança ativa está ligada à ação imediata da criança sobre os objetos, sem distanciamento ou reflexão, de modo que a ação é regulada pela lógica do desenvolvimento (individual),

enquanto a ideia de criança como ator social considera a ação com repercussões no meio social e a criança como membro da coletividade (NASCIMENTO, 2015a).

Reconhecer as crianças como atores sociais que estabelecem relações com adultos e com outras crianças e, que por esse motivo constroem sua participação social, sustenta a ideia de agência, que pode ser entendida como a amplitude dessas ações. Outro aspecto essencial a considerar quando se fala em agência é compreender que essa implica que os indivíduos sejam capazes de exercer algum controle das relações sociais na quais estão envolvidos, ou seja, implica em poder transformar as relações sociais de alguma maneira (NASCIMENTO, 2015a). Pode-se concluir que para o conceito de agência⁴⁴, não basta que a criança realize ações, mas que essas ações tenham efetividade na orientação do mundo em que vivem.

Dessa forma, estudar as crianças como agentes implica reconhecer que a vida social também é preenchida pela ação das crianças como protagonistas (de forma direta e participativa ou intersticial), ou seja, como atores sociais dotados de agência, capazes de ação influente nas suas vidas e nas vidas daqueles que as rodeiam, mesmo que na forma de resistência, fazendo-as “[...] nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta - no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional, no âmbito das relações de pares) e se exprime a “ordem social das crianças”, conforme Sarmiento (2008, p.23).

Isso quer dizer que as crianças são atores sociais quando os adultos reconhecem sua capacidade e competência para contribuir para a construção social, como parte da cultura, mas as crianças mantêm sua capacidade de agir socialmente mesmo sem o reconhecimento, valorização e permissão do adulto. As crianças são seres sociais, porque se comunicam, refletem criticamente, produzem, reproduzem e compartilham sentidos com os membros de sua própria cultura (o que não abrange apenas crianças). Este é o fundamento e ponto de ligação entre a agência e o próximo conceito a ser apresentado.

3.3.3 Criança e a produção de Culturas Infantis

Por meio de seus estudos, Corsaro (2011) desenvolveu outros dois conceitos importantes para a SI: Culturas de pares ou culturas de pares infantis e reprodução

⁴⁴ James (2009) cita Mayall (2000), o qual estabelece diferenças entre ator social e agente. Para ele, fica claro que as crianças são atores sociais, porque fazem parte de relações sociais, expressam sentimentos e desejos e buscam por aquilo que almejam, mas, para esse autor, o ator social é aquele que simplesmente faz algo, enquanto a dimensão do agente envolve interação e negociação com os outros, portanto, relaciona-se à participação nos processos de constituição e reprodução social e cultural, de forma proativa.

interpretativa, os quais estão inter-relacionados entre si e à ideia de agência, como exemplos das formas de participação das crianças na sociedade.

O autor chega a esses conceitos questionando os processos tradicionais de socialização. Com interesses construtivistas, inicialmente, ao documentar os processos de interação entre os pares infantis, Corsaro percebeu que não só estava documentando aspectos positivos do desenvolvimento social infantil, mas uma atividade criativa por parte das crianças. O autor constatou, a partir daí, que as crianças não só contribuíam ativamente para sua socialização, como criavam e participavam de suas próprias culturas de pares, ao mesmo tempo em que atuavam na construção, preservação e/ou transformação da cultura e da sociedade adulta. A essa abordagem alternativa do processo de socialização, o autor deu o nome de reprodução interpretativa (MULLER, 2007).

O termo pares, ou *peers* na língua inglesa, remete aos grupos de amigos, podendo ser associado às trocinhas descritas por Fernandes (1947). Estes não serão grupos homogêneos de crianças da mesma idade, sexo ou raça, mas serão caracterizados pelo senso de pertencimento das crianças que se identificam como parte desta turma de amigos. Corsaro (2011, p. 127) considera como pares “[...] o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias [...]”, ressaltando o caráter coletivo das culturas infantis.

O termo interpretativa coloca em foco os aspectos “criativos e inovadores da participação da criança na sociedade” (CORSARO, 2011, p.31), enquanto o termo reprodução dá a entender que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas produzindo e reproduzindo-as, ou seja, “[...] as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si [...]”. O autor afirma que “[...] o termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram” (CORSARO, 2011, p.32).

Convém mencionar que para Corsaro (2011) as crianças não se desenvolvem socialmente de forma linear, mas estabelecem complexas relações sociais desde o momento em que nascem. Dessa forma, existem muitos campos institucionais nos quais ocorrem as interações infantis, o que exerce influência sobre as crianças e sobre sua participação em diversas culturas de pares. Corsaro (2011) expressa a reprodução interpretativa graficamente como teia global, que se origina na família e vai, progressivamente, englobando outros contextos, não universais, mas variáveis entre culturas, grupos subculturais dentro de uma mesma cultura e ao longo do período histórico. Conforme o autor, as culturas de pares terão importância fundamental para o desenvolvimento das crianças, visto que:

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (CORSARO, 2011, p. 39).

Corsaro (2011) e Corsaro e Eder (1990, p.197) definem culturas de pares infantis como “[...] um arranjo estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares [...]” e com os adultos.

Para o autor, a dimensão coletiva e as trocas inter e intrageracionais são elementos fundamentais para a produção/reprodução de culturas infantis e da cultura em sentido amplo. As crianças se tornam membros de suas culturas de pares e do mundo adulto por meio da produção e participação nas rotinas culturais. No entanto, isso não se dá sem gerar receios e conflitos, visto que a interação adulto-criança envolve a imaturidade cognitiva e emocional infantil e a supremacia do poder adulto.

Nas rotinas culturais com os adultos, as crianças, embora ativas, são expostas a muito mais informações do que são capazes de compreender. Desse movimento surgem importantes características das culturas de pares, porque as crianças realizam esforços para “[...] dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto” (CORSARO, 2011, p.128), transformando as ambiguidades do mundo adulto em rotinas familiares, partilhadas em suas culturas de pares. Por este motivo, a interação das crianças com seus pares e sua produção de culturas é tão importante quanto sua interação com os adultos, que lhes apresentam elementos das culturas mais gerais. Ainda, a participação da criança em rotinas culturais habituais torna-se a base da reprodução interpretativa, pois sua previsibilidade oferece aos atores sociais segurança para poderem lidar com as problemáticas emergentes.

Em síntese, por meio das rotinas compartilhadas com os adultos, as crianças reinterpretam informações e produzem suas culturas de pares, as quais devolvem influências as suas rotinas com os adultos, contribuindo, dessa forma, para a extensão e reprodução da cultura adulta. Dessa forma, os universos socioculturais de crianças e adultos estão conectados e se expandem pela ação infantil.

A reprodução interpretativa é caracterizada por três tipos de ação coletiva: “(1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta”. Pode-se observar que existe uma

progressão, pois é necessária a apropriação para produzir cultura de pares e por fim contribuir para reprodução e mudança, no entanto, isso ocorre de forma dinâmica; as crianças estão sempre produzindo suas culturas de pares e sua repetição acaba por influenciar o mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 54).

Como características e elementos constituidores das culturas de pares, Corsaro (2011) aponta os processos de transição entre instituições (família, creche e escola, por exemplo); aspectos simbólicos, advindos da mídia, da literatura infantil e de valores e figuras míticas (como Papai Noel, fadas etc), os quais são mediados pelos adultos, sendo rapidamente apropriadas pelas crianças e assimilados às culturas de pares. Há ainda elementos materiais (os quais incluem brinquedos, vestuário, livros, ferramentas artísticas e escolares, utilizados pelas crianças para criar artefatos) e acrescenta que as culturas de pares são marcadas pela amizade, desejo de compartilhamento e participação social, os quais assumem características específicas em suas organizações grupais (as crianças desenvolvem suas formas de estabelecerem amizades, criam seus rituais, linguagem e rotinas de compartilhamento), bem como pelo desejo da criança em conquistar autonomia perante o adulto e controlar suas vidas (o que faz com que desafiem a autoridade adulta e com que aconteçam conflitos entre as crianças, a busca de sua diferenciação social e a afirmação de sua posição dentro do próprio grupo de pares).

Outra característica central nas culturas de pares é o fato de que, por meio da participação em rotinas culturais, os atores sociais desenvolvem segurança para produzir suas culturas, ao mesmo tempo em que, desde muito cedo, desenvolvem um senso de identidade de grupo, partilham valores comunitários e os utilizam para contraporem-se aos adultos e alinharem-se a outros grupos de mesma posição social. Dessa forma, em sua produção de cultura de pares, as crianças desenvolvem também formas de resistência às regras impostas, realizando o que o autor chamou de ajustes secundários, ou formas criativas de contornar as expectativas sociais sobre seu comportamento (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011) assegura que apesar da mútua influência que adultos e crianças estabelecem, as culturas de pares sustentam sua autonomia e identidade. Há autores que questionam essa autonomia. Sarmiento (2008) pondera sobre essa afirmação e conclui que as culturas infantis calcam sua irredutibilidade à cultura adulta ao assumirem um sistema de construção simbólica, de conhecimento e apreensão do mundo únicos, embora se constituam na mencionada dimensão relacional:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que

veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogénea e complexa) portuguesa mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de género, de etnia e de cultura que cada criança integra (CORSARO, 2011, p.8).

Por este motivo, Sarmiento (2004) aponta a importância de que se reconheçam os traços distintivos das culturas infantis. Para ele, a construção de significados pelas crianças se dá em uma gramática particular, ou seja, constroem-se significados autónomos, estabelecem-se articulações de elementos constitutivos da representação que não se subordinam à lógica formal e, por fim, os elementos constitutivos das culturas da infância (jogos, rituais, brinquedos, gestos e palavras) assumem uma especificidade única.

Além de elementos linguísticos, Sarmiento (2004) elenca 4 eixos estruturadores nos quais as crianças se amparam para construir suas culturas infantis: a interatividade (as crianças aprendem umas com as outras e com os adultos nos espaços de partilha comum, estabelecendo culturas de pares); a ludicidade (o brincar é um dos traços fundamentais das culturas infantis e a principal forma de ação da criança sobre o mundo. Para Sarmiento (2008, p.10) “[...] o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade [...] o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis”); a fantasia do real (o faz de conta faz parte da forma como a criança atribui significado às coisas e reconstrói criativamente a realidade, compreendendo-a e tornando aceitáveis situações difíceis de processar. A fantasia tem como característica a não literalidade) e a reiteração (assim como não é literal, o mundo infantil não assume uma linearidade temporal. O tempo da criança é recursivo, sem medidas, distinto do tempo adulto, capaz de ser reiniciado, interrompido e repetido).

3.4 O diálogo entre Sociologia da Infância e Educação Infantil

Em consonância ao que foi exposto até aqui, sabe-se que a SI não pretende construir uma teoria única, mas propõe uma nova forma – interdisciplinar - de enxergar a infância, assumindo um compromisso com sua emancipação social e com seu desocultamento na pesquisa científica, nos discursos, nas instituições e nos diferentes espaços sociais que as crianças ocupam. A SI oportuniza a luta pelos direitos das crianças, além do reconhecimento

das idiossincrasias e das potencialidades das mesmas, reconhecendo o fato de que as crianças produzem saberes, conhecimentos e cultura, nas situações cotidianas de que participam (SARMENTO, 2013b).

Nesse sentido, é sensato esclarecer que a SI também não se constitui em uma nova Pedagogia, nem tem como objeto primeiro de estudos a EI, mas, certamente, seus princípios fornecem novos paradigmas para repensar as compreensões de quem é a criança na sociedade atual e os sentidos a ela atribuídos, os quais afetam a natureza dos projetos e ações pedagógicas, as experiências propostas e a organização de espaços e tempos durante a permanência das crianças nas instituições de EI.

O retrato da infância contemporânea, a qual, como se afirmou em outras oportunidades nessa dissertação, é atravessado por uma série de paradoxos. Dentre essas incongruências, hoje as crianças são investidas de direitos, mas suas severas condições de vida fazem com que estes lhes sejam continuamente negados; afirma-se a cidadania da infância e sua participação nos espaços coletivos, mas se intensifica o controle simbólico sobre a mesma, principalmente por meio de sua institucionalização e da limitação de sua mobilidade, sob o pretexto de sua proteção. É tolhida a presença das crianças em espaços públicos que não sejam a escola ou outros locais nos quais possam se dedicar a uma ocupação produtiva, ou seja, alguma ocupação que lhes renda habilidades que garantam sua precedência no mundo competitivo. Além disso, intensificam-se as formas de ocupação lúdica das crianças, papel muitas vezes desempenhado pela mídia (SARMENTO, 2013b; 2002).

Para Voltarelli (2017, p.61-62), “[...] a institucionalização das crianças foi a solução encontrada pelos adultos para confiná-las em ambientes seguros e marginalizá-las dos ambientes sociais adultos”. Nesse aspecto, os processos de subjetivação, ou de construção da criança como ator social e sujeito de cultura ficam circunscritos ao quadro de condições políticas e institucionais de seus contextos de vivência e que tentam conformar seu comportamento de acordo com dispositivos “formais e informais, normativos e simbólicos” (SARMENTO, 2013a, p. 40).

Em suma, as crianças vivem em meio às contradições decorrentes da segunda modernidade ou pós-modernidade, cujas principais características, segundo Sarmiento (2013b), são o individualismo institucionalizado (caracterizado pela socialização para a competição e manifesto nas crianças menores como “autonomia”) e a globalização, que regula todos os setores da vida humana e que acaba por melhorar a condição de vida das crianças em alguns aspectos, mas distribui seus benefícios desigualmente entre as mesmas (acirra-se a

heterogeneidade da infância e, por outro lado, homogeneizam-se seus padrões de consumo e a enunciação de seus direitos).

Dessa forma, o que caracteriza a infância atualmente é a complexidade que a envolve em um mundo de incertezas. Sarmiento (2013b; 2002) aponta que a escola é chamada a responder a essa complexidade, além de se tornar um dos principais locais de socialização da infância⁴⁵. As crianças dependem cada vez mais das instituições, no mundo contemporâneo, mas mesmo as instituições têm passado por processos complexos de reestruturação decorrentes de seu próprio declínio (SARMENTO, 2011; 2002).

Sarmiento (2011) e Marchi (2009) compreendem a escola como historicamente construída com base em quatro pilares: a expansão da escola pública, que se constitui como espaço de institucionalização e de pertença das crianças, por excelência; a família nuclear; a produção de saberes normalizadores da infância e os mecanismos de administração simbólica da infância (prescrições, definição de regras, codificação legal da infância, entre outros), constituindo o lugar social da infância e como decorrência disso, o *ofício de aluno*, que compreende a previsão de uma série de comportamentos e ações que se espera que a criança aprendente desempenhe (SIROTA, 2001).

Segundo Sarmiento (2008, p.22), o ofício de aluno configura o modo “[...] normalizado” de desempenho social das crianças. As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais novas”. Nesse aspecto:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (SARMENTO, 2011, p.588).

Sarmiento (2008; 2011) e Marchi (2009) entendem que o trabalho pedagógico “inventou” o aluno e institucionalizou a infância, tanto dos pontos de vista de sua contenção corpórea quanto topológica, além de desenvolver uma cultura e uma forma escolar e um modelo organizacional dominante, perante os quais o aluno possui o ofício de se deixar

⁴⁵ Para Sarmiento (2002, p.273), as famílias também têm passado por mudanças culturais e estruturais que fazem com que esta perca seu “estatuto de instância primeira de socialização infantil”. Este estatuto se desloca para o espaço público, da rua ou do bairro, mas que se constituem como espaços geradores de novas sociabilidades. A escola, nesse contexto, se torna um dos espaços onde a criança passa grande parte de seu tempo, influenciando para a construção das culturas infantis, a partir das experiências ali vividas e das oportunidades de interação que oferece.

formatar, deixando de lado sua própria cultura infantil. Mesmo a pesquisa em ambiente escolar, no Brasil, conforme Nascimento (2015a, p.55), durante muito tempo enfocou os aspectos do aluno em detrimento da criança, relacionando a escola ao processo de socialização que, em um primeiro momento, “[...] indicava a recepção passiva da cultura escolar por parte das crianças”.

Apesar da intensa tentativa de conformação da criança ao ofício de aluno, Sarmiento (2008), amparado nos princípios da SI, lembra que as crianças também atuam autonomamente no espaço escolar, traçando suas linhas de fuga, de forma direta ou indireta, reconhecida pelos adultos ou não. Em outras palavras, mesmo na escola as crianças podem e resistem ao seu ofício de aluno, em prol de seu ofício de ser criança. Além disso, os princípios da SI implicam a quebra dos “elementos simbólicos que constituem o senso comum da acção educativa” (SARMENTO, 2002, p. 278), por meio do reconhecimento da ação social e cultural da criança, como seu ofício legítimo.

De forma interligada a isso, para esse autor (SARMENTO, 2002), seja no contexto da escola, ou em um ambiente mais abrangente, é necessário ampliar a noção de direitos e se pensar na cidadania da criança, o que rompe com a visão da escola como lugar de fabricação de cidadãos, mas constituindo-a como local de vivência democrática.

Consequentemente, em uma perspectiva inspirada nos princípios da SI, a escola não se caracteriza como espaço de transmissão de conhecimento e exclusão dos saberes infantis, mas como espaço de afirmação de cidadania educativa, no qual as crianças possam participar e brincar, no qual se explorem suas necessidades cotidianas como oportunidade de aprendizagem e de encontro e se reconheça que as crianças constroem representações e formas imaginativas de ver o mundo, bem como produzem culturas, transmitidas, em sua maior parte, nas relações intergeracionais.

A interacção entre as crianças é, para além de uma condição fundamental do desenvolvimento de relações e de laços de sociabilidade – e, por isso, um dos mais importantes factores da “educação oculta” das crianças – o espaço onde se estabelecem os valores e os sistemas simbólicos que configuram as culturas infantis (Corsaro, 1997). A afirmação, frequentemente colhida nos inquéritos às crianças em idade escolar, de que elas gostam de “ir à escola”, mesmo quando não gostam de “ir às aulas”, testemunha o sentimento de pertença a um grupo de pares, e a uma cultura geracional (SARMENTO, 2002, p. 276).

Nesse aspecto, Sarmiento (2002, p.279) considera que a escola precisa transformar a cultura infantil em processos de conhecimento, constituindo-se um espaço de diálogo entre culturas e gerações, de forma horizontal. Para isso, a constituição histórica da escola, que abre

suas portas unicamente para o aluno, precisa ser esquecida, permitindo também a entrada da criança, considerando suas necessidades de interlocução, aprendizagem, formação humana e expressão. Nesse sentido, a condição de aluno não precisa, necessariamente, assumir conotações negativas, contrapondo-se à condição de criança. Está em causa “[...] perceber como os saberes se tornam mais significativos, mais desejados e mais susceptíveis de provocar a felicidade nos alunos e promover sua cidadania activa”.

Sarmiento (2002) ainda aponta como desafios para repensar a cidadania educativa da criança: 1) a necessidade de rever o trabalho docente e as relações geracionais, além de repensar os fundamentos da escola e seus projetos como um todo, por meio da cooperação entre a equipe escolar e da reflexividade institucional, tornando a escola uma organização aprendente; 2) para o autor, a escola precisa ser pensada como elo da política social, porque a criança carrega marcas de pertença a serem reconhecidas, devendo ser vista como ser holístico, que precisa ser atendido de forma articulada a outras políticas sociais que promovam seu bem-estar e inclusão social; 3) deve haver o reconhecimento de que a escola é um lugar para a renovação da tradição, ou seja, a cultura é sua condição de existência, mas esta não é uma cultura única, hegemônica, mas a escola abre-se ao universo multicultural e, por fim, 4) não se pode esquecer o papel do Estado para com a Educação, não só no sentido dos investimentos destinados às escolas, mas também na supervisão, apoio e colaboração a essas instituições.

Todos esses elementos induzem à visão contextualizada das crianças, de forma histórica, respeitadora da diversidade cultural, atenta aos fatores de desigualdade social e centrada nas crianças concretas e suas necessidades de vida, aprendizagem e convivência (SARMENTO, 2013b). Nesse sentido, tornam-se inapropriados os modelos pedagógicos rígidos, baseados em concepções abstratas de criança e na lógica psicológico-desenvolvimentista, muitas vezes, conformando as práticas cotidianas, estabelecendo rotinas fixas, estruturando projetos pedagógicos e regulando espaços e tempos das atividades e avaliações, de forma que se ignorem a realidade concreta das crianças, seus códigos culturais, suas formas de pensar e de agir. Reitera-se, portanto, a necessidade de que a escola repense suas relações com o conhecimento, tendo por base também a revisão de suas relações sociais internas e sua interlocução com o entorno social.

Para Sarmiento (2013b, p. 134), a visão descontextualizada da EI em relação ao contexto social é reflexo da despolíticação geral da Educação, embora desde sua raiz este seja um fenômeno político, desenvolvido a partir de pressões sociais diversas. Para o autor, todavia, rasurar a dimensão política da EI é o que:

[...] as políticas hegemônicas têm vindo a realizar [...] quando pretendem reduzir a educação a um conjunto de “metas”, que corporizariam dimensões mensuráveis de desenvolvimento e de aprendizagem e em torno dos quais se estabelecem as orientações curriculares, os *standards* de desempenho aspirado, os padrões de competência de crianças e de professores/as e educadores/as. A tecnicização assim pretendida tende a fazer ignorar a natureza política da ação educativa e a configurar o campo da intervenção pedagógica como o terreno da “*one best way*” para a educação das crianças. Ora estas são, inescapavelmente, entendidas como sujeitos educáveis, segundo padrões predefinidos, relativamente independentes dos contextos sociais de existência.

No entanto, tanto a despolitização da EI, como as investidas da mercadorização da EI podem ser enfrentadas por meio da “[...] capacidade que só o professor ou a professora de educação infantil solidamente formado/a possui para ouvir as crianças, na concretude de sua condição humana e social, e de, com elas, construir dinâmicas educativas relevantes e significativas”(SARMENTO, 2013b, p. 135).

De um modo geral, uma EI que respeite verdadeiramente as crianças deve organizar-se como um *campo de possibilidades*, o que significa estruturar seu projeto político-pedagógico a partir das realidades culturais e sociais infantis, demandando do professor capacidades de “[...] auscultação das crianças com vista à interpretação e entendimento da sua linguagem, das suas oportunidades, das suas formas de inserção no contexto social e cultural em que vive” (SARMENTO, 2013b, p.142). Por isso, para o autor, é imprescindível a formação dos professores em metodologias de observação e análise das crianças em contextos sociais, as quais sustentem uma pedagogia baseada na escuta e que seja criativa nas respostas educativas oferecidas às crianças, de acordo com suas necessidades demonstradas. Nessa proposta, parte-se das realidades socioculturais das crianças; daquilo que sabem e desejam, de seus cotidianos para, intencionalmente, aprofundar e ampliar seus universos de referência, conjugando a ação pedagógica à “imprevisibilidade da vida” (SARMENTO, 2013b, p.143).

Outro eixo organizativo da EI proposto por Sarmento (2013b, p. 143) é *pensar as instituições educativas como lugar de encontro de culturas*, pois, segundo o próprio autor “não apenas a cultura é múltipla, como ninguém é vazio de cultura. [...] As culturas infantis são esse lugar onde as crianças, pela interação com seus pares e com os adultos, constroem processos de simbolização do mundo [...]” e, nesse movimento, estruturam suas formas de agir sobre o mundo e relacionar-se com os outros. As culturas infantis são caracterizadas pela pluralidade das experiências das crianças e pela interseção de universos simbólicos que a escola de EI deve levar em consideração:

O trabalho pedagógico a fazer no jardim de infância é, por isso, uma ação de pôr em diálogo, interpretar e reconstruir os universos simbólicos que se intercetam nas crianças através da linguagem e das suas múltiplas formas de expressão: cultura informal, decorrente da educogenia familiar, ela própria plural, diversa e até contraditória, e a cultura formal que a escola exprime; as culturas infantis e os valores e os conteúdos democráticos do patrimônio cultural da sociedade; a cultura global e as culturas diferenciadas das comunidades, etnias e outros grupos sociais (SARMENTO, 2013b, p. 144).

Dessa forma, o entendimento da escola de EI como espaço de encontro de culturas exclui o dilema da escolarização, tendo em vista que não existe a supremacia de uma cultura sobre outra. Sarmiento (2013b) deixa claro com esta proposta que a EI não é uma educação escolar e não pretende a transmissão da cultura escrita, a aprendizagem numérica e/ou o acúmulo de conhecimentos científicos, embora esses elementos possam fazer parte do diálogo intercultural.

Sarmiento (2013b, p.145) complementa que a escola também é o *mundo de vida das crianças*, ou seja, quando entram na escola, todas as condições, problemas e dimensões que envolvem a vida das crianças estão aí implicadas, portanto, é importante que a escola “[...] estabeleça canais de comunicação com as pessoas e instituições que rodeiam a criança”, pensando não apenas em situações de aprendizagem bem sucedida, mas protegendo seus direitos e promovendo condições para seu bem-estar individual e social.

Por fim, este autor reitera que a escola de EI pode ser configurada como lugar de participação cidadã, sendo *organizada como uma pólis*, o que significa admitir a dimensão política da EI, reconhecendo-se o valor e o direito de participação social das crianças em seu cotidiano.

Para Sarmiento (2013b), nos contextos educativos as crianças desenvolvem sua identidade individual e social, constroem valores, partilham de experiências e estabelecem horizontes que servirão como referência para sua interpretação das situações da vida. Nas interações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, aprendem a articular interesses, tomar decisões e resolver conflitos, o que é um aspecto fundamental do desenvolvimento social infantil. A escola de EI e seus professores podem favorecer esse desenvolvimento quando permitem que todas as decisões sejam tomadas com a “[...] participação ativa das crianças na criação das normas da vida em comum e da análise das situações críticas [...]” atuando como facilitadores dessa participação, sem discriminação de qualquer forma (SARMENTO, 2013b, p. 146).

Entende-se que a participação da criança é um aspecto vinculado a sua dimensão cidadã, portanto, ligada ao exercício de direitos pelas crianças. Esse exercício só será pleno quando a escola de EI se configurar como:

[...] cidade onde as crianças possam usufruir de uma cidadania plena: social, porque são respeitadas e protegidas; cognitiva, porque aí é o lugar das culturas infantis e da plena afirmação da alteridade; institucional, porque são consideradas como membros plenos da instituição educativa, na qual participam e contribuem para a construção da vontade coletiva; íntima, porque é salvaguardada a sua plenitude como seres singulares e exclusivos, face ao qual se estabelece uma ética de respeito (SARMENTO, 2013b, p. 146).

Com o percurso empreendido até aqui, pode-se afirmar que tanto a EI quanto a SI compartilham da necessidade e interesse de conhecer a infância. Conforme as propostas e reflexões de Sarmiento (2002; 2013b) pode-se perceber que os princípios da SI podem oferecer aportes importantes para repensar as condições e práticas na EI, de forma que se promova o exercício da cidadania nesses ambientes, em suas diversas dimensões. No entanto, entre as proposições teóricas e as práticas reais nas escolas posicionam-se outros elementos, os documentos oficiais. Por isso, com o amparo dos princípios da SI, urge que se proceda ao questionamento do objeto desta pesquisa; a BNCCEI, enquanto um dos documentos mais recentes da política de EI nacional, dialoga com os pressupostos da SI? Sua proposta está de acordo com uma visão emancipadora da infância, nas relações educativas? Ela se configura como um documento oficial inovador?

Dessa maneira, no capítulo seguinte os olhares investigativos, embasados pelos princípios da SI, voltam-se à análise deste documento oficial, buscando pontos de diálogo entre o mesmo e a SI.

CAPÍTULO 4 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA? – UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Capitalizando as discussões empreendidas nos dois primeiros capítulos desta dissertação e, à luz do paradigma teórico da SI, apresentado no capítulo anterior, os caminhos reflexivos desta pesquisa conduzem, neste momento, à investigação que motivou todo esse percurso e configurou-se como maior propósito desta pesquisa: realizar análise do documento oficial da BNCCEI.

Traçou-se como objetivo deste capítulo analisar o conteúdo do documento da BNCCEI, em sua proposta teórico-metodológica, verificando se este apresenta concordância com os princípios propostos pelo paradigma teórico da SI, entendido neste trabalho como paradigma capaz de fornecer elementos para que se repensem as potências infantis, seu lugar na sociedade e as relações que estabelecem com os adultos, com outras crianças e com a cultura, especialmente em contextos escolares. Lembra-se que a SI não é uma abordagem para a EI ou uma metodologia pedagógica, mas um campo teórico que busca estudar a sociedade a partir da categoria social de tipo geracional “infância”.

Além disso, compreendendo que a possível legitimidade e necessidade do documento se justificam não só pela presença dos elementos da SI, mas também pela forma como o documento se organiza (coerência interna) e se inscreve na totalidade de documentos que rege a educação da infância brasileira (coerência externa), este capítulo toma como seu objetivo adicional expor quais relações a BNCCEI pode estabelecer com o corpo de documentos que a precedeu, especificamente em relação às DCNEIs, cujo propósito de construção e natureza legal coadunam aos da BNCCEI.

4.1 Os caminhos traçados e respectivas escolhas analíticas

Para o alcance do objetivo relativo à análise do documento da BNCCEI, empreendeu-se, metodologicamente, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Convém esclarecer que, conforme Bardin (1977), a Análise de Conteúdo compreende um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam à análise de comunicações, tendo por objetivo desvendar seus conteúdos manifestos e/ou ocultos.

Como parte dos procedimentos que caracterizam a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), partiu-se, primeiramente, do estudo da BNCCEI. Nesse exercício, delinearam-se eixos

temáticos que abrangeram a estrutura lógica e composicional desse documento, guardando aspectos fundamentais à discussão.

Os eixos em questão são os seguintes:

- “Concepção de criança e infância”: este eixo tem como proposta condensar e refletir a essência de como o documento define e concebe esses aspectos, os quais ordenarão toda a coerência do documento, visto que a criança e a forma como se entende sua infância deverão desencadear, em tese, as formas de organização do conhecimento, da escola e de sua ação, além das relações entre seus atores sociais;

- “Direitos infantis”: baseado na ideia de criança como sujeito de direitos, entre eles o direito à educação (temática inegável, assumida, textualmente, por toda a legislação para a EI, conforme se demonstrou no capítulo 2 desta dissertação). Nesse aspecto, essa compreensão ganha relevo no documento em questão, sendo desdobrada e relacionada a direitos específicos que se entende que a criança deva possuir e que lhes sejam possíveis de realizar no interior da prática educativa, contribuindo com a mesma. Este eixo foi organizado a fim de refletir sobre qual o teor desses direitos proclamados;

- “Concepção de educação e sua organização”, eixo delineado a partir da necessidade de compreender os caminhos indicadas pelo documento e que devem prestar-se à concretização da educação da infância, em conformidade aos entendimentos sobre a identidade dos sujeitos/atores envolvidos, natureza e função social da EI e sobre quais são os meios julgados legítimos para tal.

Em um segundo momento, atendendo ao segundo objetivo proposto para esse capítulo, empreendeu-se a exposição das relações possíveis de serem estabelecidas entre os documentos da BNCCEI e das DCNEIs.

Compreende-se que o exercício de estabelecer tais relações seja o processo no qual se busca, interpretativamente, demonstrar os nexos que os textos em estudo mantêm entre si, sejam eles a coocorrência de determinados elementos, omissões ou dissociações que possam ser apontadas entre os mesmos.

Ao estudar-se o documento das DCNEIs, para organizar os nexos encontrados optou-se por utilizar eixos semelhantes aos utilizados na análise de conteúdo, por entender-se que, didaticamente, isso facilita o olhar para os documentos oficiais, possibilitando que se evidenciem seus elementos recorrentes e/ou suas ausências. Desse modo, as subdivisões organizativas foram denominadas eixos expositivos (Eixo expositivo “Concepção de criança e infância”; eixo expositivo “Direitos infantis” e eixo expositivo “Concepção de educação e sua organização”).

Convém reconhecer que a elaboração dos capítulos anteriores desta dissertação possibilitou a definição dos eixos temáticos utilizados na análise da BNCCEI, na medida em que o olhar teórico favoreceu o estabelecimento de associações entre as discussões já realizadas e o material em análise. Da mesma maneira, o percurso construído no desenvolvimento da pesquisa é o substrato que ampara as considerações tecidas na exposição das relações entre os dois documentos: a BNCCEI e as DCNEIs.

Ressalva-se que, objetivando melhor compreensão, antes de realizar a análise da BNCCEI e previamente à exposição das relações entre a mesma e as DCNEIs, serão apresentados a estrutura, organização e aspectos contextuais acerca do histórico de produção de cada um desses documentos. Com isso, pretende-se evidenciar quem são seus produtores, como se deu esse processo, quem foram os participantes de sua elaboração, além de evidenciar em quais condições as propostas foram elaboradas, possibilitando o desvelamento de possíveis sentidos ocultos nos textos e oportunizando solidez ao olhar crítico que se pretende destinar ao documento (KRAMER, 1997).

É necessário informar que, como fontes documentais, foram utilizadas, principalmente, a versão homologada da BNCC e a resolução nº 5/2009, que institui as DCNEIs, bem como, pontualmente, o capítulo introdutório da BNCC, visto que este elege princípios que devem reger toda a educação básica. Contudo, visando à melhor compreensão dos referidos textos, procedeu-se à leitura dos pareceres e resoluções que instituem tanto a BNCC (parecer CNE/CP nº 15/2017 e resolução CNE/CP nº 2/2017), quanto o parecer que institui a revisão das DCNEIs (parecer CNE/CEB nº 20/2009), citados de acordo com sua pertinência às discussões pretendidas.

4.2 BNCCEI em análise: os sentidos da política curricular

Conforme se explicitou anteriormente, a partir deste ponto, inicia-se a análise da BNCCEI, expondo seu histórico de construção, aspectos inerentes ao documento e realizando-se a análise de seu conteúdo.

Antes de tratar da construção da BNCCEI, é importante trazer à tona algumas informações sobre o contexto documental maior de que esta faz parte, a BNCC.

No dia 20 de dezembro de 2017, foi homologada a versão final da BNCC, incluindo as partes referentes à EI e EF. Recebida no contexto atual da educação brasileira, a BNCC emerge, de maneira complexa e até mesmo controversa, como política interfederativa que deve presidir a modificação de todo o ordenamento curricular do Sistema Nacional de

Educação, influenciando, teoricamente, não apenas aquilo que se aprende e ensina nas escolas de todo o país, mas também alinhando outras políticas, como a formação de professores, os materiais didáticos, as avaliações externas e a elaboração de critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação escolar (BRASIL, 2017a).

A BNCC define quais as aprendizagens essenciais a que os estudantes devem ter acesso ao longo da educação básica, bem como especifica direitos de aprendizagem e desenvolvimento, competências gerais e habilidades previstas para cada etapa da escolaridade, tornando-se um documento de grande importância política ao ser associado por seus entusiastas a uma nova face da garantia do direito à educação e do compromisso do Estado com essa realização (BRASIL, 2017a).

Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019), tal pressuposição associa-se à crença de que a BNCC teria a capacidade de, além de estabelecer um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, unificar princípios e fins da educação básica, promovendo a garantia de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos e a melhoria da qualidade dos processos educativos.

Além disso, textualmente, a BNCC assume-se orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, os quais “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017a, p. 7).

Dentre seus fundamentos pedagógicos, a BNCC elenca o foco no desenvolvimento das competências, entendidas como a capacidade de mobilização de conceitos, habilidades, atitudes e valores para atender a “[...] demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p.8). Tal documento estabelece, ainda, dez competências gerais que se desdobrariam nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento concernentes a toda a escolaridade básica. Adicionalmente, o texto afirma o compromisso com a educação integral, ou seja, com o desenvolvimento global dos indivíduos em suas dimensões intelectual, física, moral, ética, simbólica, afetiva, social e moral.

A BNCC é constantemente referida como política de Estado e justificada como imperativo legal, associada à viabilização do que está previsto na CF/1988, na LDBEN (Lei nº 9394/96) e no PNE (2014/2024). Em consequência disso, a BNCC e seus componentes, se fixam como referência de natureza normativa, obrigatória, não se configurando como currículo, mas como o documento que o antecede, pressupondo novos níveis de determinação de sentidos para cada etapa da escolaridade abrangida, ou seja, entende que a

operacionalização de seus princípios depende da elaboração dos currículos estaduais e municipais, bem como das propostas pedagógicas⁴⁶ de cada escola e do plano de aula do próprio professor.

Essas descrições sumarizam, para utilizar a expressão de Corazza (2016, p. 138), o “cipoal teórico e prático” que compõe o texto introdutório da BNCC.

Embora as críticas à BNCC não sejam objetivo direto desta investigação, é importante considerar que o processo de construção da mesma, como um todo, não se deu e nem poderia se dar sem a existência de dissensos, sobretudo, quando se entende que definir currículos ou, mais amplamente falando, políticas curriculares, é um processo complexo que implica reconhecer um campo de concepções filosóficas, sociais, epistemológicas e relações de poder em disputa (LOPES, 2015; 2018).

Nesse cenário, desenham-se procedimentos políticos, os quais geram tensões e implicações para o contexto das *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2012) performatizadas no chão das escolas, considerando que estas são realidades que se interpenetram e influenciam mutuamente, permeadas por embates sociais diversos, que ganham foco quando se entende educar como ato político, em suas especificidades e intencionalidades, promovendo, em âmbito local, a recontextualização e reinterpretação dos currículos centralmente decididos (LOPES, 2018).

Vale destacar que diversas foram as resistências e rejeições à BNCC durante seus anos de discussão pública até a homologação de sua versão final (e parcial, por assim dizer, ao não incluir o ensino médio). Pesquisadores, professores e entidades de caráter nacional como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras, estabeleceram seus pontos de vista acerca de sua pertinência e qualidade, segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019) e Corazza (2016).

Como não se poderia deixar de mencionar, dentre as principais críticas ao documento, destaca-se, segundo Corazza (2016), e o questionamento do sentido, da necessidade e da existência de um desejo coletivo de possuir um documento curricular de teor e monta nacional, utopicamente salvacionista, que reduz a educação a níveis de aprendizagem, fornece garantias sociais de que todos terão uma formação uniforme e pressupõe que os docentes necessitam de uma orientação de caráter geral, ainda inexistente.

⁴⁶ Expressão utilizada como sinônimo de projeto político pedagógico.

Outros elementos questionáveis, segundo Corazza (2016) e Lopes (2018), são os sentidos envolvidos na proposta de uma Base, e que não são ingênuos, posto que afirmar a centralidade de uma Base (sustentáculo para todo o sistema de educação, a partir de quais interesses?) Nacional (que subentende a possibilidade de unidade, mesmo na diversidade que compõe o Brasil, sem que isso seja revertido em uma força homogeneizadora) Comum (pressupondo o consenso de uma sociedade, de um todo ou país, no caso) Curricular (currículo esse que é reconhecidamente informe, indisciplinado e instável, tendo em vista a complexidade da realidade da vida que se abate ante os saberes consolidados e que vai sendo traçado na medida em que é feito) pretende a criação de uma realidade educacional determinada.

Outra questão recorrente à reflexão sobre o texto da BNCC é o caráter de autoridade que assume e seu poder de imposição/colonização diante do professor e sistemas de ensino, que dificilmente entenderão a revisão deste texto tendo por base sua autonomia, a possibilidade de questioná-lo e sugerir acréscimos ou adaptações, uma vez que este se configura como sendo de caráter mandatório, parte de um aparato musculoso que compõe o poder Estatal, capaz de sanções, concessões ou negação de recursos para as esferas envolvidas na reelaboração curricular e no regime de colaboração federativo (CORAZZA, 2016).

Novais e Nunes (2018) contestam a convergência dos marcos legais que são chamados a justificar a existência da BNCC. A CF/1988 não previa, inicialmente, uma base nacional comum, mas explicita em seu artigo 210 que “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, 1988). Para as autoras, os sentidos do que seriam conteúdos mínimos e sua hierarquização não estão bem explicitados e as características que assumiram a partir daí são contestáveis. Cury, Reis e Zanardi (2018) complementam que a definição daquilo que é básico e comum não é algo neutro, mas resultando de uma equação complexa que é dizer qual a formação desejada para os sujeitos.

Posteriormente, o artigo 26 da LDBEN (conforme redação dada pela Lei nº 12796/2013, abrangendo a EI) estipula que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996a).

Nesse aspecto, segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019) é promovida uma associação entre formação básica comum e conteúdos mínimos que, de início, não abrangia a

EI. Após isso, ocorrerá uma mudança terminológica que adiciona o termo “curricular” à ideia de base nacional comum.

Aguiar (2018) defende que o CNE já estaria cumprindo com suas obrigações estipuladas na LDBEN (artigo 9º), ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas tais discussões, no entanto, são levadas a outro grau de explicitação com metas do PNE (2014/2024), especialmente nas metas 2, 3 e 7 (estratégias 2.1; 2.2; 3.2; 3.3 e 7.1), as quais, segundo Aguiar (2018), indicam as atribuições do MEC, juntamente aos estados, municípios e Distrito Federal em estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, local e estadual.

Para Aguiar (2018), outros caminhos poderiam ser tomados para o atendimento do PNE (2014/2024), aprofundando as discussões e melhorando a natureza do documento, associando verdadeiramente direitos e objetivos de aprendizagem ao desenvolvimento, além de reforçar o protagonismo dos profissionais da educação. Macedo (2015), em contraponto, entende que o PNE (2014/2024) acaba por criar uma correlação de fatores cujos sentidos podem ser manobrados para a exigência de uma BNCC. A criação da Base não é uma meta do PNE (2014/2024), mas figura entre as várias estratégias para a melhoria da educação. Para a autora, as metas demonstram o desejo do legislador; as estratégias possuiriam uma força menor, não necessariamente devendo ser entendidas como as únicas ou mais eficazes, podendo ser modificadas ou substituídas por outras.

Gobbi (2016), em conformidade ao pensamento de Macedo (2015), entende que existe uma construção ideológica em torno da BNCC, a qual contempla a determinados interesses, sendo justificada pela necessidade de atender à lei e divulgada como conquista social. No Portal da BNCC⁴⁷, especialmente desenvolvido pelo MEC, pode ser encontrada uma linha do tempo que demonstra a associação dos documentos legislativos descritos (entendidos como contendo concepções intercambiáveis, no texto da BNCC) entre outras ações, partindo da CF/1988 e culminando no ano de 2018, na promulgação da BNCC do ensino médio.

Analogamente, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 57) analisam essa questão ao evidenciarem a desarticulação entre a BNCC e a construção normativa que naturaliza. Os autores argumentam pela incompatibilidade da mesma aos princípios mais gerais da CF/1988 (especialmente os presentes em seu artigo 1º, fundamentos do Estado Democrático de Direito), visto que o que é básico “[...] é o respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais do trabalho), à liberdade e à perspectiva da pluralidade de

⁴⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Informações acessadas em 26 de junho de 2020.

ideias [...]”, diferentemente daquilo que a Base representa enquanto proposta unificadora. Ao analisar a LDBEN, os autores compreendem que este documento carrega uma ideia de Base comprometida com a diversificação da proposta do que seja básico, a qual a BNCC acaba por inviabilizar. Por fim, esses autores concluem, ao tratar do PNE (2014), que sua proposta pretende tornar nacional e comum um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que não é consensual, mas que se torna por meio da obrigatoriedade de seu ensino.

De forma geral, a pretensão de homogeneidade faz suspeitar das reais intenções da BNCC no sentido de afirmar a meritocracia e culpabilizar professores e promover a comparação de alunos/crianças pelo alcance de resultados-padrão, compatibilizando a educação nacional a interesses privatistas e mercadológicos, segundo Corazza (2016) e Oliveira (2018). Para esta última, existe a possibilidade de que se forje um sistema de punições e recompensas, além de entender que a afirmação de um currículo único reside em uma afiliação teórica antiquada, bem como em uma imitação de experiências de outros países, muitas já em vias de serem abandonadas, a exemplo do *Common Core*, implementado nos Estados Unidos, e que tem como foco matemática e linguagens, disciplinas cobradas nas avaliações externas que medem a qualidade da educação oferecida no país, segundo Antunes (2018). Tal documento, mesmo demonstrando resultados negativos para a educação norte americana, serviu de inspiração para a construção da BNCC.

Corazza (2016), Aguiar (2018) e Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) convergem em suas opiniões afirmando que ainda se podem apontar, como elemento de crítica, as contradições no processo de construção do documento e na metodologia de participação democrática, conforme se descreverá a seguir ao abordar as etapas e elaboração da BNCCEI.

Segundo a já citada linha do tempo divulgada no Portal da BNCC, em junho de 2015 acontece o Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC⁴⁸. Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), instituem, por meio da portaria nº 592/2015, o início dos trabalhos de elaboração da primeira versão da BNCC, com a criação de uma comissão de especialistas encarregada de sua redação, no caso da EI, composta por duas assessoras⁴⁹, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Maria Carmen Silveira Barbosa e por dois especialistas, Paulo Sérgio Fochi e Silvia Helena Vieira Cruz, sob coordenação de Rita de

⁴⁸ Antes disso, publicou-se, em 2014, um documento preliminar, divulgado de forma restrita.

⁴⁹ É importante notar a desigualdade entre esta e as outras etapas da escolaridade. Ao todo foram contratados 116 especialistas, apenas 4 para a EI, segundo informações de Coelho (2016).

Cássia Freitas Coelho (na ocasião, integrante da equipe do MEC e à frente da Coordenação Geral de Educação Infantil).

Em entrevista, Coelho (2016, p.5) esclarece que o primeiro passo, antes da elaboração do documento da BNCCEI foi a “[...] análise de propostas pedagógicas da educação infantil inseridas no PAR 2014. Foram analisadas 1469 propostas de 27 unidades federadas por meio do trabalho de 14 consultores”. Segundo Coelho (2016), dentre as principais constatações decorrentes do trabalho empreendido estiveram a ausência de referências às DCNEIs (2009); conceitos e concepções distorcidos; orientações inadequadas; formas diversas de organização das matrizes curriculares como grade, disciplina, datas, entre outras; forte caráter preparatório para o EF; brincar como estratégia didática; práticas que não se relacionavam às DCNEIs (2009) e pouca referência ao trabalho com bebês. Entretanto, conforme Aguiar (2018), a partir desse diagnóstico, não foi elaborado um marco de referência que registrasse diretrizes, princípios, concepções, projeto de nação etc, definidos coletivamente para orientar essa construção, como já aconteceu na elaboração de outros documentos para a EI.

O MEC criou um portal no qual professores, gestores e demais interessados poderiam se inscrever e oferecer suas contribuições ao texto em discussão. Segundo Coelho (2016), em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCCEI foi disponibilizada para consulta pública no portal da Base, tendo recebido 370.000 contribuições, além de pareceres de leitores críticos e quatro pareceres de coletivo de instituições de EI. No entanto, não são públicos os critérios utilizados para a discussão, incorporação ou rejeição dessas e das demais contribuições durante a construção das versões da BNCCEI.

Após reelaboração da proposta, a partir das contribuições oferecidas, a segunda versão da BNCCEI foi disponibilizada em 03 de maio de 2016. Entre junho e agosto de 2016 iniciaram-se os seminários estaduais de discussão, coordenados por CONSED e UNDIME. Os participantes desses seminários poderiam opinar sobre os conteúdos e objetivos mostrados em slides, optando por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente, indicando propostas de alteração, se fosse o caso (AGUIAR, 2018).

Cumprе ressaltar que em meio às discussões do documento, mudanças na agenda política nacional corriam em paralelo. Em um contexto mais amplo, a BNCC corporifica um momento político, cultural, histórico e social, no qual ocorre o impeachment de Dilma Roussef (em abril de 2016, considerado por muitos um golpe midiático e de Estado), após o qual se evidenciaram a emergência mais direta de interesses privatistas na educação, em todos os níveis e as investidas para regular a ação educativa nas dimensões das macro e micro políticas, além de aflorarem movimentos de orientação neoconservadora, a exemplo do

programa Escola sem Partido e das movimentações contra “identidade de gênero” e em prol do ensino religioso nas escolas (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). Como resultado da mudança de governo, acontece uma reestruturação no MEC e no CNE. As equipes que iniciaram o processo de construção da BNCC e BNCCEI são destituídas, o que representa, segundo os redatores da primeira e segunda versões, uma ruptura no processo de debate democrático⁵⁰. Para a construção da versão final foi constituído um comitê gestor (conforme portaria nº 790/2016), fortemente ligado ao governo, responsável por redigir diretrizes que orientaram a elaboração da terceira versão (AGUIAR, 2018).

Antes de tratar dos redatores da versão final da BNCC, para melhor compreensão da construção desse documento, é importante considerar que a Base põe em movimento interesses diversos e remonta a processos iniciados na década de 1990, cujas raízes aprofundam-se nos dias atuais, lembrando o avanço do discurso globalizado, a assunção de programas compensatórios, o aumento significativo de políticas públicas e dos movimentos sociais, a diferenciação do papel do Estado, que acaba abrindo espaço para a participação social nos processos decisórios e, contraditoriamente, também para a ingerência da iniciativa privada, culminando na perda de conquistas e direitos sociais, a exemplo do congelamento de vinte anos de gastos públicos com educação, reformas trabalhista e previdenciária, além, é claro, da reforma curricular, traduzida na BNCC. Todas essas medidas sinalizam a retirada do Estado e a implantação de uma lógica privada na administração pública.

É este o contexto no qual se discute a BNCC, como reforma curricular em meio à crise do capital (já abordada nos capítulos 1 e 2 dessa dissertação) e, mais especificamente, em um contexto de queda acentuada do PIB nacional, inflação, desemprego e escândalos de corrupção, envolvendo grupos econômicos e o alto escalão da política brasileira, conforme Andrade, Neves e Piccinini (2017). Para esses autores, a BNCC é parte de um pacote de reformas cujo intuito é a contenção da crise e a manutenção das maneiras de conduzir a formação dos indivíduos para se tornarem trabalhadores desejáveis e consumidores úteis, adaptados ao sistema vigente, contribuindo com sua reprodução sócio metabólica e não para a transformação da realidade, além da conversão da educação em mercado.

Em outras palavras, os propósitos sociais de uma educação cidadã são abandonados em prol das políticas econômicas neoliberais, que oferecem o discurso de promoverem, teoricamente, uma educação mais eficiente por meio da padronização dos currículos, processo

⁵⁰ A esse respeito, consultar a Nota de esclarecimento publicada no portal do MIEIB, disponível em: <https://www.mieib.org.br/documentos/bncc-nota-de-esclarecimento-comite%cc%82-assessor-e-especialistas/>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

que se dá nas escalas local, nacional e global, de forma interdependente, unificadora e isomórfica, conforme Anjos, Santos e Ferreira (2017), além de vir acompanhada de um conjunto de “[...] materiais, ditos pedagógico-didáticos e de apoio ao desenvolvimento curricular e à aprendizagem das crianças, produzidos por editoras e outros tipos de empresas [...]” (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017, p. 156), além da investida das consultorias de especialistas e da oferta de cursos de formação profissional.

Nesse sentido, a padronização dos currículos é interessante por oferecer previsibilidade ao mercado educacional, que organiza seus produtos e serviços com base em metas preestabelecidas, além de permitir o aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública (ANTUNES, 2018).

O mecanismo fundamental por meio do qual são exercidas pressões globais sobre a educação, conforme já se mencionou anteriormente, é a divulgação de um novo paradigma de governo educacional como fruto da globalização que aponta, conseqüentemente, para o desaparecimento gradual das políticas específicas dos “Estados-Nação”, em prol da adoção de formulações políticas, programas e ações de caráter global, disseminados em nome da “mudança da Educação” (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017).

Prefigura-se, então, que um contexto sociopolítico e cultural mais amplo exerce forças que se institucionalizam nas políticas públicas nacionais; desta forma, as diversas reformas curriculares são produzidas em um contexto que relaciona educação nacional ao panorama mundial, sob influência direta de organismos multilaterais, tais como BM, OCDE e programas de avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, conforme sigla em inglês). Segundo Antunes (2018), a OCDE merece especial destaque, uma vez que a entidade indica ao mundo empresarial quais países estão seguindo as orientações em educação e economia, sinalizando locais atrativos para investimentos, como a existência de mão de obra qualificada (consoante aos padrões estabelecidos pelo organismo sobre o que é qualidade, “colonizando o currículo” e associando os fazeres da escola diretamente ao mercado de trabalho).

A BNCC reitera textualmente, em sua terceira versão, tais interferências e sua afiliação aos princípios por elas prefigurados (ver página 13), constituindo-se a partir de termos, princípios e estruturas compatíveis ao receituário de tais organismos multilaterais, ligados ao capital hegemônico, especialmente no que se refere à Pedagogia das competências, reavivando a ideologia da meritocracia, do individualismo e da competitividade que caracterizam a economia globalizada.

De forma geral, aponta-se que esse movimento de “mudança educacional global” tem como tendências o aumento das desigualdades sociais, a falta de condições para uma educação pública de qualidade para todos, o desinvestimento (material e simbólico) da formação e trabalho docente, cada vez mais circunscritos à dimensão técnico-instrumental de seus fazeres, de forma a-crítica e despolitizada, bem como o recrudescimento da cultura da avaliação dos estudantes, concebendo-a como forma de medição, comparação e ranqueamento dos resultados escolares, em contraponto a ideais democráticos e de cidadania (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017), tanto para crianças quanto para os adultos envolvidos, que tendem a ser culpabilizados pelo fracasso escolar ou colocados como elemento-chave do processo educacional, revitalizando a mentalidade tecnocrática de que as escolas necessitam de gestão eficiente, não de maiores recursos.

Em concordância a esse ponto de vista e observando a reorientação nacional desse movimento, Adrião e Peroni (2018) afirmam que a presença de organizações privadas, associadas aos diversos segmentos de mercado, determinando os destinos da educação brasileira e redefinindo fronteiras entre público e privado, representa impactos negativos para o processo de democratização da escola e da sociedade. Em síntese, para as autoras, a presença desses grupos na elaboração da BNCC representa uma privatização da educação básica naquilo que ela possui de mais fundamental: o trato com o conhecimento e a definição de um currículo, mesmo que tais interferências ainda possam ser notadas em outras esferas como a gestão educacional e a oferta educativa. Para Adrião e Peroni (2018), a reforma educacional que se processa com a BNCC é uma ampla medida de privatização, encabeçada por um movimento de base empresarial, investido das prerrogativas do governo.

Diante de tal cenário, nomear os redatores da terceira versão da BNCC é essencial para evidenciar quais interesses estão por trás desta construção, bem como para compreender que estes estão coerentemente alinhados às influências externas, descritas anteriormente, cujos objetivos em relação à implementação da BNCC, segundo Antunes (2018), traduzem-se na subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e interesses do mercado.

Não por acaso, segundo Antunes (2018), a redação da terceira versão da BNCC foi assumida pelo Movimento pela Base, entidade que se autodenomina um “grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros”,

conforme informações de seu sítio⁵¹, mas que desde 2013 está envolvida nas pressões para a inclusão da BNCC no PNE 2014/2024 e nos processos de discussão da BNCC, demonstrando forte poder de articulação política, uma vez que a demanda por uma Base não provém dos movimentos sociais, conforme Antunes (2018).

Como uma coalizão de grupos econômicos, dentre as instituições, fundações e figuras civis (envolvendo parlamentares e outros funcionários dos poderes executivos, revelando a promiscuidade entre público e privado) por trás do Movimento pela Base, citam-se Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação (expoente ideológico do empresariado e precursora do Movimento pela Base), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), esses dois últimos representando os gestores da educação no movimento, ABAVE (instituição ligada à avaliação educacional) e outras instituições prestadoras de serviços pedagógicos como Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Comunidade Educativa (CEDAC) e o Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos (ANTUNES, 2018).

Nessa medida, segundo Antunes (2018) a composição e financiamento do Movimento pela Base por setores do grande capital já evidencia sua articulação às bandeiras do movimento empresarial de reforma da educação, grupo social a quem interessa a manutenção de sua posição hegemônica e a não emancipação dos setores populares, estando sintonizados também às bandeiras da OCDE e do BM para a educação.

Assim, tanto em virtude das relações entre a BNCC e sua vinculação aos interesses do capital hegemônico, quanto pela quebra democrática que este promove em suas concepções e construção, diversos setores intelectuais brasileiros criticam o documento e o rejeitam completamente, argumentando que nenhum de seus aspectos é defensável, por seu comprometimento ideológico e estrutural.

Evidentemente, o que chamamos hoje de BNCC não teve uma elaboração e recepção tranquila, por estar implicado em relações de poder em disputa.

Oferecidos dados acerca da identidade dos redatores da terceira versão do documento da BNCC, esta começa a ser redigida em agosto de 2016, sendo trazida a público em abril de 2017. O documento é encaminhado pelo MEC ao CNE, que realiza suas últimas apreciações e submete o documento a audiências públicas consultivas, de junho a setembro, em todas as

⁵¹ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Informações acessadas em 19 de outubro de 2020.

regiões do país. A partir dessas contribuições são preparados um parecer e uma resolução visando apresentar à sociedade a versão final do documento. No mês de dezembro, o MEC apresentou ao CNE as inclusões realizadas pelo comitê gestor e sua equipe, sem justificativa para a não inclusão de sugestões do CNE e de contribuições obtidas nas audiências públicas. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC é aprovada, com três votos contrários, publicandose a resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017, que define a implantação da BNCC. O artigo 21 da mesma resolução fixa a revisão da BNCC após transcorridos cinco anos (BRASIL, 2017c).

Segundo Aguiar (2018), a metodologia adotada para a construção da BNCC é questionada por sua verticalização e centralização denominada participativa, pelo curto prazo para seu debate, pelo tipo de consulta disponibilizada ao público e pela necessidade de um debate mais amplo, embora na apresentação da BNCC se afirme a “[...] participação ampla da sociedade [...]” (BRASIL, 2017a, p.5).

Os propósitos e critérios para elaboração da primeira e segunda versões da BNCCEI, expostos por seus redatores, são elucidativas acerca do delineamento da estrutura básica que se manteve na versão final do documento. Oliveira (2019, p.76) reitera que a BNCCEI é “[...] uma referência fundamental para a tomada de decisões pelas equipes escolares, embora ela por si só não constitua um currículo [...]”. Frisa ainda que durante sua construção buscou-se resguardar a especificidade da EI com a “[...] organização de situações mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, diversa das organizações dos demais níveis de ensino, embora a elas integradas [...]” (OLIVEIRA, 2019, p.75), além de enfrentar-se o desafio de propor pontos básicos para a EI que se distanciassem de práticas assistencialistas/higienistas e da concepção escolarizante ainda presente na área.

Oliveira (2019, p.78) e Barbosa, *et al.* (2016) explicam que se procurou articular a elaboração do documento ao movimento histórico de constituição da identidade da EI, reconhecendo que “[...] já havia um amadurecimento de pontos importantes que servissem de referência para as unidades escolares e seus professores atuarem na garantia de direitos de aprendizagem de crianças de zero a cinco anos [...]”. Portanto, decidiu-se pela afiliação às DCNEIs (2009), entendidas como evidenciadoras dos consensos da área e do referido amadurecimento da epistemologia do trabalho com crianças em instituições educativas. Consideram, no entanto, que as DCNEIs careciam de operacionalização.

Com relação à estrutura básica proposta para a BNCCEI, Oliveira (2017, p.3) explica as inspirações e escolhas que levaram a sua organização:

[...] o básico seria garantir uma especificidade ao trabalho pedagógico na EI sem nos prender à ideia de disciplinas, presente no trabalho na EF e EM. Isso nos levou a recuperar a ideia dos campos de experiência já adotados em relação à EI por países como Nova Zelândia, Itália, Espanha. Destacamos cinco campos de experiência de modo a incluir os grandes temas trabalhados na EI. Decidimos ainda propor uma estrutura de poucos e significativos direitos, escolhidos a partir dos debates que têm havido na área da EI, apresentar objetivos que descrevam a realização pelas crianças de práticas efetivadas nos campos de experiência e detalhados para três grupos etários.

Em sua versão final, a BNCCEI se organiza em uma estrutura conceitual na qual apresenta os eixos estruturantes para essa etapa da escolaridade: interações e brincadeiras; seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: direito de conviver, brincar, participar, explorar, conviver e conhecer-se; uma organização do conhecimento em cinco campos de experiência (O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e, em cada campo, distingue objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dispostos em três faixas etárias: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Por fim, o documento ainda propõe discussões acerca da transição entre EI e EF.

4.2.1 Eixo temático: Concepção de criança e infância

Com relação à concepção de infância, é importante dizer que esta não aparece explícita na BNCCEI, no entanto, o texto faz referência a ela na parte introdutória da BNCC, ao ser exposto o fundamento pedagógico da educação integral, conforme o que se segue:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. *Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir* (BRASIL, 2017a, p.14 – grifo nosso).

Embora nessa passagem não esteja expresso o que o documento convencionou chamar de infância, pode-se notar o reconhecimento de que esta não possui um sentido único, mas abarca a variabilidade, dependendo das condições de vida de seus sujeitos, o que está de acordo com o panorama da SI. Pinto (1997) demonstra essa perspectiva quando, tratando da definição de infância e de seu estudo, afirma a importância de se distinguir os campos semânticos que definem a infância como sua natureza etária (variável socialmente) daqueles

que a perspectivam de forma complexa, a partir de um conjunto social de características heterogêneas. Para o autor, ao tratar da infância:

[...] uma observação fundamental que deve ser feita é a de que o conceito de infância, contrariamente ao que se passa no nível do senso comum, está longe de ser uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio. Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respectivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou ao feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num ‘berço de ouro’, crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do Terceiro Mundo [...] Este ponto, que parece óbvio, necessita ser considerado na reflexão teórica e no estudo empírico, sob pena de o discurso (e a prática) científico ser enviesado por representações que correspondem não propriamente à infância, entidade fluida e fugidia, mas a uma certa infância mitificada e/ou erigida como *a* infância (PINTO, 1997, p. 63-64).

Corroborando essa posição, Jenks (1982), James e Prout (1997) afirmam que a infância é uma construção social e não um conceito abstrato. Como tal, não pode ser interpretada como elemento natural e universal, ou definida apenas a partir de critérios biológicos ou como elemento supra-histórico, mas sendo dotada de relativismo e heterogeneidade.

Essa posição permite refletir que para a instância educativa e para a proposta de uma BNCCEI é imprescindível ter em conta os sujeitos envolvidos, no caso as crianças, “habitantes da infância”, cujas particularidades precisam ser respeitadas. Cogita-se, neste sentido, até que ponto uma proposta unificadora pode fazer justiça social à infância. Mesmo que as considere, a BNCCEI configura-se como constructo teórico-metodológico que homogeneiza as diferenças sob a perspectiva de padronização curricular. Esta ideia se compatibiliza com as críticas frequentemente endereçadas à BNCC e que, no caso da BNCCEI, poderiam ser traduzidas pela irredutibilidade da infância à uniformidade.

No excerto analisado, o quesito variabilidade não fica restrito à infância. Há menção a outro grupo etário, a juventude, referida também genericamente, sem especificação de critérios que delimitariam o que se entende por juventude (Idade? Seriação?...). Para a SI, a infância se constitui como tal contrapondo-se a outros grupos geracionais (QVORTRUP, 2010).

Dessa forma, pode-se concluir que, neste excerto, estão presentes dois pontos centrais para a SI, a heterogeneidade e pluralidade da infância e o reconhecimento de sua homogeneidade como grupo ou categoria social de tipo geracional. Contudo, embora o reconhecimento da infância como grupo etário específico, contraposto a outros grupos,

apresente similaridades às asserções da SI, não se pode afirmar que isso tenha sido construído, no documento, a partir de sua influência. Para que tal vinculação pudesse ser afirmada, mais categoricamente, o documento necessitaria apresentar evidências mais contundentes do reconhecimento da homogeneidade da infância enquanto categoria social.

O paradigma da SI possui uma concepção bastante específica do que seja a infância. Conforme Qvortrup (2010; 2011a) e Corsaro (2011) a infância é um período da vida determinado histórica e socialmente, caracterizando-se como estrutura permanente na sociedade, ou seja, como uma parte intrínseca a ela, da mesma forma que classe social, gênero e outras variáveis. Nessa perspectiva, desde o nascimento, as crianças fazem parte da sociedade, participando da infância como estrutura social permanente e vivendo sua infância particular, produzida por fatores sociais que determinam sua diversidade.

Segundo esse pressuposto, as crianças são “membros operadores de suas infâncias” (CORSARO, 2011, p. 15), “[...] embora seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade [...]” (CORSARO, 2011, p.42). Assim, a infância nunca desaparece; as crianças deixam de ser membros dela, passando a outras categorias geracionais. Qvortrup (2010; 2011a) ressalva, no entanto, que a infância, apesar de permanente, não fica incólume às transformações sociais no tempo e no espaço. Isso denota seu caráter contextual, cujas feições dependem da interação de parâmetros estruturais ou sociais, como economia, política, cultura e tecnologia, para citar alguns, que Qvortrup (2010) também chama de forças estruturais. O arranjo dessas forças possibilita que as crianças tenham experiências de infância distintas.

Segundo Sarmiento (2002, p. 277) as dimensões estruturais da infância não podem levar ao esquecimento de que as crianças participam de formas diferenciadas na vida em sociedade e “[...] essa diferenciação não é exclusivamente individual. Há outras dimensões estruturais que se cruzam com a categoria social da infância e que colocam cada ser social numa topografia complexa de relações”.

As forças estruturais descritas por Qvortrup (2010; 2011a) incidem sobre as diferentes categorias sociais de forma desigual, a partir do que se pode concluir que a BNCCEI, no âmbito das políticas de currículo, gera impactos diferentes sobre professores, membros da categoria geracional adultez, e crianças, membros da categoria geracional infância. Dessa maneira, olhando o documento a partir da perspectiva da SI, professores sentirão seus efeitos de forma associada à profissionalidade docente⁵², que se imbrica às permissões ou omissões⁵³

⁵² O termo profissionalidade é entendido como uma ampliação do termo profissionalização, comportando o entendimento de que a identidade profissional é uma construção que envolve reconhecimento, demandas internas

que serão dadas às formas de aprender e se relacionar das crianças, durante seu período de frequência às instituições de EI.

Em uma generalização menos cuidada e fazendo a suposição de que o documento tenha como referência a concepção de infância da SI, se poderia argumentar que a ideia da infância como categoria social de tipo geracional justifica a existência de uma BNCCEI, posto que se existem caracteres que conferem homogeneidade à infância, encontrando unidade na diversidade, também poderiam ser encontrados pontos-chave ou aspectos fundamentais ao trabalho educativo com crianças pequenas.

É necessário, entretanto, considerar as dificuldades substanciais que se interpõem a esta empreitada. A primeira delas é a provisoriedade, visto que a EI possui uma natureza fluida, constituída por uma ampla gama de fatores, todos eles dinâmicos e alvo da iniciativa dos indivíduos em realidades concretas, lidando com outros indivíduos-criança também bastante complexos. Outro ponto é a constante disputa social acerca dos sentidos sobre o consiste em educar crianças pequenas, envolvendo diversas arenas de poder.

Admite-se que a educação pode funcionar com qualidade na ausência de um consenso unificador, assim como a infância assume a pluralidade em seu bojo, mas o motivo maior que faz negar a pertinência da unificação curricular são as configurações que a BNCCEI reúne e que, em conjunto, podem não compor um todo harmonioso e respeitador da infância, motivo pelo qual se resguarda o benefício da dúvida até o final desta análise. Até este ponto, refletise que, tendencialmente, a tentativa de homogeneidade potencia as desigualdades e conduz politicamente a uma visão a-histórica, universalizada e socialmente vazia da educação de crianças e que conduz a modelos pedagógicos fixos.

Ainda com respeito à menção às idiosincrasias da infância, no excerto destacado, este não permite que se entre no mérito de quais condições, questões e desafios sociais acabam por imprimir diferenças à infância, o que é uma temática importante para o paradigma da SI. A não consideração das questões sociais que envolvem a infância é um dos elementos que depõe contra a associação da SI à concepção de infância presente na BNCCEI.

Segundo Sarmiento (2002; 2008, p. 23), as mutações da modernidade e a profunda desigualdade social produzem o estatuto social da infância e têm implicações na sua condição de vida. Para o referido autor, “[...] as crianças exprimem fortemente as mudanças sociais,

e externas da escola, a expressão de maneira própria de atuar e ser docente; a conquista de habilidades e práticas próprias da profissão durante a formação inicial e/ou continuada, mas também ao longo as experiências de trabalho e do exercício da docência (GORZONI; DAVIS, 2017).

⁵³ A criança age, mas dentro das condições ou daquilo que as estruturas sociais lhe permitem. Neste ponto, remete-se à teoria da estruturação, de Giddens (MARCHI, 2009).

quer porque as recebem sob a forma de condições sociais e culturais de existência em transformação, quer porque elas próprias mudam, enquanto actores sociais contextualmente inseridos”.

Sarmiento (2002) e Abramowicz e Oliveira (2010), propõem que ao invés de se tentar homogeneizar a infância, se problematizem suas alteridades (não inferioridades!) ou pertencas estruturais que produzem determinadas características de infância e geram as exclusões dela decorrentes. Sarmiento (2002) afirma que, ao pensar nos processos de exclusão social, alternativamente, devem ser pensadas políticas de inclusão, a partir da simultânea consideração de fatores de heterogeneidade e homogeneidade que compõem a situação social das crianças, oferecendo-lhes condições de bem-estar e cidadania cosmopolítica (relacionada ao enfrentamento das desigualdades sociais).

A BNCC não parece resolver essa situação, pois se refere apenas às crianças que têm acesso à EI, destacando, supostamente, seu respeito à diversidade, ao propor a contextualização dos currículos criados a partir dela, primando pelo bom funcionamento do pacto interfederativo e pela integração de políticas, o que demonstra uma visão superficial no trato e reconhecimento da categoria social de tipo geracional infância, da diversidade que esta compõe e da complexidade da experiência da infância como fenômeno social, contribuindo para a supressão ou subalternização dos direitos das crianças, especialmente aquelas em condições mais vulneráveis e precárias.

A evidência descrita acima permite deduzir que o documento da BNCCEI caracteriza a infância muito mais de um ponto de vista do senso comum do que baseado na perspectiva da SI, uma vez que não dá ênfase às condições sociais da infância, as quais produzem suas configurações contextuais e os problemas a que está sujeita. Dessa forma, o documento se coloca na perspectiva de desrespeito à infância real, por defini-la de forma abstrata, na qual a criança, habitante da infância, que aparece representada é aquela com condições de vida ideais, silenciando e excluindo todas as outras; ou seja, aquelas que mais necessitam da educação e que, por sua condição racial, de classe social, de gênero, etnia, entre outros fatores, não fazem parte dos grupos sociais hegemônicos e compõem o contingente de crianças que estão fora da escola.

Contudo, o documento não realiza tal silenciamento abertamente, mas tenta capturar o diferente sobre a alcunha da diversidade, oferecendo-lhe um lugar vago e sem se preocupar efetivamente com a consideração desses indivíduos e grupos, o que resolveria, em tese, o problema de sua natureza enquanto texto político que deve, hipoteticamente, abranger a todas as crianças.

Assim, se o documento, por um lado, pluraliza a infância, ao não tratar de seus caracteres e ao não nomear os grupos de que fazem parte, acaba por excluir as crianças negras, indígenas, as crianças de rua, imigrantes, “sem-terra”, trabalhadoras, pobres, deficientes e tantas outras, mas também exclui outras especificidades das crianças e da infância que acontece à margem da instituição escolar. Nesse sentido, cumpre perguntar: que infância a BNCCEI inventa em seu discurso?

As ausências flagradas no documento permitem deduzir que a infância aí retratada é a infância que não existe, quase como um retrato panorâmico, no qual as crianças são consideradas apenas em sua dimensão de sujeitos com acesso à escola de EI (ou como alunos), sendo crianças tendencialmente brancas, com boa situação socioeconômica, moradoras da zona urbana, pois, segundo dados apresentados no capítulo 2 dessa dissertação, esse é o perfil das crianças que possuem maior acesso à EI. Dessa maneira, o documento exclui e silencia todas as demais crianças, que estão fora das curvas estatísticas, mas também excluindo tudo aquilo que acontece com a infância à margem da escola e que ganha contornos de transgressão, não sendo digno de reconhecimento e visibilidade, bem como os problemas e questões que compõem a realidade das escolas de EI brasileira e que se distanciam do “ideal”. Nesse sentido, o que se pode denunciar no documento é a flagrante desumanização da própria infância.

Assim, é possível verificar falhas entre a conceituação de documento democrático, que respeita a diversidade, mas que na realidade traz a imagem homogeneizadora de uma infância abstrata, que dá aparência de consideração da multivariabilidade da infância por sua “contextualização”, mas a silencia e invisibiliza, além de naturalizar uma visão de infância ligada à escolarização e em condições ideais para tanto. Neste ponto, lembram-se as teorizações de Naradowski (1993), o qual reiterou a força infantilizadora (e privatizadora) da escola no início da modernidade.

Embora se entenda que a discussão dos problemas sociais não seja objetivo do excerto em estudo, convém ressaltar que este tópico não aparece em outras partes do documento (considerando introdução e a BNCCEI), levando a inferir que se evita pontuar fatores como as desigualdades sociais que afetam negativamente a infância e que poderiam colocar em questão a propriedade e o sucesso da implementação do documento político. Esta característica do texto permite conferir um tom otimista ao discurso presente na BNCC, como um todo.

Percebe-se que o discurso construído busca seduzir seus leitores para a proposta, atuando em favor do convencimento acerca de seu caráter inovador, de conquista social ou de

“grande avanço”, desviando a atenção de questões importantes, quando se pensa nas condições de vida e educação diversas em que se encontram as crianças brasileiras, mormente aquelas que têm seu direito à educação negado ou oferecido em condições distantes das ideais, como se pontuou no capítulo 2 desta dissertação. Dessa forma, esse parece ser o critério que define quais crianças devem ou não ser visibilizadas no documento.

Importa considerar que, embora o trecho em estudo faça alusão a pontos de discussão caros à SI, como a pluralidade da infância, contrastando com outros grupos de idade, também se opõe a outros consensos teóricos da SI, quando se recupera a unidade contextual em que está inserido e a construção que o documento faz do conceito de formação integral.

O princípio pedagógico da formação integral é referido no texto possuindo orientação finalística, associada às necessidades do mundo globalizado. Assim, formam-se os indivíduos valorizando-se aspectos de sua formação integral, as quais são descritas coincidindo com as características úteis ao mercado, a partir do que se pode ponderar que a educação assume um caráter perverso, porque secundariza o pleno desenvolvimento em suas máximas potencialidades e, com ele, muitos dos saberes relacionados à cultura de base humanística (literatura, artes, filosofia, entre outros), os quais qualificariam o trabalho e poderiam dar condições de emancipação aos indivíduos, mas que podem não ser úteis ao mercado.

Desde cedo, ou desde a EI, segundo a BNCC, a cada um é destinado o dever de compreender seu papel na estrutura social, tal qual ela se apresenta, fazendo com que no documento esteja presente a lógica de formação (mínima) dos indivíduos para a adaptação ao sistema vigente, conseqüentemente, ao sistema capitalista, o qual exerceu influências desde a construção da BNCC, resguardando interesses dos reformistas empresariais, ou seja, de grupos hegemônicos nacionais e internacionais, para os quais convém a manutenção do *status quo* e da condição de dominação das classes sociais subalternas.

Em conformidade a isso, a BNCC se vale de um vocabulário que se compatibiliza à ideologia da socialização para a competição e para o individualismo institucionalizado, característicos da pós-modernidade ou segunda modernidade, a qual tem como característica a crise do capital, conforme apontou-se no capítulo 1 dessa dissertação. Como reflexos para as crianças, tal orientação enfraquece as possibilidades de estabelecer laços coletivos e supervaloriza a autonomia e a afirmação do indivíduo perante os outros, conforme Sarmiento (2013a; 2013b; 2002) e Bauman (2001). Tal evidência pode ser notada no trecho a seguir, retirado da introdução da BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, *comunicar-se*, ser *criativo*, *analítico-crítico*, *participativo*, *aberto*

ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de *competências para aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, *aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo* [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017a, p. 14, grifos nossos).

Os termos em destaque evidenciam que o discurso da BNCC possui uma forte carga ideológica que posiciona os indivíduos em consonância às capacidades valorizadas pelo neoliberalismo, para o qual os indivíduos devem adaptar-se à realidade e conformar-se aos ideais competitivos, à flexibilidade, à produtividade econômica e à lógica meritocrática que possibilitam o funcionamento do sistema capitalista. Diante disso, nota-se que o texto não apresenta novidades ou um discurso inovador, mas reproduz e refina as diretrizes educacionais já em vigência desde o século passado, lembrando as soluções-chave para os problemas educacionais presentes no relatório de Jacques Delors (UNESCO, 1996) e que estão muito mais ligadas ao domínio de atitudes e formas de ser do que à aquisição do conhecimento elaborado, por intermédio da escola.

Merece especial referência o fato de que a BNCC imprime não só à EI, mas a toda a educação básica a noção de ensino direcionado à aquisição de competências. Para o documento a noção de competências refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), assim todas as decisões pedagógicas, desde a EI devem ter como referência o desenvolvimento de tais competências gerais, disposição que está de acordo com as determinações da OCDE, que também coordena o PISA.

Conseqüentemente, pode-se pensar que os processos educativos são direcionados à mensuração de resultados, standardização, controle e responsabilização dos sistemas de ensino, atendendo às expectativas internacionais de natureza, notadamente, econômica, mas que são expressas como conjunto coeso de competências que integra a agenda internacional, no sentido de definir no “hoje” características dos estudantes para um “amanhã” mais eficiente, mas que mantém a hegemonia desses grupos. Apesar disso, o documento não aponta a avaliação externa como finalidade evidente, mas parametriza essa possibilidade para a EI ao estabelecer competências e ao codificar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda, no que diz respeito à natureza de tais competências, o documento defende a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais, como a resiliência, citada no excerto em análise, em detrimento da apropriação das bases do conhecimento humano, de menor ênfase. A predominância de competências como esta pode ser interpretada como evidência da convergência entre ideais da BNCC e do mundo empresarial, uma vez que ambos caminham em direção ao estímulo ao empreendedorismo, a partir do qual os cidadãos seriam capazes de “superar” as adversidades da crise estrutural do capital, que se reflete no desemprego e na redução dos direitos trabalhistas. Em outros termos, as competências descritas, em sua maioria, destinam-se à manutenção da coesão social e à formação de indivíduos socioemocionalmente conformados, além darem substância à hipótese de formação humana mínima, a qual aparece camuflada sob a linguagem do interesse público mais geral pela empregabilidade.

Conclui-se, de forma geral, que o documento da BNCC, organizado a partir de competências com tal teor específico, tendo o trabalho como princípio educativo e não a formação humana plena, contribui para minimizar o exercício da cidadania entre os sujeitos, bem como as capacidades de modificar as relações sociais então vigentes.

Seguindo essa linha de raciocínio, contraditoriamente, o que se valoriza na BNCC é uma formação para adequar os indivíduos ao fator que causa a enunciação de direitos universais, mas que também homogeneiza padrões de consumo e acaba por acirrar e complexificar a desigualdade das condições em que se processam as vidas infantis, no caso, a globalização e seus paradoxos (SARMENTO, 2013a). Ligando-se a isso, Sarmiento (2002, p. 274) considera que:

À escola pública se deve, em boa parte, o sucesso de alguns dos principais “mitos legitimadores” (Ramirez & Boli, 1987) em que assentou a modernidade: o mito do individualismo, o mito da nação como agregado de indivíduos, o mito do progresso nacional e individual, o mito da socialização e continuidade do ciclo de vida e o mito do Estado como guardião da Nação. O fenômeno de descontextualização e globalização das sociedades, numa fase de modernidade avançada, a par da transformação e disseminação dos meios de produção e difusão de saberes, bem como da afirmação no plano social de culturas alternativas à cultura padrão (e, entre elas, as culturas infantis e juvenis), explica a instalação da crise das escolas a nível mundial. Esta é uma crise institucional da escola de massas. Ora, a crise dos mitos legitimadores permite dar visibilidade à lógica social da educação, pondo em causa a própria escola.

Um elemento importante a considerar, voltando à menção à infância que o texto introdutório da BNCC faz, são as formas de socialização, que o documento permite antever.

A SI, em sua constituição histórica, posicionou-se diametralmente oposta à socialização verticalizada, metódica e que se vinculada à ação do adulto sobre a criança, direcionando-a a determinados fins. Para a SI, a infância não é uma fase antecipatória, voltada ao futuro e determinada pelo ponto de vista do adulto (CORSARO, 2011). Apesar disso, para Plaisance (2004), ainda hoje se conserva uma situação bastante contraditória: procura-se garantir a inserção social das crianças, com amparos legislativos, mas se impõe as mesmas uma forma de ser e agir diante dos adultos, que o autor chama de forma coercitiva mais sutil de se manter a socialização nos moldes tradicionais.

Segundo Mollo-Bouvier (2005, p.393), há dois modos de compreender a socialização das crianças pequenas, a concepção de socialização como “construção do outro” e a noção interacionista de socialização que “[...] implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização [...]” (e da socialização de seus pares) “[...] assim como da reprodução e da transformação da sociedade”.

Quando se contrapõem o excerto em análise e a visão de formação integral proposta pelo texto introdutório da BNCC, nota-se que, por um lado se pode realizar uma aproximação da noção de infância presente no texto à capacidade “interpretativa” de seus atores, ao produzirem cultura e formas de ser e existir, mas, por outro, o contexto da formação integral revela intenções e um projeto educativo que submete os processos de subjetivação da criança a uma administração simbólica incompatível com tais potenciais. Portanto, a educação da infância demonstra ser menos vinculada ao propósito da formação humana, de caráter coletivo, relacional, voltada para a transformação social e institucional e mais inclinada à coesão social e reprodução da lógica capitalista hegemônica.

Essa reflexão pode ser associada às de Qvortrup (2011a, 2011b), o qual entende que existe um contrato que se dá de forma tácita entre as gerações, envolvendo obrigações e recompensas mútuas. Historicamente, aspectos demográficos e sociais modificaram tais relações. O trabalho infantil, antes socialmente útil e valorizado, foi substituído pela escolarização. Conseqüentemente, as crianças deixaram de ser vistas como sujeitos ativos e produtivamente envolvidos no tecido social, na medida em que o trabalho se incompatibiliza com o ideal de proteção da infância (em conformidade ao que se expôs no capítulo 1).

Qvortrup (2011a, 2011b) argumenta, entretanto, pela continuidade histórica da participação infantil e pela necessidade de se faça justiça social às crianças como participantes construtivos e úteis à sociedade, por meio da forma de trabalho escolar, a qual considera imanente ao sistema social. Para ele, a natureza do trabalho infantil se modificou e “[...] refere-se ao Estado e não à família como economia relevante” (QVORTRUP, 2011b, p.330).

Não houve mudanças fundamentais em relação à utilidade das crianças, segundo Qvortrup (2011b, p.330), porque estas participam de forma não remunerada no tecido social, por meio da atividade escolar, cujos resultados serão visíveis (perversamente) no mercado, décadas após; “[...] o lucro dos pais e os investimentos das crianças são apropriados pela sociedade empresarial”.

Isso leva a concluir que o documento se apropria de um discurso segundo o qual as crianças participam de formas diferenciadas na vida em sociedade, constituindo-a e construindo culturas, mas, em contrapartida, conserva uma posição que subentende que a participação da criança no presente é menos valorizada que sua futura atuação enquanto adulto, capaz de “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 13), portanto fazendo da criança um investimento, destituída do valor de sujeito que é e que já participa da sociedade, na concepção da SI.

Para Corsaro (2011), a escolaridade sempre terá uma recompensa imediata, pois as crianças, junto a seus professores serão coprodutoras do conhecimento, contudo, para a BNCC esse conhecimento possuirá valor agregado apenas no mercado de trabalho, reavivando as metáforas econômicas e tecnocráticas do “capital humano”. Dessa forma, o texto dá a entender que se investe na criança a fim de que ela se torne o adulto plenamente produtivo do futuro. Nesse cerne, faz todo sentido o interesse dos grandes organismos em realizar intervenções curriculares na EI, afastando-se dos interesses das crianças, mas articulando o discurso que em prol das mesmas para legitimar tal manipulação.

Na perspectiva evidenciada pela introdução da BNCC, faz sentido a consideração de Sarmiento (2008, p. 22), segundo a qual “[...] as instituições para crianças configuram em larga medida o **“ofício de criança”** (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1982; SIROTA, 1993) [sic], isto é o modo “normalizado” do desempenho social das crianças”.

Nesse caso, o modo normalizado é o desempenho da função de “alunos”, foco de socialização vertical e de institucionalização, devendo se submeter à ação adultocentrada de transmissão de normas, conhecimentos e valores baseados na cultura adulta e nos interesses mercadológicos. Essa presença no documento é evidenciada pela quase total ausência de menções à criança ou à infância, em toda a introdução da BNCC. Cita-se, no entanto, o “estudante”.

Ao final dessas primeiras considerações, é importante lembrar que as menções à infância, presentes no documento, são mínimas. Em razão disso, as associações e

contraposições à SI se dão de forma especulativa, uma vez que poucos elementos são oferecidos para a discussão.

Passando à investigação da concepção de criança, a BNCCEI se apropria da definição presente das DCNEIs (2009):

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2017a, p. 35).

É importante notar que a concepção de criança em foco é tomada como realidade dada, sem que o documento se aprofunde em sua discussão. Nesse bojo, uma das adjetivações de criança é “sujeito de direitos”, demonstrando que se incorporam os avanços da política de EI e dos movimentos sociais e científicos que trabalham por essa perspectiva, entre eles a SI, para quem os direitos infantis são temas recorrentes em suas vertentes de pesquisa, mas não exclusivos de seu campo de estudos.

Por outro lado, um índice de possível coerência aos pressupostos da SI que se deseja destacar na definição é a posição ativa da criança na produção de sentidos, que se relaciona à dimensão da agência e do protagonismo infantil. Moruzzi e Tebet (2017) compreendem que a ideia da criança como ator social nasce da recusa da SI às formas tradicionais de socialização, contraposta ao fato de que a criança cria, inventa seus próprios espaços de socialização e de vida, faz história e produz sua própria cultura, as culturas infantis ou cultura de pares, afetando a sociedade de que fazem parte. Assim, tanto a BNCCEI quanto a SI ferem frontalmente as imagens tradicionais de criança como ser passivo, frágil, carente de socialização e inacabado (CORSARO, 2011).

Não obstante, é necessário relativizar essa associação, visto que a atividade infantil não é uma temática exclusiva às discussões da SI, mas abrange, de forma mais ampla, as áreas que compõem os estudos da infância.

Na perspectiva da SI, a noção de agência aparece imbricada ao conceito de cultura de pares que só é plausível, segundo Corsaro (2011), aceitando-se que a criança interfere na sociedade e na cultura, apropriando-se dela de forma criativa, nas relações que estabelece com outras crianças e adultos, contribuindo para sua reprodução, que ele denomina interpretativa, posto que engendra processos de conservação ou de extensão da cultura adulta, além do enriquecimento de suas próprias culturas infantis.

O excerto analisado converge para essa asserção, porque pontua a importância do cotidiano, o qual, no entender da SI, é o palco das relações sociais que oferecem condições (materiais e humanas) para a produção das culturas infantis, o que permite inferir o papel fundamental da escola no sentido de tolher ou ampliar as oportunidades para tais iniciativas, ao mesmo tempo em que se torna um ambiente privilegiado para essa construção, em virtude das crianças estarem perdendo, cada dia mais, os espaços para formação de coletivos.

Resguardando a especificidade da infância, as culturas de pares compõem uma gramática própria, traduzida em modos únicos de agir, conhecer, expressar e simbolizar o mundo (SARMENTO, 2008). Coerentemente a isso, o trecho em estudo descreve essas relações, ao afirmar uma definição de criança que “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos [...]” (BRASIL, 2017a, p. 35).

Dessa maneira, o trecho em destaque permite realizar associações a fundamentos essenciais da SI, mas cuja ideia motriz pode não ser exclusiva da SI, mas compartilhada com outras áreas de estudo. Contudo, o aspecto da produção de culturas infantis aparenta ser o aspecto mais fortemente associável à SI, conforme o excerto.

Em suma, se observadas isoladamente, as concepções analisadas até o momento podem aproximar-se de um diálogo com os conceitos de criança e infância que marcam os estudos da área da SI, fundamentados na noção de agência, nas culturas infantis e na pluralidade constitutiva da infância, bem como na noção de infância enquanto categoria social de tipo geracional. Porém, os elementos apresentados não permitem afirmar com segurança tais associações, os quais também podem constituir o corpo teórico de outras áreas dedicadas aos estudos da infância. Ainda, é necessário dizer que outros aspectos presentes no texto caracterizam afastamentos à perspectiva da SI que são ainda mais enfáticos, no sentido de afirmar mais dessemelhanças que associações entre ambos.

Um dos aspectos mais fortes que distanciam o documento da SI e dos estudos que dizem respeito à infância, atualmente, aparece quando se observa a alusão à infância dentro do contexto da introdução à BNCC. Percebem-se incoerências nas pretensões formativas do documento, demonstrando a coexistência de duas lógicas diferentes e que não combinam com uma proposta de educação justa, centrada na infância e em seu próprio universo. Conclui-se que a concepção de infância destacada evidencia uma apropriação indevida do discurso mais geral dos estudos da infância, no contexto do discurso que a abriga. Dessa forma, pode-se dizer que a política macroeconômica evoca concepções simplificadas do que é a infância e

que “de longe” lembram os pressupostos dos estudos específicos da infância, justificando ações que podem, na realidade, prestar um desserviço à vida educativa das crianças.

Já a definição de criança tem como unidade de sentido o texto da BNCCEI, insuficientemente analisado até este ponto para que se apontem conclusões mais definitivas sobre seu caráter, no entanto, percebe-se certa concordância aos pressupostos da SI, principalmente no que se refere à visão de criança como produtora de cultura.

Pode-se concluir, parcialmente, que existe o contraste entre a BNCCEI e o corpo documental que compõe a BNCC, entretanto, reitera-se a necessidade de análise dos demais eixos a fim de que se possam estabelecer encadeamentos mais claros e reflexões sobre as articulações internas ao próprio texto da BNCCEI.

4.2.2 Eixo temático: Direitos infantis

Como uma de suas propostas gerais, a BNCC se organiza em torno de direitos, em parte como uma escolha ideológica que lhe conferiria, em tese, o caráter de realizadora do direito à educação de qualidade, em todas as etapas da escolaridade, buscando atender, também ao impulso internacional de universalização dos direitos infantis, conforme o movimento legislativo desencadeado pela Convenção dos Direitos da Criança.

Segundo os redatores das duas primeiras versões da BNCCEI, Barbosa (*et al.*, 2016) e Oliveira (2017; 2019), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram delineados a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas DCNEIs, os quais devem orientar a EI e articular os modos de organizar o currículo, como metas e, ao mesmo tempo, como recursos para criar um contexto institucional apoiador das curiosidades e iniciativas das crianças, de suas relações com o outro e de seu processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos, tendo como norte sua formação humana e cidadã.

Ainda, segundo Oliveira (2017), a construção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento considera:

[...] o que tem se firmado como formas pelas quais meninos e meninas aprendem sobre o mundo social e natural e conhecem a si próprios. São seis direitos básicos apresentados [...] para apoiar a formulação de projetos político-pedagógicos e a definição dos objetivos do trabalho docente (OLIVEIRA, 2017, p.7).

Pela forma como os autores das primeiras versões da BNCCEI revelam sua intencionalidade na construção dos direitos, estes permitem associações à perspectiva da SI e ao reconhecimento das diferentes linguagens pelas quais se expressam as culturas infantis e

seus modos de constituição, embora isso não signifique que tais direitos tenham sido construídos a partir dos pressupostos da SI.

É importante lembrar que tais aproximações são um exercício que se faz no plano ideal, à semelhança das relações estabelecidas entre SI e EI, por Sarmiento (2013b), descritas no capítulo 3 desta dissertação, nas quais os pressupostos da SI são utilizados, também, para refletir como poderia ser organizada uma EI assente nos direitos das crianças.

Nessa perspectiva, a seguir, passar-se-á ao estabelecimento das relações possíveis entre o texto do documento e o paradigma da SI, mas ainda, em conjunto a tais aproximações, uma segunda observação deverá ser considerada: a SI, em seu histórico de lutas e discussões pelos direitos infantis os trata, principalmente, em uma perspectiva social, mais ampla do que na forma de direitos educativos, mas que pode fornecer elementos para a reflexão crítica acerca dos mesmos, porque, embora haja especificidades, não deveria haver dicotomia entre escola e vida. Tanto aspectos positivos quanto negativos relacionados ao direito influenciam as escolas de EI e devem interferir na dimensão dos direitos educativos preceituados. É necessário considerar que a cidadania da infância pressupõe um significado que ultrapassa as visões tradicionais e que implica o exercício de direitos nos mundo cotidianos de vida da criança, entre eles a escola.

Dessa maneira e considerando o entendimento de que a escola, em sua propositura, deva ser um microcosmo no qual sejam refletidos os direitos sociais mais amplos, na análise em questão serão levadas em conta as feições que os direitos assumem (nas especificidades das instituições escolares e socialmente). Portanto, as aproximações a seguir, far-se-ão com a ressalva de trazer, como contraponto crítico, a realidade dos direitos das crianças, em nível mais amplo, como base para pensar nas possibilidades de realização de direitos na esfera educativa, ao mesmo tempo em que essas aproximações serão contrapostas à realidade das escolas de EI brasileiras, em cujo chão - com seus múltiplos atores e condicionantes - reside uma complexidade inerente a que se deve ter atenção.

A BNCCEI, em seu texto, afirma que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, baseados nos eixos estruturantes e nas competências gerais da educação básica, visam garantir que a criança desempenhe papel ativo, em ambientes que sejam desafiadores e que as provoquem a resolver problemas, construindo significados sobre si, seus pares e sobre o mundo social e natural (BRASIL, 2017a).

Essa consideração merece ser alvo de uma primeira ponderação, uma vez que se nota a contaminação ideológica da noção de direitos, pois o exercício dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento é tratado de forma condicionada à aquisição futura das competências gerais

para a educação básica, as quais, conforme apontado no eixo anterior, relacionam-se à realização de interesses externos à educação. É necessário, pois, questionar a propriedade com que tais direitos são constituídos e/ou as intenções ocultas que podem ter primazia sobre os mesmos.

Os direitos que se deve garantir na prática educativa, segundo a BNCCEI são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017a, p.36).

É possível estabelecer aproximações entre tais direitos, na forma como estão expressos no texto, e o conceito de cultura de pares e suas características, conforme se demonstrará em seguida, primeiramente pontuando o que a teoria traz a esse respeito.

Segundo Sarmiento (2008, p. 22), “[...] as culturas de pares são geradas nas interações de pares e no contacto com os adultos. Espelham as diferenças culturais e são por isso declináveis no plural: é de multiculturalidade que se trata, na verdade” e não são totalmente redutíveis às culturas dos adultos, tampouco são cópias imperfeitas ou culturas diminuídas, mas possuem autonomia simbólica e conceitual, remetendo às culturas sociais de que fazem parte, em formas originais de inteligibilidade do mundo (SARMENTO, 2004; 2008).

Ainda, para Sarmiento (2004, p.9), a *interatividade* é um dos eixos estruturantes das culturas da infância. O mundo das crianças é extremamente plural e heterogêneo. Em contato com diferentes contextos sociais, as crianças aprendem “[...] valores e estratégias que

contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social [...]”, para os quais colaboram suas rotinas culturais, por meio das quais entendem o mundo e as relações familiares, escolares, comunitárias, as atividades sociais com adultos ou com seus pares. Assim, é por meio da interatividade que se produzem as tentativas de controle dos adultos sobre as crianças, além da produção de formas de resistência por parte das crianças.

Coadunando a isso, para Corsaro (2011) as culturas infantis são singulares para os grupos de crianças que as compartilham, mas também plurais, tecidas tal qual uma teia global, representando em seus raios os espaços institucionais nos quais ocorrem as interações contínuas, a reprodução interpretativa e, conseqüentemente, a produção de culturas infantis e a circulação de informações culturais por todos esses campos que se influenciam mutuamente, constituindo a experiência social infantil.

Outro pilar das culturas infantis é a *ludicidade*, como traço da ação da criança no mundo. Brincando livremente, as crianças estabelecem relações significativas e prazerosas com seus pares, compreendem o mundo, assimilam situações sociais de acordo com suas possibilidades e referências cognitivas e expressam o que sabem e o que já consolidaram, compartilhando com seus grupos de pares. Nesta categoria estarão implicados muitos dos elementos materiais e imateriais, característicos das culturas infantis, como os brinquedos, criados *para* ou *pela* criança, e as brincadeiras, as quais podem fazer parte do repertório lúdico de outras gerações ou serem criadas espontaneamente pelas crianças, como parte de sua atividade simbólica; brincar é um ato impregnado de cultura (SARMENTO, 2004).

Para Sarmiento (2004), brincar é condição essencial para a aprendizagem, inclusive para a aprendizagem da sociabilidade. Corsaro (1990, 2011) e Quinteiro (2002) complementam que brincar é uma das principais formas de expressão do protagonismo, da criatividade infantil e um dos principais meios de participação da criança na sociedade.

A *fantasia do real*, central nas culturas infantis, representa o ponto de intersecção dos mundos infantil e adulto. É a expressão da construção de sentidos pelas crianças, por meio da experimentação e simbolização do mundo, de forma não literal, mas projetada pela imaginação. Como último eixo descrito pelo autor, existe a *reiteração*, como a necessidade da criança em utilizar o tempo de forma recursiva para reviver/continuar suas experiências ou ordená-las por meio de uma cronologia distinta do tempo adulto (SARMENTO, 2004).

Nesses termos, é possível observar que todos os direitos declarados, idealmente, se aproximam de alguma forma das ações e elementos que caracterizam a produção de culturas infantis, seja oportunizando, no ambiente educativo, a dimensão relacional entre os pares ou proporcionando objetos culturais que ampliem o universo de referência das crianças, como

circunstâncias e elementos para que estas exerçam seu potencial criador nas trocas intra e intergeracionais.

Não é possível, por um lado, pensar nesses direitos de forma estanque na prática educativa ideal (por exemplo, o exercício do direito de brincar pressupõe o exercício dos outros direitos). Ao mesmo tempo, não se pode dividi-los entre quais direitos se destinam à esfera de produção e quais se ligam à expressão das culturas infantis, estando todos imbricados. Essas percepções assemelham-se às apontadas por Corsaro (2011) e Sarmiento (2013b) a respeito das culturas infantis cujas etapas de produção e eixos estruturantes agem entre si de maneira complementar.

Corsaro (2011, p. 54) entende que as culturas de pares dependem da apropriação de elementos do mundo adulto para produzir suas culturas, no entanto, a reprodução interpretativa se dá de forma dinâmica, pois as crianças estão produzindo e expressando culturas o tempo todo, além de estruturarem sua relação com o mundo e com os outros:

Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. As atividades não são, no entanto, historicamente divididas. Ou seja, as crianças não agem num período específico, no qual se apropriam de todas as informações necessárias para produzir uma cultura de pares, e só então contribuir para a reprodução e modificação da cultura adulta. Em vez disso, essas ações coletivas ocorrem no momento e ao longo do tempo.

A repetição coletiva de elementos das culturas de pares infantis contribuirá para “[...] uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenham sido apropriados pelas crianças [...]”, além de poderem ocasionar alterações nessas culturas (CORSARO, 2011, p. 54).

Pode-se comentar a esse respeito que, de forma análoga, ao conviver, brincar, participar, conhecer-se, explorar e expressar, as crianças estão em relação com seu “outro social”, adultos ou crianças, colhendo elementos, estabelecendo laços de solidariedade grupal e expressando as culturas que produzem nesses grupos, de maneira contínua e concomitante.

Entretanto, quando se tem em mente a realidade de grande parte dos ambientes escolares brasileiros, nem sempre as relações intergeracionais se darão dessa forma; pelo contrário, o que se tem experienciado nas escolas de EI são relações de primazia do adulto e a realização de atividades mecânicas, destinadas a ocupar o tempo das crianças, em detrimento de espaços e tempos destinados à convivência, ao lúdico, à exploração e à expressão infantil. Diante disso, questiona-se se as culturas infantis estariam, de fato, possibilitadas apenas com a enunciação de direitos educativos.

Os direitos expressos na BNCCEI também chamam atenção para mais alguns elementos característicos das culturas infantis. O primeiro direito a que se dedica especial menção é o direito de *conviver*, que cita o respeito às diferentes culturas, combinando com a ideia de multiculturalidade, a partir da qual se entende que as culturas infantis são atravessadas pela pluralidade das experiências que constituem as crianças como indivíduos e membros de uma cultura, conforme Sarmiento (2004; 2013b) e Corsaro (2011).

Complementando essa ideia, Corsaro (2011) teoriza que diversos são os ambientes sociais e grupos nos quais as crianças interagem, formando uma teia global de experiências que vai além da escola, trazendo a influência dessas outras instâncias socializadoras para dentro desse ambiente. Para o autor, portanto, o desenvolvimento das crianças não se faz de forma linear e por meio de uma única instância social.

Neste ponto, faz sentido lembrar e colocar como ponto de confronto outro fato já apontado no eixo “Concepção de criança e infância”. O documento não dá visibilidade às diferenças (bojo no qual são subsumidas as diferentes culturas), mas as assimila, tal como faz com outras características que constituem os indivíduos (etnia, raça, cor, gênero...), silenciando-as em seu texto. Dessa forma, o apagamento textual das individualidades, no documento da BNCCEI, permite argumentar pela possibilidade de apagamento das diferentes culturas, fazendo com que o direito de conviver com diferentes culturas esteja muito mais no nível do discurso que do reconhecimento e valorização de tais culturas minoritárias (incluindo as culturas infantis).

A forma escolar cristalizada também se coloca como obstáculo à realização da valorização das diferenças culturais, uma vez que a maioria das escolas é conhecida por sua falta de permeabilidade aos contextos que a cercam, o que, inclusive, contribui para o desconhecimento do trabalho que se realiza dentro de seus muros. Por outro lado, se a criança deve ser a ponte que liga o mundo social e o universo da escola, o silenciamento de que as crianças são vítimas nas práticas escolares usuais pode acabar impossibilitando que tal missão seja cumprida, além de contribuir para a invisibilização das culturas minoritárias.

Outra similaridade entre o direito de *conviver* e a SI é que a convivência pressupõe frequência para que haja o estabelecimento de laços sociais, de solidariedade e o sentimento de pertença a um grupo cultural, os quais são características das culturas de pares infantis apontadas por Corsaro (2011). Para esse autor (CORSARO, 2011, p. 127), o termo “pares” designa “[...] o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. Assim, conclui-se que as instituições de EI são ambientes propícios à formação de culturas infantis. O direito de brincar reiterará esse aspecto ao trazer para a discussão a questão da cotidianidade.

Para Corsaro (2011), a condição para a produção das culturas infantis é existência de rotinas culturais estáveis, cuja previsibilidade permita aos atores sociais segurança para criarem suas compreensões e estabelecer relações entre os elementos e situações do mundo adulto, que são fonte de angústia e incertezas para as crianças. O brincar atende a essas condições, valendo-se dos aspectos positivos da ludicidade e da imaginação.

De fato, quando se pensa nas crianças que frequentam as escolas de EI, existe a dimensão da cotidianidade, entretanto, convém refletir sobre a natureza do convívio que aí se estabelece, pois, em grande parte das escolas e do tempo estruturado por elas, as opções de convívio das crianças lhes são impostas e determinadas pela forma rígida de organização escolar, cujas opções de interação estão limitadas às crianças da mesma turma, salvo exceções e alguns momentos livres. No restante do tempo, a rotina existe, mas controlada, prevista e direcionada pelos interesses e necessidades adultos.

Dessa maneira, o convívio dentro dos espaços escolares atua, em muitos casos, como experiência de infância para o confinamento, para a interdição das iniciativas das crianças e também como segunda negação de direitos, quando se pensa que a primeira delas remonta ao campo social e às sociedades capitalistas, cuja configuração induz à perda das possibilidades de circulação das crianças nos espaços públicos das cidades, os quais, em sua maioria, não as acolhem e não são projetados considerando suas peculiaridades e seus direitos.

Continuando as associações possíveis aos direitos declarados na BNCCEI, destaca-se o direito de *brincar*.

Conforme o paradigma da SI, brincando, a criança expressa os elementos das culturas que constituem sua individualidade, ao mesmo tempo em que brincar é o mecanismo por meio do qual as crianças interagem e criam suas compreensões. Dessa forma, pode-se pensar que as relações educativas que têm o brincar como atividade fundamental alimentam condições para que as crianças possam conhecer o mundo, produzir interpretações e simbolizações e expressá-las em culturas nucleares, as quais se remetem à cultura social maior de que fazem parte, influenciando-a.

O direito de *brincar* e a compreensão das culturas que as crianças trazem para o ambiente escolar permitem pensar nas crianças para além de concepções abstratas que as entendem no vazio social. Ainda, permitem pensar a escola como lugar de encontro de culturas e não de transmissão de uma cultura adulta, considerada superior (SARMENTO, 2013b), pelo menos em teoria.

Embora o texto da BNCCEI não apresente hierarquia entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pela complexidade das ações que podem ser realizadas por

meio do brincar, pode-se concluir, analogamente ao posicionamento da SI e seus autores, que brincar é (ou deveria ser) uma das atividades principais da criança sobre o mundo e sobre o conhecimento e sua construção⁵⁴, por meio do qual se revelam o protagonismo infantil e a cultura de pares.

As relações entre *conviver*, respeitando as diferenças, e o *brincar*, como atividade construtiva, levam à interpretação de que o brincar pressuposto nesses direitos vai além da já tradicional brincadeira como estratégia pedagógica muito frequente nas escolas, dirigida ao domínio de um conhecimento julgado importante pelos adultos; difere-se ainda da brincadeira ausente de mediação (reconhecendo crianças e adultos como mediadores, citados no parágrafo deste direito como “diferentes parceiros”) e do brincar “quando sobra tempo” ou quando o comportamento permite e todas as outras “obrigações” escolares foram cumpridas. Segundo a BNCCEI, “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017a, p.35).

Por conseguinte, se o brincar “pedagogizado” ou o brincar prescindido na prática pedagógica ainda são tão presentes nas escolas de EI, conclui-se que grande parte das instituições ainda está distante do brincar ideal que respeita as crianças na dignidade de sua condição infantil, portanto, distantes do brincar idealmente descrito na BNCCEI e aproximado das concepções da SI.

Neste ponto, convém fazer um parêntese para a reflexão lógica. Três dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento abordam as diferentes culturas. O direito de *conviver* afirma a necessidade de que as diferentes culturas devam ser respeitadas. Se devem ser respeitadas, conclui-se que também deverão ser valorizadas, servindo de base para a ampliação e diversificação do acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade e experiências diversas, como menciona o parágrafo do direito de *brincar*.

Dessa forma, falando em termos ideais, tal ampliação pode ser interpretada com base na SI como um processo natural de interação das crianças que trazem elementos para repensar suas culturas, mas também como ação intencional do adulto que mobiliza o conhecimento construído pela humanidade.

A interpretação de que as diferentes culturas devem servir de base para a ampliação dos saberes encontra amparo em mais um direito, o de *explorar*, o qual reitera a ampliação de

⁵⁴ A relação lógica que se está fazendo, nesta leitura, é a de que conhecimento é sinônimo de cultura, entendidos de forma complexa, como produção humana de múltiplas origens: comunitárias, globais, familiares e do patrimônio histórico da humanidade.

saberes na escola e fora dela, englobando, democraticamente, a cultura nas suas diversas formas, “artes, escrita, ciência e tecnologia”. A interação entre esses direitos ecoa em Sarmiento (2013b, p.144), para quem o trabalho pedagógico é “[...] pôr em diálogo, interpretar e reconstruir os universos simbólicos que se intercetam nas crianças através da linguagem e das múltiplas formas de expressão [...]”.

Ainda, com relação à forma como o direito de explorar está expresso no documento, pode-se perceber o reconhecimento da forma peculiar e potente com que a criança se apropria do mundo. No entanto, quando se pensa nas práticas recorrentes nas escolas de EI, essa ideia se contrapõe às interdições e direcionamentos das crianças com relação ao que podem ou não fazer, aos objetos que podem ou não ter acesso.

Neste ponto, convém ressaltar que as relações entre os direitos, bem como a consideração das culturas que devem fazer parte do cotidiano da EI não são apresentadas de forma evidente no corpo do texto, muito menos as formas pelos quais os mesmos podem ser alcançados, o que induz a uma leitura superficial que pode provocar a duplicidade de sentidos; por exemplo, a cultura descrita no direito de explorar (artes, escrita, ciência e tecnologia), pode levar à interpretação de privilégio da cultura erudita ou da ciência, em detrimento das manifestações infantis e das culturas populares e minoritárias, conforme já mencionado. O contrário também pode ocorrer, limitando o acesso da criança às formas mais elaboradas de conhecimento. Mesmo os direitos, como um todo, podem ser lidos de forma fragmentada, dependendo da interação entre o texto, leitor e seu universo de referências e dos condicionantes que a realidade impõe.

Nesse âmbito, insere-se outro direito declarado na BNCCEI, o direito de *expressar*, que pode se ligar à SI, a partir de uma das ideia-força do paradigma, o pensamento de desocultação da infância nas relações sociais, considerando que as crianças têm o que dizer e merecem ser ouvidas, interpretadas e compreendidas a partir de si mesmas, na diversidade de formas de expressão de que se utilizam e que vão se complexificando na atividade social. Ao mesmo tempo, a expressão vincula-se ao compartilhamento de culturas e a sua produção.

Ressalta-se que um elemento recorrente neste e em todos os direitos são as diferentes linguagens, compreendidas como formas diversas de comunicação das crianças, o que demonstra a consideração dos mecanismos pelos quais as crianças agem no mundo e constroem conhecimento. Para isso, exige-se o esforço de compreender a criança, que mobiliza todos os sentidos de que os adultos dispõem (ABRAMOWICZ, 2018).

Defender o direito de expressão das crianças demanda que os adultos sigam, segundo Sarmiento (2013b, p. 143), “[...] uma orientação fortemente indutiva, sustentada numa

pedagogia da escuta, criativa no entendimento das respostas necessárias aos seres humanos concretos que as crianças são, é incompatível com orientações modelizadas, estruturadas com base em itens padronizados”.

A realidade das escolas de EI, entretanto, aponta evidências contrárias à realização desse direito, uma vez que uma tendência ainda forte é a disciplinarização dos corpos infantis para a o silêncio e para a obediência às comandas dadas pelos adultos, o que é um movimento natural, porque os próprios adultos/docentes são silenciados em algum momento de seus fazeres.

Ainda, quanto ao teor de sua expressão, as crianças poucas vezes são consultadas em sua opinião sobre os aspectos que interferem em suas vidas. Como reflexo, as formas pelas quais suas vozes e formas de expressão são consideradas no ambiente escolar, geralmente nas rodas de conversa ou em situações que têm pouca influência em seus destinos, denota que sua condição de crianças é associada à concepção de ser ainda não dotado de suas plenas capacidades. Assim, tanto no âmbito social, quanto em âmbito institucional, é possível considerar que o direito à expressão possui diversas restrições que precisam ser trabalhadas para chegar às formas idealmente aproximadas dos princípios da SI.

Convém comentar que, apesar da enunciação dos direitos das crianças, no contexto da BNCCEI, não se pode pressupor que todos os professores e equipes estejam preparados tanto para essas leituras contextuais, quanto para trabalhar com formas diferenciadas de ver a criança. Considera-se que isso demanda leitura crítica do documento normativo da BNCCEI, a fim de estabelecer relações, além de um intenso trabalho de formação continuada das equipes escolares para refletir sobre qual o sentido de cada uma desses preceitos (pensando, por exemplo, sobre quais são as linguagens infantis e o que se entende por ouvir a criança) e as possibilidades práticas de que os direitos integrem metodologicamente os currículos criados a partir da BNCCEI. Contudo, a propriedade desses direitos para uma educação infantil respeitadora da infância é praticamente inegável, embora ideal.

Outro direito infantil eleito pela BNCCEI é o de *conhecer-se*, que pode ser associado à interação característica da formação de culturas infantis, segundo Corsaro (2011). Nesse prisma, ao interagirem no interior de seus grupos de referência, as crianças firmam suas posições sociais e buscam estabelecer influência sobre os demais membros, além de atuarem coletivamente contrapondo-se a outros grupos e aos adultos. Esses serão elementos importantes para a construção de identidade que, para Sarmiento (1997) também é identidade cultural.

Complementando, para Sarmiento (2013b, p.145), “[...] nos seus contextos educativos as crianças desenvolvem uma identidade individual e social. Ao partilharem de uma experiência, constroem valores e definem horizontes de referência e interpretação da vida comum”.

Em outros momentos desta análise, pontuaram-se os limites que as realidades escolares impõem às interações, por meio das quais se oportunizaria a produção de culturas infantis e, conseqüentemente, o desenvolvimento da identidade infantil, conforme o descrito pela SI. Além desse quesito, convém reiterar que o direito de *conhecer-se*, encontra-se prejudicado pela própria construção do documento da BNCCEI, que se configura pela falta de afirmação das características individuais e de grupos culturais de que derivam as crianças na EI. Esse fato é uma contradição, quando se pensa que o próprio fato de ter direitos deveria significar a possibilidade de marcar e afirmar diferenças relevantes para os sujeitos, não aquelas produzidas pelo e a serviço do capital.

A BNCCEI também pontua o direito de *participar*, não só na realização de atividades pensadas para as crianças, mas envolvendo-se em seu planejamento e na própria gestão da escola, o que revela uma concepção ampla de participação. Na mesma direção, Sarmiento (2013b) afirma que a escola de EI deve ser organizada como uma *pólis*, metaforicamente falando, ou seja, deve-se aceitar a participação (política) das crianças em todos os tópicos que lhes dizem respeito, como um pequeno cidadão na expressão plena de seus direitos e não em preparação para a participação. Nesse aspecto, não se pode suprimir a participação infantil, afirmando a incompetência das crianças para tanto, pois se entende que toda criança possui competências complexas desde muito cedo e o que fomenta o desenvolvimento das mesmas é a participação prática em situações como as descritas.

Sarmiento (2013b) aponta três dimensões para a cidadania infantil plena nas escolas de EI: cidadania cognitiva, social e institucional.

Se interpretados à luz da SI, como se tem feito neste tópico, nota-se que todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, concebidos como condição para a prática educativa, atendem a todas essas dimensões mencionadas por Sarmiento (2013b), visto que mobilizam, em tese, a cidadania cognitiva das crianças, porque assume-se a escola como lugar das culturas infantis e da alteridade; sua cidadania social, porque as crianças devem ser eticamente respeitadas enquanto pessoas e como grupo social; e, sua cidadania institucional, porque as crianças são consideradas membros participantes com vez e voz nas diversas instâncias que o convívio em ambiente escolas suscita. Mas esse é um espaço e uma concepção ainda não consolidados nas escolas de EI e na sociedade.

Como proposição singular, verificam-se aspectos positivos no direito de participação das crianças nas instituições de EI, mas, quando se pensa na propositura da BNCC como um todo, contradições a esse respeito são demonstradas. Percebe-se que no imaginário social essa participação ainda é restrita, visto que as vozes das crianças não foram consideradas na elaboração do documento. Dessa maneira, se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantis são desdobramentos dos direitos sociais, demonstra-se a permanência do pensamento generalizado de que as crianças não são competentes para opinar nos aspectos que dizem respeito a suas vidas. Isto se coloca em uma posição diametralmente oposta aos entendimentos da SI, visto que para a mesma as crianças são competentes em tudo a que se propõem, desde que julgadas a partir de si mesmas e não na perspectiva da competência adulta (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). Essas asserções fazem cogitar sobre o sucesso do direito de participar na prática das escolas, uma vez que o mesmo direito já foi desrespeitado no processo de elaboração do documento que o propõe.

Nesse bojo, relembra-se que a democracia que favorece a criança, também precisa existir nas relações entre os adultos dentro da escola. Daí a imprescindibilidade da gestão democrática, amplamente apregoada no ideário educacional. De forma similar ao que acontece à criança, relembram-se as críticas ao histórico de construção da BNCCEI, cuja participação docente se deu de forma limitada.

De forma geral, é possível dizer, a partir das associações feitas no campo do que seria desejável, os direitos expressos na BNCCEI redundam no conceito de agência (COSARO, 2011), pois todos implicam a admissão da capacidade infantil, seu protagonismo e poder de iniciativa, ao compartilharem as decisões educativas com os adultos. Tal interpretação é favorecida pelos papéis e relações geracionais que o texto da BNCCEI declara:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017a, p.38).

Segundo o texto da BNCCEI, a garantia desses direitos educativos indica que os adultos, em suas intencionalidades, desempenhem papéis organizativos e propositivos, planejando situações, experiências, articulando conhecimentos e monitorando interações e práticas, que permitam às crianças exercer direitos, apropriarem-se de conhecimentos e construir culturas, além dos docentes terem como tarefa profissional a avaliação e o

acompanhamento do desenvolvimento infantil, com diferentes registros. As ações infantis serão tão mais presentes quanto permita o cotidiano da escola de EI, por isso, conclui-se que esta é uma escolha teórico-política do professor, mas, sobretudo, uma questão de mudança na mentalidade social e na cultura instalada nas instituições de EI, as quais, por sua vez, têm como elemento complicador o fato de serem erigidas e funcionarem em sociedades tradicionalmente adultocêntricas.

Diante da forma como o documento descreve a atividade docente desejável em face dos direitos infantis, pondera-se que os professores devam abrir mão das tradicionais formas de controle por meio das quais pressões são exercidas sobre os universos infantis, além de renunciarem à posição adultocêntrica na prática educativa. Sob essa interpretação do texto da BNCCEI, adultos e crianças são colocados em uma relação geracional horizontal e em duplo protagonismo. Essa ideia de protagonismo compartilhado leva a pensar que também existiriam direitos docentes, embora não estejam expressos no documento, como escolha textual que, em tese, reafirma a centralidade das crianças, mas que pode não evitar a repetição de injustiças históricas nas quais estas foram colocadas em posição subalterna na conjuntura social e educativa, por razões diversas, expostas neste eixo de análise.

Segundo Corsaro (2011) as culturas infantis são produzidas independentemente do desejo ou da permissão dos adultos, mesmo que como desvio. De fato, para Sarmiento (2004, p. 2), “[...] todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo de novo é possível”. Apesar disso, convém lembrar que a utilização das culturas infantis em favor de uma educação fundada em direitos acaba dependendo de seu reconhecimento pelos adultos e de seu aceite para o desempenho de novos papéis geracionais, embora direitos, por essência, não devam ser negociáveis.

A questão é que não se pode afirmar que a relação entre os direitos expressos no documento e as culturas infantis seja evidente, bem como não se pode assumir que seja simplesmente uma questão de reconhecimento dos direitos infantis, por parte dos docentes. Exige-se uma profunda reflexão e escolha teórico-crítica, no âmbito das próprias instituições, e que tais escolhas sejam feitas a partir de teorias (que podem não ser, exclusivamente, a inspiração no paradigma da SI), as quais permitam vislumbrar caminhos que coloquem as crianças em lugares sociais mais dignos do que esses que ora ocupam.

Não se exclui a possibilidade de que os profissionais da EI entendam a intencionalidade educativa de forma diferente, ligando-a a uma orientação diretiva das relações, que pode acabar deturpando a natureza ideal do exercício dos direitos infantis,

subordinando-os à vontade e concepção do adulto sobre o que seria cada um deles e de como o trabalho docente deve ser realizado. Acredita-se, aliás, que esta seja uma tendência, visto que ainda faz parte do imaginário social a visão de criança como ser que carrega uma vulnerabilidade inerente e estrutural, na sociedade contemporânea, devendo ser submissa ao adulto-professor, que tem por obrigação ensiná-la naquilo que sua condição superior julgar necessário e conveniente.

Nesse sentido, é fundamental colocar em foco a diferença que existe entre a perspectiva ampla dos direitos de brincar, explorar, conhecer-se, conviver, participar e expressar-se, em nível social (aspectos que já são, muitas vezes desrespeitados pelas configurações que a sociedade assume e por seu modo de proceder em relação às crianças) e dos mesmos direitos no ambiente educativo, o qual carrega uma história e uma forma de funcionamento há muito cristalizada e que faz com que os as relações de poder aí estabelecidas coloquem os interesses adultos antes de qualquer direito infantil enunciado.

Nessa perspectiva, as crianças serão participantes desiguais no cotidiano escolar, cujos direitos metamorfoseiam-se em *direito de aprender a brincar* as brincadeiras que o professor ensina e planeja, quando sobra tempo, *direito de aprender a conhecer-se*, por intermédio das oportunidades didatizadas para tal fim e que podem nem refletir o conhecimento real de quem se é, *direito de aprender a conviver*, dentro de uma forma organizacional pré-determinada e independente da vontade infantil, *direito de aprender a participar*, exercendo influência mínima ou quase nula na vida comum, *direito de aprender a expressar-se* e *direito de aprender a explorar* nas margens corretivas que o adulto e a organização escolar impõem. Ainda, todos esses direitos podem estar determinados pela ideia de expectativa de aprendizagem trazida no documento, ou seja, direito à aprendizagem daquilo que o currículo prevê.

Como últimas considerações neste eixo de análise, convém dizer que, observando-se a enunciação da EI assente em direitos infantis, percebe-se que a BNCCEI coloca as crianças na dimensão de sua cidadania educativa, pelo menos teoricamente. Entretanto, isso não faz prescindir de sua cidadania social, visto que os problemas das crianças não ficam fora da escola (SARMENTO, 2002). Essa é uma reflexão importante, pois ao recuperar o histórico dos documentos normativos e políticas para a EI, conforme apresentado no capítulo 2 desta dissertação, notou-se que a garantia do direito à educação é pontuada por avanços e retrocessos (ROSEMBERG, 2003b; 2008). Não o seriam também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento proclamados na BNCCEI, tendo em vista que se depende da decisão dos atores sociais em jogo, colocados em uma relação de poder desigual, além das condições

físicas e materiais das escolas de EI? De fato, na sociedade brasileira trata-se, ainda, de garantir a equidade entre as crianças (de diferentes extratos sociais, etnias, raças, sexo etc e entre os próprios subgrupos etários pertencentes a essa categoria social), já as relações entre essas e os adultos estão imbricadas a complexos fatores macroestruturais e assimetrias diversas.

Assim, diante das aproximações feitas à BNCCEI, perante a realidade das escolas e dos direitos sociais das crianças (muitas vezes preteridos ou enfocados apenas nos aspectos de provisão e proteção, negando liberdades que confeririam às crianças o pleno estatuto de dignidade social e política), pode-se argumentar que os direitos educativos presentes na BNCCEI aparentam estar mais para o nível do discurso, do que para realidade das crianças nos ambientes nos quais circulam, visto que no documento não há qualquer menção sobre a cultura instalada em grande parte das escolas e em como mudá-la ou como organizar o exercício de tais direitos na dinâmica educativa.

O mesmo pôde ser observado no que tange à proclamação dos direitos sociais das crianças, cujo exercício ainda exige consideráveis mudanças sociais, mesmo depois de muitos anos transcorridos da Convenção dos Direitos da Criança.

Nessa perspectiva, infere-se que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento aparentam enquadrar-se como parte da construção da retórica progressista do documento da BNCCEI, diante da qual é importante lembrar, como já se refletiu em outros pontos desta dissertação, que mais do que enunciar direitos, exigem-se condições de realização e aplicação dos mesmos, bem como formas de gestão das tensões decorrentes da admissão dos direitos educativos das crianças. O documento da BNCCEI, entretanto, não se ocupa dessas questões.

Ainda, cumpre considerar que não se deseja dizer que a realidade das instituições de EI, apresentada como contraponto crítico, seja a tônica do trabalho que se desenvolve em todas as escolas, pelo contrário, é necessário dizer que aquelas que já trabalham em uma perspectiva de respeito à criança não necessitam de direitos declarados para orientar seus fazeres, pois os mesmos já são assegurados em práticas pedagógicas qualificadas do ponto de vista do melhor interesse infantil.

No início das reflexões deste eixo, pontuou-se que é necessário avaliar criticamente o teor dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento proclamados na BNCCEI, uma vez que o documento os indica, por homologia, na mesma posição que as competências, características dos textos das demais etapas da escolaridade na BNCC e pontes para a aquisição das competências gerais previstas para a educação básica. Por um lado, nota-se que, enquanto proposta, a BNCCEI se coloca como preceituadora da centralidade da criança e de

seus direitos infantis, o que é um avanço, em um primeiro olhar. O texto dá a entender que são afirmadas as especificidades da EI e de seus atores, ao contrário do que acontece com as demais etapas da educação básica, nas quais se enfatiza o conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de competências (utilizadas como sinônimo de direitos, mas que, em outras palavras, podem ser compreendidas a partir da asserção de que todo aluno terá o direito de desenvolver competências previstas e que podem atender a interesses que não exatamente os seus e os de sua plena formação humana, no sentido lato da palavra).

A partir da análise que se faz neste eixo, a despeito das positivities que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento podem ter, no campo ideal, convém dizer que, por seu caráter aberto e por estarem sujeitos à interpretação, os direitos enunciados também podem se aproximar muito da noção de competências, uma vez que estão em jogo diversos fatores, na forma de pressões históricas e sociais diversas. Tais pressões podem direcionar a interpretações que flexionam o exercício de direitos ao “aprender a”, o que ganha muito sentido, quando ligado às noções comumente aceitas de incapacidade infantil e de que o desempenho de direitos estaria condicionado à instrução e ao desenvolvimento das crianças pela aquisição de conhecimentos valorizados pela sociedade e de características adultas.

Nesse sentido, entende-se que a BNCCEI guarda uma tensão intrínseca, no aspecto dos direitos infantis, podendo assumir duas faces; uma que concorda com o que diz Sarmiento (2013b), para quem a adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança possui um especial caráter simbólico: o de ter na criança a razão de ser e do fazer na EI, o que significa que esta não se subordina a uma lógica exógena aos seus sujeitos, seja o pretexto de preparação para o futuro, da proteção da infância, da compensação de déficits socioculturais ou qualquer outra justificativa análoga, e uma outra face que diverge nesses mesmos quesitos. Em outros termos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser institucionalizados e ressignificados, de modo que se violem esses próprios direitos na sua forma ideal, gerando dispositivos que ampliem os poderes adultos e as relações de dominação.

Por fim, a partir da análise empreendida neste eixo, reitera-se que todos os direitos em questão possuem contornos idealistas, não estando cimentados no campo das condições concretas de vida das crianças e adultos que com elas convivem nas escolas de EI. Lembrando que a BNCCEI não se dedica a discutir as desigualdades da realidade infantil (dentro e fora da escola), aponta-se a necessidade de articulação e luta pela cidadania educativa das crianças e pela transformação das estruturas sociais produtoras de exclusão, a fim de que tais direitos ganhem contornos plausíveis.

4.2.3 Eixo temático: Concepção de educação e sua organização

O conceito de educação presente no texto da BNCCEI não é declarado de forma explícita, mas é dado a conhecer por meio da definição da caracterização e função social das unidades escolares, creches e pré-escolas, e de seus eixos estruturantes.

Corroborando o já expresso em outras referências legislativas, a EI é definida como primeira etapa da Educação Básica e fundamento do processo educacional, o que, de início já leva a pressupor a articulação das etapas da escolaridade, aspecto confirmado ao tratar-se da articulação entre EI e EF, o que se tornará a abordar adiante.

O documento reitera que a EI representa, em muitos casos, “[...] a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada [...]” (BRASIL, 2017a, p. 36). A partir dessa primeira consideração, embora seja mais uma constatação, já se podem identificar elementos comuns às discussões da SI. Para Corsaro (2011), o terreno para a produção de culturas de pares infantis é propiciado pelos processos de transição entre instituições (família, creche e escola, por exemplo). Nesse aspecto, e concordando com a SI e o esquema de teia global, proposto por Corsaro (2011, p. 56, grifo nosso), a criança ingressa na cultura desde que nasce, por meio da família, sendo, pois, já socializada e não socializável, mas amplia suas possibilidades com tais transições:

A reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que *começa na família e se espalha para outros ambientes* à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social.

Sarmiento (2002; 2011) e Corsaro (2011) relativizam a posição da família, ao abordarem as transformações em sua caracterização tradicional e que fazem com que percam para as instituições seu espaço como primeira e principal esfera de socialização da criança. De forma geral, a escola já não lida com a família moderna, a partir da qual se expandiu a escola pública. Hoje, a socialização das crianças se dá nas relações que estabelecem com muitas pessoas e nas experiências de vida concreta, que possibilitam desde cedo o convívio com a pluralidade e múltiplos pertencimentos⁵⁵. Contudo, a escola se mantém como ambiente

⁵⁵ É importante esclarecer que além dos territórios e instituições tradicionais de socialização – escola e família, também atuam instâncias que tomam a criança como alvo, o mercado e a mídia. Entretanto, segundo Marchi (2009), compreender a socialização da criança como processo aberto e pluridimensional, no qual as crianças

privilegiado para a socialização e para as práticas culturais, tendo em mente as condições contemporâneas de vida das crianças, privadas de sua circulação na maioria dos espaços públicos e de suas possibilidades gregárias, o que se justifica pela necessidade de que sejam protegidas ou de que seu tempo seja ocupado de forma útil, conforme Sarmiento (2013b; 2002).

Todas essas informações, contudo, estão muito mais no plano do paradigma da SI que no documento, propriamente dito, o qual demonstra uma constituição sintética, no que se refere à reflexão sobre o que são as concepções que coloca em movimento, como já se reiterou em outros momentos dessa dissertação, conferindo às asserções que faz o caráter de consenso, não necessitando, nesse caso, de maiores explicações.

O texto da BNCCEI explicita que o papel das creches e pré-escolas se traduz a partir do acolhimento de vivências e conhecimentos da criança, provenientes de seu contexto familiar e comunitário, articulando-os a sua proposta pedagógica, com:

[...] o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017a, p. 36-37).

A BNCCEI dá a entender que valoriza o diálogo intercultural, estando, nesse aspecto, de acordo com o pensamento de Sarmiento (2002; 2013b), que julga necessário a visão contextualizada das crianças como seres concretos, dotados de experiência para além da escola. Essa concepção induz à reconceitualização sobre o que se entende por conhecimento válido.

Pode-se concluir que a escola de EI defendida no documento, deve constituir-se, em tese, não apenas como herdeira e transmissora do conhecimento hegemônico, mas como instituição que acolhe a cultura de seu entorno. Assumir essa posição é uma das maiores dificuldades da escola, pois o domínio do saber sistematizado (selecionado por um grupo de especialistas, em detrimento da cultura efetiva e numericamente dominante) lhe confere poder e a coloca, juntamente com seus atores adultos, profissionais, formados academicamente, em

constroem sua experiência em um quebra-cabeças de referências, implica em relativizar o que seriam boas ou más influências de socialização.

um patamar de precedência social, pelo menos supostamente, considerando-se, ainda, que essa formação pode carregar deficiências que geram uma educação também empobrecida para as crianças, embora se conserve a visão de precedência da escola e de seus profissionais.

Além disso, admitindo que o excerto acima menciona culturas plurais, dando a entender que haja equilíbrio entre as culturas de origem das crianças, da comunidade, cultura popular e o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado, uma dúvida assoma a esse respeito: as estruturas organizativas propostas pela BNCCEI para a mobilização de conhecimentos e os objetivos de que dispõe, permitem esse equilíbrio entre essas duas instâncias? Entende-se que a escola de EI não pode prescindir de sua tarefa de ampliar os saberes das crianças em direção à formação humana plena, que possui como característica oferecer acesso a conhecimentos que permitam aos sujeitos o exercício da cidadania, entendido como raiz para a transformação social, além da valorização dos saberes já adquiridos em seus contextos de origem ou da cultura popular. De fato, em muitas instituições de EI ainda falta clareza sobre quais seriam os conhecimentos válidos para essa etapa da educação, sem antecipar as estruturas do EF e sem promover uma formação minimalista para as crianças, assim uma questão importante é verificar se o documento demonstra condições de responder a tal necessidade.

É necessário considerar também que o ideal de formação plena e de ampliação dos saberes infantis parece contrastar com as intenções que o documento da BNCC demonstra em sua introdução e com a identidade e interesses dos grupos responsáveis por sua terceira e última versão. Seguindo esse raciocínio, infere-se que as estruturas a serem analisadas ao longo deste eixo, em alguma medida, podem constituir-se como formas de perpetuação das condições de dominação humana e como elementos dificultadores da realização da função social das escolas de EI, como se apresentou no excerto e na forma como se tentou associá-lo à SI. Dessa maneira, reflete-se até que ponto o documento permite ampliar conhecimentos e considerar culturas de origem.

Ainda convém mencionar, a partir do excerto apresentado, que a diversidade de que trata a introdução da BNCC, pelo que se pode ler, fica realmente a cargo dos currículos locais. Aos currículos locais cabe estabelecer a interlocução da escola com a cultura de seu entorno, definindo as formas sobre como isso será feito, pois estas não são citadas no texto da BNCCEI, o que leva a pensar que tal contextualização seria um dos aspectos pelo qual a “autonomia das escolas” se manifesta.

Contudo, neste fator, reitera-se o apagamento processado em relação às diferenças, no documento como um todo. Do ponto de vista dos movimentos sociais, um documento oficial

nacional que assimila a diversidade em um só conceito genérico representa um retrocesso, tanto para a infância aí representada (como já se argumentou no eixo Concepção de criança e de infância e no eixo Direitos infantis) quanto sob o prisma da afirmação dos grupos sociais minoritários. O documento, conforme analisou-se, afirma direitos, mas fere a própria perspectiva de ter direitos ao não significar a possibilidade de afirmar e marcar diferenças (de gênero e orientação sexual, de conotação política - retirados do documento deliberadamente, de raça, cor, etnia, cultura, classe social, no que tange às necessidades especiais, dentre outros fatores distintivos), em âmbito político nacional. De outro modo, o documento parece valorizar a homogeneidade e a prevalência de um único padrão cultural. Dessa forma, enfraquecem-se os grupos minoritários e o documento compatibiliza-se com a tônica de um discurso capitalista, que tolera as diferenças, mas não as discute, por ser um sistema que as produz, que delas se favorece e a quem não convém a formação crítica dos indivíduos.

Além disso, se a escola é reconhecida, tradicionalmente, pelo trabalho com a homogeneização dos indivíduos, disciplinamento do corpo e da voz e estabelecimento de padrões unificados pela forma escolar, a probabilidade que se nos aponta é a de que muitos currículos locais deixem de afirmar tais diferenças, porque a própria política as trata com superficialidade e também porque a própria escola ainda não sabe lidar com as mesmas.

Contrariamente, reflete-se que é necessário que a escola trave uma luta micropolítica para se tornar uma instituição a serviço da produção de diferenças, de uma nova modalidade de pensamento e emissária de uma nova forma de ouvir as vozes que emudeceram e emudecem diante do texto oficial e das engrenagens de produção do campo social.

Por outro lado, pensando a BNCCEI no campo ideal de que ela se vale, pode-se notar que a concepção de criança como sujeito social situado localmente, aproxima-se mais da visão do ofício de criança (que possui uma existência social e histórica e uma natureza específica enquanto criança, com conhecimentos, curiosidades, capacidades e necessidades educativas concretas), visto que essa forma de conceber a EI induz a pensar que a criança não deixa de sê-lo para entrar na escola como aluno (MARCHI, 2009).

Nessa forma de interpretação essa é, portanto, uma visão de educação culturalmente enriquecida e que requeriria uma presença institucional muito mais aberta e dialógica. Contudo, importa ressaltar que se a escola pretende que a cultura da comunidade adentre seus muros, pressupõe-se que isso seja feito não só tendo a criança como ponte, mas também os sujeitos/adultos que constituem essas culturas de referência, promovendo um ambiente de trocas geracionais e culturais que permitam à criança interrogar o mundo, percebendo-o em sua diversidade. Esta não é uma tônica nas escolas de EI; poucas são as situações em que a

comunidade é convidada a participar de seu cotidiano e muitas são as questões que envolvem o estabelecimento desses laços. Ainda há dicotomia entre vida e escola, infelizmente, e é importante questionar de que tipo de vida essa realidade escolar é sintoma. Entende-se que esta é mais uma oportunidade em que o documento demonstra carecer de contornos de realidade, posto que trata a dinâmica associativa da escola como algo isento de problemas.

Para Sarmiento (2002, p. 279) ainda se sabe muito pouco sobre como se aprende em contextos multiculturais, articulando saberes e investindo-se deles em seu discurso e isto “[...] significa uma enorme exigência no âmbito da aprendizagem organizacional e da construção da escola como organização aprendente [...]”. Para o autor, “[...] o que está em causa é perceber como os saberes se tornam mais significativos, mais desejados e mais susceptíveis de provocar a felicidade nos alunos e promover a sua cidadania activa”.

Como parte de sua corpo organizativo, a BNCCEI elege como seus eixos estruturantes as *interações* e a *brincadeira* (sublinhando o que já estava expresso nas DCNEIs) definidas como “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017a, p. 37).

Portanto, o documento retoma, como já pontuado acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dimensões potencializadoras da produção de culturas de pares infantis, as quais, tomadas como processos de conhecimento, possibilitam aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, respeitadores de suas formas de agir sobre o mundo e se relacionar com os outros, embora essa constatação se dê a partir do ponto de vista do conhecimento do paradigma da SI e das associações em pauta, não do documento que, em verdade, não afirma claramente tais intenções.

Em tese, as interações e brincadeiras tomam para si o lugar de ações cotidianas e elevam o cotidiano a marco de aprendizagem. Esse aprender, coerentemente ao entendimento da SI e à natureza da participação infantil, não é da ordem do futuro, do preparar-se para, mas do apropriar-se de conhecimentos na dinâmica do presente, questionando o que são as coisas, o que é estar no mundo – físico e cultural - e se relacionar com os outros, assim como brincar remete muito mais aos aspectos sociais e simbólicos da compreensão sobre o que é ser, estar e conviver neste mundo, que a objetos e conhecimento de sentidos fixos, por exemplo.

Nessa dimensão relacional, segundo a BNCCEI (BRASIL, 2017a, p. 37), estarão “[...] a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções [...]”, o que combina com as afirmações de Corsaro (2011) sobre o caráter das culturas infantis, nas quais as crianças aprendem sociabilidade, mas também demonstram suas

formas originais de lidar com as pressões de um mundo que estão aprendendo a interpretar. Até este ponto pode-se observar a coerência entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os princípios fundamentais que devem ordenar as atividades na EI, ao menos no plano ideal.

Cabe ressaltar que na BNCCEI há a menção à indissociabilidade de cuidar e educar no processo educativo, no entanto, este aspecto não possui o mesmo peso que as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica. Pondera-se que esse caráter de obviedade se dê pela consideração de que este já seja um aspecto consolidado na identidade da EI. Conjectura-se que, se não consolidado, o conceito é, ao menos, plenamente difundido, podendo ser considerado, para usar as palavras dos redatores da BNCCEI (2015/2016), como um dos consensos da área. Isso não quer dizer, no entanto, que não haja discrepâncias nas práticas pedagógicas, colocando a primazia de um conceito sobre o outro. Ainda, não se exclui a possibilidade de que haja um uso retórico de ambos os termos (cuidar e educar e interações e brincadeiras), sem que esses sejam, realmente, eixos que estruturam o fazer pedagógico e o próprio documento da BNCCEI.

Neste ponto, convém fazer um parêntese notando que a BNCCEI valoriza o diálogo com os textos legais que a precederam, os quais dificilmente são colocados em questão pelo imaginário social e recebem menores críticas do campo acadêmico (tratando-se das DCNEIs, no caso). Deduz-se que, ao apropriar-se de conceitos e informações de tais documentos, apresentando-os como evidência, a BNCCEI tenta construir seu caráter de legitimidade, dando a entender sua “articulação” e “respeito” à trajetória histórica e política da EI.

O documento em questão tem como uma de suas principais estruturas organizativas o arranjo do conhecimento por *campos de experiência*. Da mesma forma que no restante da BNCCEI, o texto não apresenta elementos que explicitem quais as bases teóricas dessa proposta, apenas afirma que esta já era uma possibilidade acenada pelas DCNEIs (2009) e define que os campos de experiência “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017a, p. 38), seguindo-se das “ementas” de cada campo.

A SI não trata explicitamente da questão da experiência, no entanto, interpretativamente, é possível estabelecer relações entre os sentidos de experiência e a proposta geral da SI. Segundo Plaisance (2004, p.226), nesse conceito está envolta “[...] a vertente subjetiva do sistema escolar”, porque a experiência não pode ser produzida, mas

vivida pelo sujeito que interage, brinca e constrói conhecimento e cultura na dinâmica escolar, baseado no universo de significações que constitui sua identidade como indivíduo-criança.

Assim, a experiência assume a dimensão da singularidade, uma vez que cada criança é um sujeito concreto, determinado pelas variáveis sociais que o constituem (raça, etnia, classe social, gênero, dentre outras dimensões) e pelas oportunidades de conhecimento e construção de sentidos que lhe são dadas, aspecto valorizado na proposta da SI. Isso permite considerar que duas crianças expostas ao mesmo contexto não terão experiências iguais, visto que os sentidos atribuídos a uma situação serão, em primeiro domínio, pessoais (BARBOSA, *et al.*, 2016; FOCHI, 2015). Neste aspecto, a ideia de experiência se associa à SI, porque se afasta dos métodos tradicionais de socialização e desenvolvimento, em prol do desenvolvimento da criança associado à visibilidade do indivíduo e de sua ação dentro das culturas que integra (CORSARO, 2011).

Fochi (2015) afirma que os elementos básicos da experiência são a *significatividade*, como condição de envolvimento das crianças, a *ludicidade*, como forma básica para que a criança construa livremente e expresse suas teorias provisórias, e a *continuidade*, visto que nenhuma experiência termina em si mesma, mas gera impactos para a coletividade e ampara a construção de novas experiências (o que elimina argumentos sobre o espontaneísmo de um currículo por experiências), além de necessitar de novas relações com o tempo, o qual deve ser suficiente para sua consolidação. Assim, o desenvolvimento se dá a partir da interconectividade de experiências. Todos esses elementos estão fortemente relacionados aos eixos estruturantes das culturas infantis, já mencionados.

Infere-se que as culturas infantis são fatores a serem considerados nas propostas que a escola de EI oferece às crianças, como ponto de contato que permite o diálogo entre as gerações e, conseqüentemente, a própria experiência que retroalimenta as culturas infantis. Em vista disso, julga-se que as propostas planejadas pelo professor carregam a potencialidade (mas não a certeza) de provocar experiências, por isso, terão melhores chances de sucesso se respeitarem as necessidades sociais e de desenvolvimento das crianças, seus interesses individuais e coletivos, aceitando-se que as situações podem partir daquilo que o grupo de pares cria e compartilha como focos de curiosidade.

O engajamento e mobilização dos sujeitos para a construção ativa de significados são fundamentais à experiência. Se as crianças não estiverem envolvidas emocional, social, cognitiva e fisicamente com o que estão realizando, isso não alicerçará aquisições e

compreensões culturais de ordem qualitativamente superior de forma legítima⁵⁶, portanto, não comporá o rol de experiências significativas que promove seu desenvolvimento integral.

O conceito de agência, central na SI, também aparece implicado nesta consideração, pois, se a experiência envolve a profunda mobilização do indivíduo, a agência, para Nascimento (2015a) e James (2009), também implica mais que realizar ações. A agência demanda a participação da criança nos processos de controle, negociação, constituição e reprodução social e cultural, de forma proativa, sendo capaz de transformar as relações sociais que vive e, nesse movimento, a si mesma. A noção de experiência compartilha desse potencial transformador do indivíduo, ao mesmo tempo em que isso se reflete no meio social. Pode-se concluir que existe contiguidade entre os conceitos de agência, experiência, construção das culturas infantis e conhecimento.

Capitalizando as associações à SI, feitas até o momento, é importante considerar que a natureza das mesmas se dá pelo ponto de vista especulativo, a partir da ideia-força de experiência. Afinal, o que é experiência? O documento, conforme já se sinalizou, denota uma frágil sustentação teórico-conceitual, não indicando quais princípios embasam esse e outros conceitos, o que leva a refletir que a ausência de referências teóricas leva os profissionais da educação a uma compreensão superficial, principalmente no que tange a aspectos centrais da proposta como o arranjo em campos de experiência, pouco familiar às escolas e profissionais da educação infantil brasileira, os quais podem ler e apreender a política educacional com base no senso comum. Consequentemente, esse fato abre precedente e forja espaço para a investida do mercado editorial e das consultorias de especialistas, que trariam as “soluções mais seguras” para o dilema interpretativo enfrentado no campo das práticas escolares.

Conforme essa explicação, faz sentido conjecturar que a superficialidade do documento é um estratagema para atender também aos interesses de mercado, na oferta de produtos e serviços e não aos interesses de uma educação digna para a infância.

Buscando maiores esclarecimentos sobre o que seria experiência e a organização por campos de experiência, é importante dizer que, segundo os propositores da BNCCEI (BARBOSA, *et al.*, 2016, p. 23), esse arranjo tem inspiração na Indicação Nacional Italiana, de 1991, revisada na legislação daquele país em 2012⁵⁷. A justificativa para essa escolha é a de que “[...] tantas e tão variadas experiências não ocorrem de modo isolado, ou de forma

⁵⁶ Não se exclui a possibilidade de que as crianças tenham experiências e possam se envolver com propostas adultocentradas, no entanto, a autenticidade das mesmas está em considerar as curiosidades, necessidades e características das crianças como seres de cultura. Muitas vezes o que o adulto prepara é o que menos desperta o interesse das crianças, contudo, não se exclui a importância dessa dimensão, uma vez que os universos de referência das crianças devem e precisam ser ampliados.

⁵⁷ Este texto pode ser lido na íntegra em Barbosa; Finco e Faria (2015).

fragmentada [...]”. Subentende-se que o potencial e as experiências infantis são complexos e não acontecem no vazio cultural, mas fundamentam-se na experiência social da criança e na experiência cultural da humanidade, podendo ser lida também como parte da cultura adulta.

Dessa forma, a organização desses saberes nos quais as crianças se referenciam também merece uma articulação elaborada, indo além dos limites oferecidos pela disciplinaridade e facilitando a inter-relação entre essas áreas (por exemplo, no campo traços, sons, cores e formas, imbricam-se as artes visuais e a música). Esse diálogo entre a experiência infantil e a experiência da humanidade, mediado pelo professor, é que permite a qualificação e aprofundamento das aprendizagens, fazendo com que o projeto educativo se caracterize como um processo crítico de seleção cultural, baseado na realidade das crianças.

A proposta de trabalho na EI italiana tornou-se famosa com a divulgação das práticas desenvolvidas na região de Reggio Emília, as quais têm como seus principais pontos de ancoragem o trabalho colaborativo, em grupos de crianças, no sentido de resolver problemas, utilizando-se a metodologia de projetos. Em tais práticas, valorizam-se as diferentes formas de linguagem expressiva e comunicativa das crianças, a concepção de criança como sujeito único, com direitos e dotado de plasticidade, curiosidade, capacidade de se comunicar e relacionar-se com outras pessoas, além de participarem ativamente da tomada de decisões coletivas (BARBOSA; FINCO; FARIA, 2015).

Conforme Finco (2015), os campos de experiência remetem aos diversos âmbitos do fazer e do agir das crianças, não se referindo a áreas do conhecimento ou saberes a que as crianças teriam direito de aprender ou a objetivos gerais ou específicos definidos de antemão. A proposta dos campos é referida pela autora como “[...] experiências de vida em contextos educativos [...] envolvendo os três atores da Educação Infantil: crianças, famílias e professores/as [...]” (p. 272) e abrindo-se para a inventividade, para uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola possa valorizar suas experiências e as culturas locais, permitindo, ainda, que estas tenham flexibilidade e autonomia para construir seu projeto próprio e criativo a respeito do que o currículo disciplina.

Segundo Barbosa, Finco e Faria (2015, p. 54-55), na proposta dos campos de experiência entende-se que:

Os professores acolhem, valorizam e estendem as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização daquilo que as crianças vão descobrindo. A experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitem à criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura,

capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras.

Assim, a proposta italiana dos campos de experiência encontra afinidades em Corsaro (2011), que pontua a nuclearidade das culturas infantis, mas também sua concentração no bojo da cultura adulta, que lhes fornece elementos para a construção de seu arcabouço cultural, cada vez mais elaborado. De forma semelhante, na escola de EI, a criança segue, a partir de suas dúvidas, experiências e dos desafios que lhe são oferecidos, apropriando-se construtiva e reconstrutivamente do percurso já realizado pelas outras gerações que a precederam, de forma dinâmica, interpretativa, coletiva e não diretiva. Dessa forma, aprender e construir culturas de pares estão na mesma ordem de fatores e remetem ao trabalho com a cultura produzida nas relações cotidianas e com a cultura acumulada historicamente pela humanidade, por isso este conceito se mostra relevante para a compreensão e organização de um currículo construído à base de experiências.

Diante dessas ponderações, pode-se concluir que a proposta de organização por campos de experiência na EI poderia refletir-se positivamente de duas maneiras. A primeira consiste no fato de que essa organização diferenciada serve para afirmar a especificidade da EI em relação aos outros níveis da escolaridade básica, pautados por uma lógica diversa⁵⁸. A segunda manifesta-se no direcionamento do projeto educativo das instituições para a centralidade da criança e sua agência, opondo-se a currículos descontextualizados, fragmentados e que assumem a precedência da ação adulta e dos conteúdos sobre os sujeitos-criança. Entretanto, tais positivities colocam-se como possibilidades pelo fato de que a compreensão de experiências e campo de experiências, importada das indicações italianas, aparece esvaziada de seu conteúdo pedagógico e teórico original, como se pode notar na definição vaga, presente na BNCCEI. Se a ideia presente na BNCCEI é a aproximação do trabalho de referência italiano, nota-se, nesta análise, que o que aparece expresso no texto da BNCCEI é insuficiente para resguardar que tais compreensões basilares estejam presentes na elaboração dos currículos locais.

A ideia de experiência, se compreendida com base na experiência italiana, não permite planejamentos rígidos, visto que o sujeito e sua construção de sentidos são a fonte das

⁵⁸ Nota-se que ao passo em que se afirma a especificidade da EI, a mesma se isola do restante da escolaridade básica. Embora esta pesquisa não se detenha sobre tais relações, nos demais níveis o protagonismo é reservado ao conhecimento sistematizado ou ao domínio de “competências”. Dessa forma, na passagem para o EF, a continuidade dos processos educativos é praticamente impossível, pois se abandonam os elementos que poderiam unir ambas as etapas: o foco no sujeito e na sua experiência com a cultura (entendida como conhecimento, arte e vida) e a identidade do ofício de ser criança, [isso se a própria BNCCEI for interpretada com tais conotações positivas para as crianças e sua educação.](#)

aprendizagens e a base a partir da qual serão mobilizados os conhecimentos historicamente acumulados. Essa consideração subentende que a EI não é o espaço para a apropriação de conteúdos em sua forma sistematizada/disciplinarizada ou para o domínio de conceitos, unicamente, mas para uma atitude geral de conhecer o mundo e se encantar, procurando respostas para questionamentos individuais e coletivos.

Nesse sentido, cabe pensar, especificamente, na realidade das escolas de EI brasileiras, muitas das quais, lamentavelmente, por diversas e complexas razões, têm seu cotidiano marcado pelo controle do comportamento infantil, pela reprodução de desigualdades de várias ordens e pela imposição de rotinas esvaziadas de sentido e conteúdo cultural, empobrecendo o que se poderia chamar de experiência escolar. É importante considerar, então, que a história da educação infantil brasileira diverge em muito da italiana, além de afastar-se das características culturais e sociais apresentadas por esse contexto. Em outros termos, a perspectiva italiana conta com um amadurecimento no trato com as crianças, nas formas de trabalho, nas condições físicas, materiais e humanas das escolas de EI, nas relações comunitárias e contextuais de que a EI brasileira não dispõe, assim, importar tais conceitos-chave como o de experiências, sem o devido aprofundamento, parece conduzir a resultados mais negativos que potencialmente positivos.

Convém reforçar que para alcançar a associação entre os princípios da SI e o texto da BNCCEI, foi necessário buscar maiores informações sobre a origem da organização por campos de experiência, o que demonstra, novamente, o esvaziamento da proposta no documento.

Por tais razões, embora a BNCCEI afirme a ideia de que o papel da EI é fazer com que a criança amplie seus conhecimentos, a partir da sua experiência, entrelaçada ao patrimônio cultural da humanidade, isso não exclui a possibilidade de leituras equivocadas como as provocadas na emergência do construtivismo, nas quais se entendeu que o professor não deveria fazer nada além de acompanhar o desenvolvimento natural das crianças (*laissez-faire*).

Nesse aspecto, é preocupante que haja o enaltecimento das experiências infantis espontâneas, em detrimento de um trabalho intencional do professor ou de que, em nome de “maior liberdade de trabalho”, em uma retórica construída como progresso na própria BNCC, os professores deixem de debater o sentido ético, teórico e ideológico de suas práticas, mergulhando no tecnicismo e reproduzindo mecanismos produtores de desigualdade. Em outras palavras, teme-se o risco de que o invólucro de “respeito à infância”, pensando nas reflexões feitas até o momento, justifique processos de desqualificação da EI.

Além disso, as diferenças entre a proposta italiana e o conceito de campo de experiências colocado na BNCCEI são consideráveis, visto que o esvaziamento dos conceitos é acompanhado por um alto nível de generalização da proposta. Na Itália, o arranjo por campos de experiência é dedicado a crianças de 3 a 6 anos, além de acompanhar o amadurecimento sobre quais os melhores métodos para trabalhar com essa faixa-etária específica (no caso, o já citado trabalho com projetos), em uma configuração que afasta o conceito de campos de experiência da noção de disciplinas escolares. A partir disso, pode-se pensar que a BNCCEI não só se afasta como, de certo modo, descaracteriza a proposta italiana original.

Em outras partes de seu texto, a BNCCEI afirma o compromisso diferenciado que se exige da docência, em um sentido novo para a área, que exige a sensibilização dos professores para a forma como as experiências afetam as crianças e exigem constante interpretação, diálogo, pesquisa e planejamento, além do trabalho coletivo do professor com seus pares, fazendo da escola uma instituição aprendente.

A dimensão da experiência, como se pode anuir, não é exclusiva da criança, mas também do professor que se coloca como aprendente nessa relação, no que tange a um novo exercício da docência nas especificidades da EI. O professor “ausculta/aprende” seu grupo de crianças em transformação, grupo esse cuja experiência de infância é diferente da sua e dos grupos com os quais possa ter trabalhado em anos anteriores. Assim, reitera-se que a infância é dotada de uma radical alteridade, tanto sincrônica e diacrônica (SARMENTO, 2013b).

Convém ressaltar o papel imprescindível do professor, porque as experiências vividas na escola não só determinam o adulto que a criança se tornará, mas principalmente as condições em que se vive a infância e seu processo de conhecer e se desenvolver. Assim, segundo Oliveira (2019), o professor, exerce influência direta quando interage com as crianças, as ouve, instiga curiosidades, fornece respostas e faz com que as crianças avancem para mais do que suas culturas apresentam. Ainda, influencia indiretamente, organiza o contexto de aprendizagem (tempos, espaços, horários, objetos e agrupamentos...), produzindo o “espaço de criar”, conforme Abramowicz e Oliveira (2010).

Fazendo uma analogia, cabe ao professor decifrar suas crianças a partir delas mesmas, como os sociólogos o fazem no campo da pesquisa. Entende-se que esta é a condição *sine qua non* para pensar sua prática pedagógica e organizar situações nas quais realmente possam ocorrer experiências, a ampliação de conhecimentos, culturas e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Essa constatação, no entanto, enseja outros questionamentos; os professores estão sendo suficientemente formados (inicial e continuamente) para o trabalho com uma perspectiva ampla como a dos campos de experiência? Possuem para si um repertório cultural e teórico aprofundado e que possibilite estabelecer tais relações e a ampliação do que as crianças significam no cotidiano da escola de EI? Conseguem identificar em quais registros a lógica de ação da criança se fundamenta em determinado momento (lembrando que os sentidos que as crianças produzem servem tanto para legitimar suas interpretações, para compartilhá-las com os adultos e pares ou simplesmente para subverter ou contestar normas, valores e/ou códigos culturais)? Compreendem como as crianças informam suas experiências? Quais concepções os professores possuem acerca de qual deve ser o horizonte formativo da criança, tendo em mente a experiência humana? O que as crianças devem aprender, por quais motivos e a serviço de quem? Todas as evidências encontradas no cotidiano de muitas instituições de EI levam a crer que essas são questões de difícil resposta, remontando tanto ao conteúdo da proposta da BNCCEI, quanto à forma de dinamizá-lo e à própria função da EI.

De forma geral, pode-se ponderar que a proposta dos campos de experiência é inovadora, quando se compara às formas tradicionais de organizar e mobilizar o conhecimento, no entanto, a mesma não anula o risco de que os campos sejam abordados como disciplinas (apenas um pouco mais gerais), primeiramente porque dependem da leitura feita sobre o conceito de experiência (e que pode ser interpretada de muitas formas, tendo em vista a falta de referentes que indiquem qual caminho seguir) e em segundo lugar pela prevalência que a disciplinaridade encontra no imaginário social. Muitas vezes, os docentes buscam em sua história de escolarização as referências para sua ação ou se amparam nas construções legais que afiançam possibilidades mais familiares, lembrando dos RCNEIs e sua permanência.

Essa perspectiva de leitura também pode ser apoiada pela comparação da proposta da BNCC para outras etapas da escolaridade. Assim, a organização dos saberes sistematizados pode criar a compreensão de que este seja o caminho correto para a educação como um todo, mais próxima da visão de aluno que da criança real que está na escola de EI.

Como outra estrutura organizativa, o documento da BNCCEI traz, no âmbito de cada campo de experiências, uma *divisão em faixas-etárias*, bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), na etapa creche e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), na etapa pré-escola. A partir dela serão definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo a BNCCEI (BRASIL, 2017a, p.42), essa divisão se dá pelo reconhecimento das “[...] especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil [...]”, além de reiterar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados, aproximando-se das “[...] possibilidades de aprendizagem [...]” e das “[...] características do desenvolvimento das crianças [...]”. O documento ainda ressalva que “[...] todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica”.

Sarmento e Pinto (1997) interpretam que a divisões etárias dependem de critérios culturalmente decididos e estão fortemente relacionadas às construções sociais sobre o que se entende por infância e sua escolarização. Mollo-Bouvier (2005, p. 396) complementa que isto remete à “[...] dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajeitam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho”.

Dessa maneira, uma evidência que se pode notar é a de que o documento naturaliza a divisão que faz das crianças em faixas-etárias, sem discriminar quais critérios científicos presidiram tal periodização, dando a entender que sejam explicações de ordem psicológica e desenvolvimentista, além de integrar interesses adultos, camuflados em função das necessidades de atendimento das crianças.

Assim, a BNCCEI faz uso de um critério de eficácia descritiva, comumente usado em prol da abstração da enorme heterogeneidade da infância, reunindo as crianças em identidades coletivas ordenadas e classificadas, as quais também podem configurar relações de dominação etária, em cujo ápice está o adulto.

Como se pode notar, a BNCCEI combina com a crítica dos autores da SI. A seleção que se faz das crianças no documento não deixa de ser, portanto, convencional e arbitrária, dependendo ainda de outra esfera de decisão, a dos sistemas de ensino estadual e municipal, que poderão subdividir ainda mais essas faixas, de acordo com seus critérios administrativos, cada vez mais detalhados. Além da esfera de decisão administrativa, não se pode deixar de considerar os possíveis interesses trás da demarcação da especificidade etária que dinamiza mercados consumidores e mesmo o mercado de trabalho educacional.

Não obstante, pode-se perceber que ao dividir faixas-etárias, a BNCCEI fere, novamente, o respeito às diferenças, nesse caso etárias, pois não explica quais são as especificidades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ignorando as compreensões que vem sendo desenvolvidas e reafirmadas por educadores e estudiosos da

área, induzindo a sua desconsideração prática. Nesse aspecto, aparenta-se a ênfase nas habilidades e competências a serem desenvolvidas, selecionadas por critérios tácitos, em detrimento da discussão das especificidades das faixas-etárias componentes da EI.

Ademais, é possível dizer que, no que tange à delimitação etária, o documento não contribui para coibir dicotomias históricas presentes na EI e que afastam creche e pré-escola fisicamente e em suas propostas de trabalho; pelo contrário, pode perpetuá-las e favorecer o recorte da infância em etapas ainda mais estreitas, as quais regulamentam a vida social das crianças e sua administração simbólica, além de promover o confinamento das crianças em instituições especializadas (e em um nível mais específico, em turmas e salas de aula) desde o nascimento, afastando-as de sua visibilidade pública.

Diante de tais considerações, se observa que a divisão etária do documento, sob um primeiro olhar, parece se mostrar interessante para a perspectiva da SI, por abranger períodos de vida das crianças maiores do que os comumente selecionados na seriação tradicional, o que propiciaria o convívio entre idades diferentes, embora próximas, favorecendo o desenvolvimento e a construção das culturas infantis. No entanto, a mesma divisão ainda é limitante, quando se pensa que a noção de cultura de pares remete à articulação espontânea das crianças para brincar, não correspondendo a grupos homogêneos, mas ao desejo e senso de pertencimento das crianças que se identificam como parte de uma turma de amigos (CORSARO, 2011).

Assim, é possível ponderar que a divisão-etária na BNCCEI é um índice que coloca em xeque as relações equitativas entre crianças e adultos, posto que tal organização lhes é imposta, podendo demonstrar uma hierarquização, na qual as crianças são participantes desiguais da vida social nas instituições de EI. Dessa maneira, lembrando a dimensão dos direitos infantis, reflete-se que se adultos e crianças estivessem no mesmo patamar de poderes, a livre associação deveria ser um deles. Portanto, arrisca-se dizer que a cidadania educativa aparenta não estar realmente em prática nas propostas do documento, de acordo com o quesito divisão etária.

Por esse motivo e seguindo o ponto de vista da SI, considera-se essencial que, mesmo adotando a classificação etária prevista no documento da BNCCEI, as escolas componham seus currículos levando em conta as culturas infantis como meio de conhecimento, propondo situações que possibilitem o convívio mais alargado entre as crianças, em suas iniciativas de associação livre.

Passando ao próximo elemento de análise, de acordo com os trechos anteriormente destacados, a divisão etária no documento da BNCCEI se organiza em função do

estabelecimento de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, os quais definiriam as “aprendizagens essenciais” para a infância, ou os “pontos de chegada” para cada campo e faixa-etária.

Pode-se assentir que essa organização remete a uma visão cognitivista⁵⁹ do desenvolvimento infantil, restrita a estágios universais e a uma concepção abstrata de criança, da qual a proposta da SI se distancia, uma vez que isso invisibiliza as crianças reais. Mesmo que a BNCCEI assuma a flexibilidade desses objetivos, considera-se que a linha central de desenvolvimento já está traçada e enfatiza a aprendizagem e o desenvolvimento individuais, contrastante com a perspectiva da ênfase nas crianças seres sociais e coletividade.

A estruturação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na BNCCEI leva a pensar em uma taxionomia de objetivos⁶⁰, uma vez que são descritos em gradação, aprofundando-se como etapas que a criança deve superar. Também, convém questionar com que base teórica foram selecionados esses e não outros objetivos, como se definiu sua progressão, quais as razões para que eles tenham sido julgados universal e historicamente válidos, além de cogitar que o documento deveria das condições para que se pense em como são definidos fins comuns, respeitando as crianças como seres sociais, com historicidade, cultura, pontos de partida, interesses e oportunidades diferentes.

Como discrepância fundamental, reflete-se que a noção de experiência não dá mostras de concordar com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, visto que os mesmos reduzem o sujeito ao domínio de elementos que lhe são externos, na forma de “comportamentos-objetivos” universais, enquanto a ideia de experiência, trazida das indicações italianas e em associação aproximada à SI, nesta dissertação, se baseia no ativismo, na autoria e exige a perspectiva de um currículo aberto ao imprevisto, às novas relações de poder entre os grupos geracionais (lembrando que as crianças se constituem enquanto tal em face dos adultos) e à mudança nas expectativas quanto ao desempenho e realizações infantis, permitindo-lhes serem crianças reais e concretas, partes do tempo presente, não apenas no movimento de tornarem-se adultos. Como se pode deduzir, as práticas educativas alicerçadas no conceito de experiência parecem voltar seu olhar mais aos processos que aos resultados, estando próximas do chão das escolas que de objetivos verticalmente decididos.

⁵⁹ Essa visão acaba por estruturar a experiência da infância ao ser difundida como regime de verdade, naturalizado, durante muito tempo, como base da prática pedagógica.

⁶⁰ Essa caracterização remete à popularmente conhecida taxionomia de Bloom, elaborada nos anos 1960, segundo a qual os objetivos de aprendizagem se estruturam hierarquicamente, aprofundando-se a níveis mais complexos.

Na perspectiva da SI, Marchi (2009) afirma que as realidades sociais são construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos. A perspectiva de um currículo construído à base de experiências envolve esta dinâmica; portanto, admite-se que a realidade curricular é construída todos os dias por indivíduos-criança, adultos e grupos de crianças, mesmo que as consequências dessa ação não sejam premeditadas por seus atores. Por isso, este pressuposto leva a desafiar a pertinência dos objetivos da BNCCEI, bem como sua perenidade, mesmo que estejam previstas suas revisões.

Se a experiência é a forma pela qual a criança deve se apropriar de conhecimentos mais elaborados, na proposta da BNCCEI, é necessário pensar que os interesses e necessidades de aprendizagem das crianças poderão levar a outros caminhos que não o alcance de metas determinadas *a priori* e para todos, visto que a relação com o conhecimento pode se dar de forma não totalmente planejada e não previamente definida. A criança é o parâmetro a seguir, nessa perspectiva, mas o caminho a que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento induzem é o da primazia da diretividade e da instrução, moldando as crianças e colonizando seus universos para que cheguem a finalidades comuns, independentemente de suas diferenças.

Portanto, com base na comparação da proposta das experiências e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, evidencia-se, a coexistência de duas lógicas distintas na proposta interna do documento, uma na qual se prega a centralidade da criança e sua experiência, lembrando as propostas escolanovistas, e outra, na qual é privilegiada uma orientação tecnicista, que limita a criatividade e originalidade dos percursos. Se a noção de experiência e a proposta dos campos inviabilizam, por definição, que todas as crianças sejam medidas pelos mesmos critérios e tenham os mesmos objetivos para sua aprendizagem e desenvolvimento, resta perguntar qual visão deve ser prioritária na organização dos currículos e das práticas pedagógicas? Entende-se que esta é uma escolha ética, política, pedagógica e teórica extremamente importante.

Com tal afirmação, não se deseja, todavia, admitir que não deva existir nenhum aspecto de diretividade no trabalho com as experiências infantis; pelo contrário, a função da escola e o exercício de ampliar os universos de referência das crianças exigem que se proceda a uma seleção de quais conhecimentos sistematizados são considerados relevantes para tanto. O que está em questão é a generalidade e simplicidade dos percursos que o documento aponta, em contraponto à realidade de uma infância cujo potencial, diante das experiências possíveis, é complexo e multifacetado.

Neste ponto, as críticas à BNCC são aplicáveis também à BNCCEI. Não é improvável que os sistemas de ensino optem por aderir a uma interpretação de manutenção das estruturas tradicionais, apagando a experiência das crianças e suas maneiras de ser e agir no mundo, admitindo o currículo para a EI como cumprimento de um rol de objetivos mínimos, em virtude do teor mandatário do documento e o receio de descumprir uma norma legal.

Algumas das críticas à BNCC, expostas anteriormente, dizem que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e seus códigos alfanuméricos podem servir como uma forma de controle e avaliação da performance do professor, como uma lista de obrigações que se deva cumprir, de forma mecânica. As crianças, por sua vez, podem ser “medidas” e normalizadas a partir do alcance desses objetivos ou não. É evidente que essa possibilidade exerce certa coerção sobre os sistemas de ensino, compelindo-os a dar prioridade aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A ação que poderão desempenhar, conseqüentemente, é proceder à operacionalização dos objetivos, os quais, por associação, passam a ocupar o lugar tipicamente reservado aos conteúdos ou até mesmo presidindo a seleção dos mesmos. Dessa forma, mesmo que a BNCC insista em afirmar que não se constitui como currículo, há que se reconhecer que suas definições se aproximam muito do que determinaria um currículo prescritivo, bem como de um projeto de currículo nacional.

Como última observação, importa asseverar que as inconsistências dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento não estão apenas na sua proposta, mas também no teor dos mesmos, que parecem pretender a especificação de quais experiências as crianças devem usufruir nas instituições de EI, no entanto, o fazem dificultando a articulação entre os campos, pautando-se na precedência de alguns campos (a deduzir-se pela quantidade de objetivos de uns em comparação aos outros, nas áreas de maior ênfase social), na linearidade e etapismo do desenvolvimento, em comportamentos estereotipados e objetivos superficiais ou insuficientemente claros, além de demonstrarem interpretações restritas da concepção de criança e das formas pelas quais esta aprende. Isso leva a pensar que se concebem aprendizagem e desenvolvimento distanciados dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento ideais e dos eixos estruturantes expressos em outras partes do documento, ou seja, estão longe das lógicas de ação que orientam as condutas das crianças, como se pode notar a partir dos verbos utilizados e dos comportamentos que descrevem. Essa evidência reforça a hipótese de que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como os eixos estruturantes interações e brincadeiras, ironicamente, representam elementos secundários no todo articulado que a BNCCEI deveria compor.

Como exemplo, cita-se o campo “O eu, o outro e o nós”, no qual nota-se uma perspectiva de sociabilidade limitada, que vai da dimensão individual à social, quando, na verdade, esse processo é dinâmico, tanto para a BNCCEI quanto na perspectiva da SI. Pontua-se que neste campo os comportamentos esperados relacionam-se ao bom convívio, frisando que este último deva se dar, principalmente, entre crianças da mesma faixa-etária, subestimando a competência social das mesmas e evidenciando a submissão à forma escolar tradicional que restringe tempos, espaços e relações infantis. Nestes objetivos, ainda há pouca ou quase nenhuma ênfase à cultura que decorre destas interações e à ampliação dos universos culturais das crianças, respondendo ao questionamento feito no início deste eixo de análise acerca do equilíbrio e articulação entre objetivos que respeitem as culturas de origem das crianças e que articulem o conhecimento historicamente acumulado.

Ao fim da análise desse eixo, chega-se à conclusão de que este o documento da BNCCEI conserva incoerências internas que o fazem figurar como documento híbrido, povoado por diversas vozes em disputa e até conflitantes, o que pode gerar dúvidas interpretativas e sobre qual a função sociopolítica e pedagógica que a EI deve cumprir, além de demonstrar a fragilidade da base curricular, que, em sua omissão teórica, autoriza diversas leituras e impede que os sistemas de ensino e os professores aprofundem-se em uma discussão melhor fundamentada, além de tratar de forma simples definições que são complexas, o que contribui para desorganizar a identidade e a proposta educativa da EI.

As incoerências flagradas no documento são percebidas por meio de um jogo entre possíveis intencionalidades e o discurso ideal de que o documento se vale. Do ponto de vista ideal, foi possível realizar algumas articulações à SI, associações as quais, de forma mais geral, podem também representar aspectos do discurso dos estudos da infância, como um todo. O texto da BNCCEI, todavia, não autoriza que se afirme tal alinhamento com precisão, dado seu caráter sintético e teoricamente superficial. Além disso, ao passo em que são encontrados pontos de diálogo possível na visão de criança e infância, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e na forma de organizar o conhecimento em campos de experiência, também são encontradas muitas dissociações, quando tais conceitos são contrapostos à realidade das escolas de EI e aos possíveis interesses em jogo na construção do documento. Tais dissociações são ainda maiores quando se consideram as demais estruturas que o documento propõe (divisão etária e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento).

Exige-se mencionar que em certos pontos, o texto da BNCCEI compatibiliza-se, inclusive, com as críticas fixadas pelo paradigma da SI (desconsideração dos problemas da

infância, valorização da criança a partir de sua transformação em adulto, desenvolvimento infantil em estágios subsequentes e universais).

A partir dessas considerações, conclui-se que, a ideia de currículo para a infância que a BNCCEI apresenta serve para reiterar as incongruências históricas de que a EI foi acometida. Especificamente, quanto às estruturas que propõe, pode-se concluir que os “meios” ideais: experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, brincadeiras e interações, não justificam os “fins”, de constituição dúbia e condicionados ao alcance de objetivos-meta de desenvolvimento normalizado, lembrando o conceito de prontidão para a etapa da escolaridade subsequente. Analogamente, afirmar que tais “fins” sejam uma referência necessária e desejável para os docentes, significa desqualificar seu trabalho, admitindo que os mesmos não saibam quem as crianças são, o que fazem e o que se pode realizar com as mesmas no ambiente escolar.

A BNCCEI, de forma geral, é lacunar, nos aspectos conceituais e práticos. Da mesma forma como faz afirmações genéricas e pouco explicativas, não oferece muitas pistas sobre de quais modos se possa superar a forma escolar cristalizada nas instituições de EI ou sobre como se possa valorizar práticas de qualidade que já estão nesses contextos.

4.3 A BNCCEI no contexto dos documentos oficiais: interfaces entre BNCCEI e DCNEIs

Nesta seção, pretende-se comparar ambos os textos oficiais, a BNCCEI e as DCNEIs (2009), a fim de verificar, dentre os aspectos anteriormente selecionados como eixos de análise, ora denominados eixos comparativos, quais são as convergências, omissões e diferenças entre os textos em questão.

Anteriormente, ao se analisar a BNCCEI, em sua proposta constitutiva, diversas vinculações às DCNEIs foram apontadas no próprio texto e pelos redatores de suas primeiras versões. Esta etapa aprofunda-se nesses possíveis encadeamentos, observando em quais aspectos a BNCCEI avança ou retroage, tendo como pano de fundo os pressupostos mais gerais da SI.

Conforme já se mencionou no capítulo 2 desta dissertação, as DCNEIs (2009) resultam de um processo de revisão das antigas diretrizes, publicadas em 1999. A revisão das DCNEIs (1999) foi instituída pelo parecer CNE/CEB nº 20/2009, justificada pela necessidade de fazer frente aos avanços científicos, movimentos sociais e políticos da área, embora as DCNEIs (1999) não tenham perdido a validade de seus princípios, os quais precisariam ser ampliados. Até então e desde a CF/88, os currículos deveriam ser elaborados a partir da

síntese entre as demandas locais, as DCNEIs (1999) e as metas definidas pelo MEC, garantindo a formação comum nacional, ou seja, materializando no currículo as relações entre o que é universal e o que é singular de cada sistema e estabelecimento escolar (BRASIL, 2009c).

Para apoiar a atualização das DCNEIs (1999), precedeu-se uma vasta pesquisa, em Projeto de Cooperação Técnica entre MEC e UFRGS⁶¹, entre meados de 2008 e 2009 (CANAVIEIRA, 2010), a qual resultou em diversos documentos, mas especialmente no relatório *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Paralelamente, correu a elaboração do documento *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Ambos os documentos e pesquisas ofereceram influências para a revisão das DCNEIs, no âmbito do programa *Currículo em movimento*⁶², entretanto, esta seção não se aprofundará em suas minúcias, já referidas anteriormente, no capítulo 2.

A partir daí, o CNE tratou de discutir a revisão e reelaboração das DCNEIs. A proposta do MEC foi apresentada por Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (então Secretária de Educação Básica do MEC), na reunião ordinária da Câmara de Educação Básica, acontecida em julho de 2009. Como partes da comissão da reelaboração foram designados o Conselheiro Cesar Callegari e Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Secretário de Educação de São Luís e Membro da Undime Nacional, na ocasião) como relator (BRASIL, 2009c; CANAVIEIRA, 2010).

Em 5 de agosto, durante o Encontro Nacional da UNDIME, na cidade de Santarém, no Pará, com a participação de representantes de diversas entidades nacionais e de especialistas da área (Maria Carmem Barbosa - coordenadora do Projeto MEC/UFRGS, de 2008, Sonia Kramer - consultora do MEC responsável pelo documento *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*, Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão

⁶¹ Maiores informações sobre o teor deste projeto podem ser consultadas em Canavieira (2010), no entanto, cita-se o que o mesmo resulta da necessidade de estabelecer novas diretrizes para a EI, principalmente após a extensão da obrigatoriedade da educação básica à EI, por meio da promulgação da Emenda Complementar nº 59/09. Segundo o parecer nº 20/2009, “Respondendo a estas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...], convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” [...]. Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009c), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2009c).

⁶² Informações obtidas no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>. Acesso em 13 de jun de 2020.

Preto-Universidade de São Paulo – FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP)), foi apresentado o texto-síntese com os pontos básicos que deveriam ser debatidos em audiências públicas promovidas pelo CNE, em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo (BRASIL, 2009c; CANAVIEIRA, 2010).

Alicerçado nessas reuniões regionais, encontros e debates promovidos em diversas instâncias, foi elaborado o parecer nº20/2009 (BRASIL, 2009c), o qual condensa tais contribuições e descreve esse processo de consulta pública, caracterizado, segundo Canavieira (2010, p. 130), como grandes debates nos quais se abordaram as especificidades da EI, considerando:

[...] desde a discussão sobre currículo, à forma de organização e agrupamento das crianças, a proporção de adultos por crianças, mas principalmente como contemplar as diversidades e as diferenças nacionais, como garantir a produção das culturas infantis, organizar espaços e materiais, e trabalhar com as diferentes linguagens.

Este parecer adota, como estrutura básica, primeiramente a apresentação do *histórico da EI*, seguido do *mérito* das DCNEIs (o que são e para que servem). Posteriormente define a *identidade da EI*, sua *função sociopolítica e pedagógica*, a *definição de currículo*, a *visão de criança* (sujeito do processo de educação), *os princípios básicos da EI* (éticos, políticos e estéticos), *os objetivos e condições para organização curricular*, a *parceria com as famílias*, a *organização de experiências na proposta curricular*, o *processo de avaliação* e o *acompanhamento e continuidade na proposta curricular* (BRASIL, 2009c).

As DCNEIs (2009) foram fixadas pela resolução CNE/CEB nº 5/2009, assumindo caráter mandatório. Seu texto se organiza em treze artigos a serem contemplados na organização das propostas pedagógicas das instituições de EI, os quais serão abordados, pontualmente a seguir.

Por fim, importa ressaltar a profunda mobilização social demonstrada na discussão das DCNEIs (2009), as quais se inscrevem em premissas democráticas (contrariamente ao que afirmam as críticas à construção da BNCCEI), envolvendo a escuta de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários. Além disso, as DCNEIs (2009) contaram com ações de apoio à implementação, com a publicação de materiais de referência e programa de formação continuada, denominado *Diretrizes em ação*.

Até o momento de escrita dessa dissertação, houve a publicação de alguns documentos visando o apoio à implementação da BNCCEI, destacando-se os intitulados: *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil* (2018); *Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil* (publicado em 2018, pelo MEC, como atualização aos

Parâmetros, datados de 2006); *Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil – Apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos* (2018), entre outros materiais, dispersos em vários sites⁶³, vinculados, principalmente, a entidades de caráter privado, com apoio do governo, que assina a autoria dos materiais juntamente a tais iniciativas, demonstrando a promiscuidade entre público e privado.

4.3.1 Aproximações e distanciamentos entre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Nessa seção, propõe-se estabelecer relações entre os documentos da BNCCEI e das DCNEIs, conforme se esclareceu anteriormente.

4.3.1.1 Eixo expositivo: Concepção de criança e infância

Para melhor visualização das relações que serão apresentadas, organizou-se o seguinte quadro:

Quadro 2) Organização das informações coletadas sobre concepção de criança e infância

Eixo expositivo	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009)	Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCCEI)	Observações Comparativas
Concepção de criança	“Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,	“Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,	* Reprodução literal; * vinculação aos princípios da Sociologia da Infância; * permanência de definição, sinalizando

⁶³ Os materiais mencionados podem ser encontrados nos sites da BNCC (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>, acesso em 20 de jul. de 2020), do Movimento pela Base (<http://movimentopelabase.org.br/acontece/os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil/>, acesso em: 20 de jul. de 2020) e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/?page=1&q=bncc&s=bncc>, Acesso em 20 de jul. de 2020). Convém ressaltar que nenhum material é encontrado no novo site do MEC (Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica>, acesso em 20 de jul. de 2020). Neste sítio são apenas descritos os programas em curso. Dentre os destinados à EI, estão: PROINFÂNCIA, Brasil Carinhoso, Pró-BNCC, PNLD e a implementação dos recém atualizados Parâmetros de qualidade. São divulgados, adicionalmente, dezessete cursos autoinstrucionais para profissionais da educação básica (cursos de até 30h, como o intitulado “BNCC na Educação Infantil”).

	aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009f).	imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2017 ^a , p.35).	consenso.
Concepção de infância	<p>Apresenta concepções implícitas de infância como categoria social específica e como fenômeno plural, conforme os excertos:</p> <p>Artigo 6º: “As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da <i>solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades</i>”.</p> <p>“Art. 7º, III - possibilitando tanto a convivência <i>entre crianças e entre adultos e crianças</i> quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a <i>igualdade de oportunidades</i> 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 <i>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</i> <i>étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa</i>”;</p> <p>Artigo 8º, § 1º, Inciso VIII: “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos <i>povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América</i>”; X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes;</p>	<p>“Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. <i>Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir</i>” (BRASIL, 2017a, p.14 – grifo nosso).</p>	<p>* como não há menções específicas, os textos parecem identificar a infância como conceito plural, além de período específico da vida humana.</p> <p>* Diferença entre os textos: propriedade com que as DCNEIs explicitam a diversidade que compõe a infância e as comunidades de que as crianças fazem parte.</p>

	<p>“§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade [...]”; “§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de <i>agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta</i>”.</p> <p>(BRASIL, 2009f, grifos nossos).</p>		
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A BNCCEI traz uma reprodução literal da concepção de criança apresentada nas DCNEIs (2009), o que sinaliza a vinculação comum dos documentos nesse aspecto, além de um consenso possível na área de EI. Convém apontar nesta definição comum a relação com os princípios fundamentais da SI, como se demonstrou anteriormente, na análise da BNCCEI.

Com oito anos de distância entre um texto e outro (DCNEIs e BNCCEI), demonstra-se a permanência da identidade discursiva da criança como sujeito de direitos (remontando ao histórico da legislação brasileira e internacional), produtora de cultura e ser que age socialmente, utilizando-se de linguagens específicas, construindo conhecimento. Todos esses pontos estão de acordo com os pressupostos da SI, a qual se constrói sobre a dupla afirmação da criança como ator de pleno direito e da infância como construção social, a qual ampara, ainda, as discussões sobre o lugar da criança na sociedade e a revisão das relações de poder entre as gerações (MARCHI, 2009).

O argumento da influência dos princípios da SI nos documentos oficiais também pode ser reforçado traçando-se um paralelo com o histórico de divulgação desta no Brasil. A SI, segundo Moruzzi e Tebet (2017), ganhou maior visibilidade nacional a partir dos anos 2000. No capítulo 2 desta dissertação, demonstrou-se a inclusão da noção de criança como produtora de cultura a partir de 2006, especificamente, nos documentos da PNEI/2006 e nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, menção que será incorporada aos documentos posteriores a esses.

A presença reiterada dessas considerações nos documentos oficiais leva a concluir pelo reconhecimento desses pressupostos para orientar as práticas educativas na EI; no entanto, é importante refletir sobre as influências desses princípios nos currículos, propostas pedagógicas e práticas na EI.

Diversos estudos (oficiais e não oficiais) foram realizados ao longo dos anos, visando diagnosticar as propostas curriculares locais correntes no país. Em trabalho encomendado para o grupo de trabalho número sete (GT07), da 38ª reunião nacional da ANPEd, Campos (2017) resume dois grandes levantamentos oficiais intitulados *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil* e *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*. Além desses, Coelho (2016) apontou um levantamento prévio à construção da BNCCEI, embora os dados não sejam acessíveis.

Tais trabalhos relatam ter encontrado inconsistências nos textos dos currículos. Campos (2017) complementa afirmando a precariedade dos currículos praticados. Assim, embora os princípios da SI façam parte da definição de criança nos documentos oficiais e estes sejam citados nos currículos, as práticas de trabalho propostas demonstram uma compreensão inconsistente ou esvaziada do sentido original dos mesmos. Para Barbosa (2010, p. 2) “[...] há somente uma apresentação dos elementos legais como referências, geralmente no início dos documentos, mas essas referências não se consolidam quando se realiza a leitura dos documentos em sua totalidade”.

No que se refere à concepção de infância, pode-se dizer que nos dois documentos tal concepção se apresenta de forma implícita, mas observável por meio das demais considerações feitas ao longo dos textos. A já apresentada definição da BNCCEI afirma a infância como período diferenciado da juventude, além de utilizar a expressão “diferentes infâncias” (BRASIL, 2017a, p.14), mostrando conformidade à visão de infância como período específico da vida, dotado de pluralidade.

Por sua vez, a compreensão da infância como período específico pode ser captada nas DCNEIs (BRASIL, 2009f) na menção ao “[...] rompimento de relações de dominação etária [...]” (artigo 7º, inciso V), portanto, demonstrando que a criança diferencia-se do adulto e estabelece com ele relações de poder hierárquicas, historicamente estabelecidas e que necessitam ser superadas. Ainda no artigo 7º, inciso III, o documento sinaliza a “[...] convivência entre crianças e entre adultos e crianças [...]”, entendidos como grupos geracionais aparentemente distintos na dinâmica social. Ao mesmo tempo, ao romper com a dominação etária, pode-se afirmar que se assume a criança como parceira competente para o diálogo, posição reiterada pela SI.

É possível argumentar, ainda, que as DCNEIs (2009) reconhecem a pluralidade da infância por enfocarem entre seus princípios o respeito “[...] às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009f). Subentende-se que a criança é considerada em sua dimensão social e cultural, o que implica considerar a família, a comunidade a que pertence e

a diversidade com a qual convive e que a constitui, produzindo a diversidade da infância (vide artigo 8º, parágrafos 1º, 2º e 3º).

Convém mencionar que, neste ponto, as DCNEIs (2009) se mostram mais assertivas que a BNCCEI, pois nomeiam culturas e comunidades, de forma inequívoca, ao invés de igualá-las sob o arquétipo da diversidade⁶⁴. Outra contribuição para a consideração da infância, trazida pelo texto das DCNEIs (2009), é a referência à pessoa com necessidades especiais (artigo 8º, inciso VII), que aparece na BNCCEI de forma superficial e englobando apenas a pessoa com deficiência (BRASIL, 2017a, p.16).

Tendo essas considerações em vista, o texto das DNCEIs (2009), embora sintético, detém maior propriedade em definir os aspectos relacionados à diversidade, conseqüentemente, sendo mais explícito no que tange às diferenças que constituem a identidade social e cultural das crianças.

Como última similitude entre os documentos aqui considerados, aponta-se que em ambos a identidade social e cultural da infância é associada à atividade escolar, todavia, não são diretamente abrangidas as dificuldades contemporâneas com as quais a infância é confrontada. As DCNEIs (2009), no entanto, avançam nesse aspecto, deixando antever alguns desses problemas, por afirmarem a necessidade de sua superação para que se realize a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI (artigo 7º, incisos IV e V).

No inciso IV afirma-se que tais funções se realizam “[...] 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 [...]” (BRASIL, 2009f). É possível considerar que a necessidade de igualdade de oportunidades pressupõe a existência de desigualdades socioeconômicas e educacionais entre as crianças, lembrando o que se evidenciou nos capítulos 1 e 2 do presente trabalho, quanto às exclusões e formas históricas e contemporâneas de acesso, permanência e qualidade da EI.

Contudo, o mesmo enunciado guarda a contradição de assumir a vivência da *infância*, como se houvesse um ideal abstrato (escolar?) que a definisse e como se a infância não comportasse diferentes vivências, mesmo em condições extremas (SARMENTO; MARCHI, 2008). O mesmo enunciado parece pressupor que tais desigualdades possam ser apagadas pela oferta de condições educacionais iguais para todos, ignorando condições de vida tão díspares.

⁶⁴ Referências às culturas mencionadas e aos problemas globais aparecem apenas na introdução da BNCC, que assegura que estes devem ser tratados de forma transversal (BRASIL, 2017, p. 19). No entanto, é necessário considerar que não há reiteração dessas questões na BNCCEI, o que pode induzir à marginalização de determinadas minorias e grupos sociais.

Segundo Macedo (2015), trata-se de uma igualdade formal dos indivíduos perante a lei, apresentada como única forma de produzir sentidos para a política, herança do ideal iluminista de universalização de direitos, conhecimentos e da qualidade da educação, mas que vem sendo questionada pelo movimento de reconhecimento das diferenças.

Apesar disso, o inciso V afirma a necessidade de “[...] 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 etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa [...]” (BRASIL, 2009f). Pode-se afirmar que neste excerto fica pressuposta uma visão de infância como categoria geracional, parte de uma estrutura, cujas macro forças a afetam como um todo (QVORTRUP, 2011a). Combinando com essa leitura, Sarmiento (2002, p. 266) pontua que “[...] é a profunda desigualdade da sociedade contemporânea que produz a infância. É, portanto, a condição estrutural da infância, no quadro do sistema social, o que importa analisar e mudar”.

Ainda, o artigo 8º, inciso X, ressalta a necessidade de preservação da dignidade da criança como pessoa humana e sua proteção contra qualquer forma de violência, física ou simbólica e negligência no interior das instituições. Baseando-se no pensamento exposto, as DCNEIs evidenciam, por oposição, uma das constatações da SI sobre a infância como categoria: o fato contemporâneo de que as crianças são as maiores destinatárias da violência social, segundo Sarmiento e Marchi (2008).

Como uma percepção geral, pode-se dizer que as DCNEIs (2009) e a BNCCEI referenciam-se em uma identidade coletiva, pois tratam das crianças e da infância genericamente, tomando-as como categoria para construir seus discursos, de forma similar à SI. Na impossibilidade de tratar da infância local, ambos os documentos apelam para a contextualização como estratégia de realização de seus preceitos. Dessa maneira, em uma breve associação à SI, pode-se considerar esses textos como superestruturas ou parâmetros materializadores das políticas de currículo, incidindo sobre a infância e impactando de forma diferenciada as condições em que viverão sua educação e a infância a ela associada, analogamente às construções teóricas de Qvortrup (2011a). Por este motivo, pode-se admitir que a BNCCEI e as DCNEIs, enquanto propostas, reavivam o dualismo clássico presente na SI, as relações entre as dimensões micro e macro ou entre ação e estruturas (MARCHI, 2009).

Embora não seja objeto desta análise, importa considerar que, se as DCNEIs (2009) exigem esforço dedutivo para associar suas concepções ao reconhecimento da pluralidade da infância, esta interpretação encontra amparo na leitura dos documentos subsidiários a elaboração das DCNEIs (2009). O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*

(BRASIL, 2009c, p. 25-26) demonstra sua vinculação à SI ao citar que “[...] a infância somente existe em complementaridade ou contraposição aos demais grupos etários que nossa sociedade produz isto é, a infância se define em relação aos jovens e também aos adultos e idosos”. Assim, admite-se que as crianças apresentam “características universais” (BRASIL, 2009c, p. 23), mas simultaneamente diferenciam-se entre si. O texto ainda complementa que “[...] as crianças, como grupo específico, com pouco reconhecimento e poder social, necessitam de aliados na busca pela cidadania e pelo direito ao respeito [...]” (BRASIL, 2009c, p. 26).

No mesmo sentido, o documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* afirma a diversidade das populações infantis, além de assumir “[...] a infância como categoria da história e como construção social [...]” e a criança “[...] como cidadão, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura [...]” (BRASIL, 2009f, p.15).

4.3.1.2 Eixo expositivo: Direitos infantis

Para maior clareza do que irá ser exposto neste eixo, segue-se a organização das relações passíveis de serem estabelecidas, conforme o quadro seguinte.

Quadro 3) Organização das informações coletadas sobre a temática direitos infantis

Eixo expositivo	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009)	Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCCEI)	Observações Comparativas
Direitos Infantis	“Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”; “Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil	“I. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas; II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e	* Vinculação declarada entre os textos (BNCCEI afirma basear seus direitos nos princípios éticos, políticos e estéticos); * Nas DCNEIs, os direitos aparecem subentendidos em outras descrições, como, por exemplo,

	<p>deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo <i>condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais</i>; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a <i>convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas</i>; IV - promovendo a <i>igualdade de oportunidades</i> 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 <i>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 etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa</i>”;</p> <p>“Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo <i>garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças</i>” (BRASIL, 2009f, grifos nossos).</p>	<p>relacionais; III. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles; IV. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; V. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017a, p.36).</p>	<p>objetivos da proposta pedagógica; * evidencia-se a especificação que a BNCCEI realiza transformando princípios em direitos.</p>
--	---	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Em respeito aos direitos infantis, a BNCCEI indica sua vinculação às DCNEIs (2009). Se o conceito de criança, enquanto sujeito de direitos, entre eles o direito à EI de qualidade, apresenta-se como um consenso geral entre os documentos normativos, o mesmo se demonstra na política curricular observa em ambos os textos em questão.

As DCNEIs apontam, em seu artigo 7º, inciso I, que a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI se realiza ao oferecerem-se “[...] condições para que as

crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009f), o que demonstra que a EI é uma face da concepção da criança como sujeito de direitos mais amplos. A condição de existência dos direitos infantis pode ser considerada uma decorrência do estatuto das crianças como sujeitos sociais, históricos e partícipes da construção cultural, conforme os pressupostos da SI. Coadunando nessa temática, Sarmiento (2002) considera a possibilidade de que nos planos educacional e social seja possível promover lutas contra-hegemônicas, promotoras de uma infância realmente investida de direitos, desde que a educação estabeleça um elo com as políticas sociais mais amplas.

Neste mesmo artigo, podem ser encontrados vários elementos que se articulam aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos na BNCCEI. No inciso II, associam-se cuidado e educação, portanto admitindo-se o direito de que a criança seja considerada em sua integralidade. No inciso III, afirma-se o direito à convivência e ampliação de saberes. No inciso IV, afirma-se a igualdade de oportunidades, e no inciso V aparecem as menções às novas formas de sociabilidade (direito de conviver) e subjetividade (direito de conhecer-se), embasadas nas formas da criança se relacionar com o mundo, ludicidade (direito de brincar e explorar), democracia (direito de participar e expressar-se). Convém mencionar que outro aspecto praticamente omissos na BNCCEI é enfatizado neste inciso, a questão da sustentabilidade do planeta, que não deixa de ser uma questão de cidadania e direito.

Segundo os autores da primeira e segunda versões da BNCCEI (BARBOSA, *et.al*, 2016), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão baseados nos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais devem ser respeitados nas propostas pedagógicas das instituições de EI, segundo o artigo 6º das DCNEIs (BRASIL, 2009f). De forma geral, o inciso I, referente aos princípios éticos, pode ser relacionado aos direitos de conviver e conhecer-se (BRASIL, 2017a), uma vez que aborda aspectos ligados à interação e constituição social e cultural dos indivíduos, com base no respeito, autonomia, responsabilidade e na solidariedade.

O inciso II, referente aos princípios políticos, condiz com os direitos de participar e expressar-se (BRASIL, 2017a), visto que em ambos os documentos se relacionam aspectos da cidadania e vivência democrática nas instituições de EI. Neste ponto, a BNCCEI é mais explícita quanto às formas de participação infantis, as quais vão da organização das atividades à gestão da escola.

Já o inciso III, que versa sobre os princípios estéticos, pode ser associado aos direitos de brincar e explorar (BRASIL, 2017a), pois tanto nas DCNEIs, quanto na BNCCEI, estão

implicados os aspectos lúdicos, artísticos e culturais, como ação criativa da criança sobre o mundo e sobre o conhecimento, utilizando-se de sua sensibilidade e de diferentes linguagens.

No que se refere à associação entre princípios éticos, políticos e estéticos e direitos, pode-se afirmar a confluência lógica entre DCNEIs (2009), BNCCEI e, por extensão, a correspondência de ambos aos princípios aos pressupostos da SI, já demonstrada anteriormente. Pode-se complementar que são apontados, nos dois textos, temas capazes de favorecer, pelo exercício de direitos, a justiça social e cidadania educativa das crianças, o que não deixa de ser um dos objetivos da SI, embora não circunscrito apenas à educação.

Pode-se dizer que nas DCNEIs (2009) a questão dos direitos ainda aparece de forma difusa, em outras partes do documento. Isso não causa estranhamento, uma vez que se admite que o documento deva funcionar como um todo articulado. Por este motivo, se a criança é concebida como sujeito ativo, centro do planejamento escolar, com uma lógica própria de agir/interagir e compreender o mundo, investigando, questionando e criando novas culturas, essa visão terá por contrapartida o direito de aprender de determinadas formas, a serem traduzidas em princípios e práticas pedagógicos, como se observa no artigo 8º, que cita que:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009f, grifos nossos).

Finalizando os apontamentos deste eixo, conclui-se que a BNCCEI se articula às DCNEIs (2009) cumprindo o objetivo de operacionalizar o que estas expressam, ao organizar e traduzir princípios em direitos. Ao fazê-lo, passa da esfera de princípios norteadores para uma dimensão mais enfática, que demanda cumprimento e não admite a interposição de condicionalidades, o que é positivo do ponto de vista da criança, garantindo que suas formas de construir conhecimento sejam contempladas nas práticas pedagógicas. Contudo, da mesma forma como direitos são negados às crianças em outras instâncias, apoiando-se em visões cristalizadas sobre o que é ser criança, não significa que tais direitos não possam ser secundarizados no âmbito das práticas educativas.

4.3.1.3 Eixo expositivo: Concepção de educação e sua organização

Seguindo a forma de exposição utilizada até este ponto, segue-se a organização das relações possíveis, estabelecidas neste eixo.

Quadro 4) Organização das informações coletadas sobre concepção de educação e sua organização

Eixo expositivo	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009)	Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCCEI)	Observações Comparativas
Concepção de educação e sua organização	<i>Currículo:</i> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade;	<i>Currículo:</i> descrito de forma difusa como caminho para o alcance de metas estipuladas; elemento a ser definido e contextualizado localmente;	* Ambas percepções de currículo baseadas na contextualização local;
	<i>Educação:</i> baseada em experiências a serem articuladas e ampliadas ao conhecimento acumulado pela humanidade (vide artigo 3º; artigo 7º, inciso III e artigo 8º que reitera que a criança deve ter “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009f));	<i>Educação:</i> baseada em experiências; “[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...]” (BRASIL, 2017a, p.34);	* Base comum para a organização das experiências infantis;
	<i>Organização do conhecimento:</i> livre; “[...] a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas” (BRASIL, 2009c);	<i>Organização do conhecimento:</i> campos de experiências;	* Organização livre ou que circunscreve as possibilidades interpretativas, no caso da BNCCEI; * Afiliação às possibilidades já afiançadas nas DCNEIs;
	<i>Divisão etária:</i> não delimita, apenas afirmando a necessidade de se respeitarem as especificidades de cada faixa-etária (artigo 8º, inciso V); fixa a faixa abrangida pela EI (artigo 5º, parágrafos de 1 a 6);	<i>Divisão etária:</i> bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas;	* Nas DCNEIs, as divisões ampliam as possibilidades de organização coletiva das crianças;

	<i>Experiências que devem ser vividas:</i> Descritas em doze incisos, no artigo 9º. (BRASIL, 2009f).	<i>Experiências que devem ser vividas:</i> organizadas em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiência e progredindo a cada faixa-etária;	* Ambos delimitam as experiências desejáveis na EI, contudo, a BNCCEI o faz de forma mais específica, podendo associar-se a um receituário;
	<i>Eixos estruturantes:</i> interações e brincadeiras (Artigo 9º).	<i>Eixos estruturantes:</i> interações e brincadeiras (BRASIL, 2017 ^a , p. 35).	* Definição comum em ambos;
<i>Demais pontos de confluência:</i> indissociabilidade entre cuidado e educação; articulação e complementaridade à ação das famílias; formas de registro e avaliação específicas para a EI; continuidade dos processos educativos na transição para o EF e atenção à formação integral dos indivíduos.			

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Encontram-se, a partir desse momento de análise, paradoxalmente, diversas confluências, mas também algumas divergências entre os documentos em questão.

As DCNEIs (2009) trazem explicitamente uma concepção de *currículo*, em seu artigo 3º, segundo a qual:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009f).

Por sua vez, considerações sobre o que se entende por currículo são pontuadas somente na introdução da BNCC. Este é entendido como “caminho” para que se alcance o que está estipulado no documento-referência. Nesse sentido, a BNCC determina as metas, enquanto os currículos locais definem como serão atingidas. A BNCC ainda aponta os currículos como definidos localmente, pois “[...] tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”, contextualizado localmente, mas conservando a comunhão de princípios com a BNCC (BRASIL, 2017a, p. 16).

Não existe definição explícita do que se entende por currículo na BNCC, muito menos do que é a especificidade do currículo na EI, o que se considera uma lacuna no documento normativo, a qual alimenta, inclusive, críticas sobre a pertinência de um currículo na EI, que não é um consenso, conforme Campos (2017) e Oliveira (2019). Grande parte dessas críticas se assenta sobre uma concepção limitada de currículo como lista de conteúdos ou

pressupondo a assimilação de estruturas curriculares tradicionais. Nenhum dos dois documentos em comparação, DCNEIs ou BNCCEI sinaliza tal concepção, embora este último, ao definir uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, aproxime-se destes pontos críticos, conforme se analisou anteriormente.

A concepção de *educação* nestes documentos aparece de forma subentendida, não sendo definida diretamente. Apesar disso, ambos os documentos afirmam que as experiências cotidianas infantis devem ser a base das práticas pedagógicas, assumindo a centralidade da criança nos processos educativos. O artigo 3º das DCNEIs, supracitado, explicita que as crianças possuem “experiências e saberes” a serem articulados com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, como condição para que haja aprendizagens. Esta posição aparece reiterada no artigo 7º, inciso III, que explicita a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI, as quais devem possibilitar “[...] tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a *ampliação de saberes e conhecimentos de diversas naturezas [...]*” e no artigo 8º, que reitera o direito de que seja garantido à criança “[...] acesso a processos de apropriação, *renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]*” (BRASIL, 2009f, grifos nossos).

A mesma função associada à EI aparece expressa na BNCCEI de forma semelhante:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...] (BRASIL, 2017a, p.34).

Para tanto, deve haver o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e teorias prévias sobre o mundo natural e cultural. O artigo 3º das DCNEIs (BRASIL, 2009f) faz referência a um “conjunto de práticas” que, segundo Barbosa *et.al* (2016) evidencia a forma como as crianças se apropriam desses conhecimentos e estabelecem relações, cabendo ao professor pensar em quais são as experiências relevantes para seu grupo de crianças e para cada uma como indivíduo. O artigo 4º das DCNEIs (2009) reforça essa visão, explicitando a ideia de criança rica em saberes e experiências, porque “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009f).

Pode-se notar que ambos os documentos confluem no fato de que as experiências e aprendizagens não são fortuitas, mas dependem da atividade *intencional* do professor, o que é mencionado, na BNCCEI, ao afirmar que “[...] essa concepção de criança como ser que

observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo [...]” (BRASIL, 2017a, p. 36) não prescinde da intencionalidade educativa.

Todas essas ações e formas de compreender a atividade infantil associam-se à SI, revelando seus conceitos principais: a agência da criança, a reprodução interpretativa/ produção de culturas de pares, as linguagens próprias das crianças, e as condições objetivas que fazem girar o mecanismo de produção de conhecimento. Em outras palavras, em ambos os documentos se reconhece o que é específico da infância; a imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2007).

Outra concordância entre os documentos é a forma como as práticas pedagógicas devem se dar, tendo como *eixos estruturantes* em comum as interações e brincadeiras. Citando as DCNEIs e seu artigo 9º, a BNCCEI afirma que:

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017a, p. 35).

Ainda no artigo 9º, as DCNEIs (2009) seguem especificando a natureza das *experiências desejáveis para as crianças na EI*, nos incisos de I a XII. Esta é uma das divergências entre os documentos. A BNCCEI também elenca o que as crianças devem experienciar na EI, mas o faz na forma de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos por faixas-etárias, progressivamente, e de acordo com a organização dos saberes em campos de experiência.

Com relação às *faixas-etárias*, as DCNEIs (2009) apenas delimitam, de modo amplo, a identidade da EI e as idades abrangidas por seu atendimento (artigo 5º, parágrafos de 1 a 6), mas ressaltam, no artigo 8º, inciso V, a necessidade do reconhecimento das “[...] especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades [...]” (BRASIL, 2009f). Como se pode perceber, as DCNEIs (2009) não concorrem para a limitação das interações entre as crianças, como se demonstrou na BNCCEI. Nesse aspecto, ao especificar as divisões etárias, a BNCCEI acaba fixando e induzindo a determinados agrupamentos infantis, portanto, as DCNEIs mostram-se mais favoráveis à espontaneidade das relações que caracteriza a produção das culturas de pares, conforme Corsaro (2011).

Pode-se notar que existe afinidade entre o teor dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e aquilo que as experiências devem proporcionar, segundo os incisos do artigo 9º das DCNEIs. No entanto, esses últimos aparecem de forma mais genérica e assemelhando-se menos a uma lista que deva ser cumprida. Isto se relaciona, em grande parte ao fato de que a forma de *organização do conhecimento* não está predefinida nas DCNEIs como está na BNCCEI, em campos de experiência.

As DCNEIs (BRASIL, 2009f) apontam que: “Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. Os sentidos mobilizados neste parágrafo são esclarecidos no parecer nº 20/2009, que expressa a possibilidade de diferentes arranjos curriculares:

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (BRASIL, 2009c).

A BNCCEI afirma que a escolha da organização por campos de experiência se baseia no que dispõem as DCNEIs. Diante disso, conclui-se que ao não assumir os níveis de especificação presentes na BNCCEI, as DCNEIs oferecem maior liberdade interpretativa para a construção de currículos locais e mobiliza a reflexão e decisão dos sistemas de ensino. Não quer dizer que a BNCCEI não exija reflexão, mas estruturas predeterminadas acabam por induzir à leitura para a conformação e adaptação ao que está proposto ou à assimilação desse texto a partir de uma lógica curricular preexistente (associável a de outros níveis da escolaridade básica).

Como últimas similaridades que se deseja apontar, em ambos os textos há compatibilidade de *meios e critérios de avaliação* na EI (artigos 10 e 11 das DCNEIS e página 37 da BNCCEI), além de estipular-se que a *transição* para o EF deva assumir a não antecipação, mas a continuidade dos processos educativos.

Ainda, em ambos os textos pontuam-se a *indissociabilidade do cuidar e do educar* e a complementaridade à ação da família, contudo, as DCNEIs são mais específicas sobre a natureza dessa relação, ao ressaltar, em seu artigo 8º, incisos III, IV, que a família deve participar do cotidiano da escola, sendo ouvida, respeitada e valorizada em sua organização, bem como se deve estabelecer uma relação efetiva com a comunidade local, seus saberes e participação na gestão da escola. Ainda, no inciso VI, fica previsto que se reconheça que os

espaços de circulação das crianças compreendem mais que o espaço da sala de referência, incluindo também os ambientes diversos da escola e de seu exterior (BRASIL, 2009f).

Nos referidos incisos, nota-se que as DCNEIs (2009) harmonizam-se com a visão de Sarmiento (2002; 2013b), o qual entende que a escola, comprometida com a cidadania educativa das crianças, deve abrir-se para o universo multicultural no qual está inserida (superando, portanto, o dilema da escolarização, visto que não existem culturas hegemônicas) e aceitando a interlocução com o entorno social, além de compreender que a escola é o mundo de vida das crianças, articulado a todas as instâncias que compõem sua identidade e sua socialização (CORSARO, 2011). Nesse sentido, a criança não é apenas um emissário entre duas instituições (SIROTA, 2001).

Por fim, convém ressaltar que, ambos os textos reiteram a importância da *formação integral* da criança (vide artigo 8º, incisos I e II, das DCNEIs), embora a visão de desenvolvimento integral presente na BNCCEI apresente incoerências quando contraposta à vinculação mercadológica presente na introdução da BNCC, conforme já exposto anteriormente.

Conclui-se que puderam ser estabelecidas tanto relações quanto afastamentos entre a BNCCEI e os pressupostos mais gerais da SI. Ao empreender-se o estudo considerando as DCNEIs e a BNCCEI, fica evidente a articulação entre ambos os documentos, em diversos pontos; por conseguinte, também se notam aproximações possíveis aos elementos da SI no documento das DCNEIs.

Pode-se dizer, ainda, que o conteúdo se repete nos dois documentos, mas disposto de formas diferentes. A BNCCEI operacionaliza e especifica os princípios presentes nas DCNEIS, mas, ao fazê-lo, acaba por subalternizar o trabalho dos sistemas de ensino e restringir suas opções de escolha, visto que o modo de organizar o conhecimento e os pontos de chegada/objetivos da aprendizagem já estão postos.

Curiosamente, ao avançar em direção ao detalhamento, a BNCCEI acaba por retroagir, porque na especificação notaram-se polaridades, as quais abrem margem para interpretações ambíguas e para a coexistência de lógicas conflitantes em seu discurso. As DCNEIs, enquanto isso, estabelecem princípios de forma mais ampla, escapando, de certa forma, a essas contradições. É imprescindível frisar, contudo, que os sentidos que serão dados a essas informações dependem da leitura contextual que se fizer dos mesmos, pois, por maiores que sejam as tentativas de controle dos sentidos de um texto, a interpretação nascida da interação entre texto, leitor (sejam eles sistemas de ensino, equipes escolares ou o próprio professor) e seu universo de referências sempre será soberana.

Retomando, nessas conclusões, o olhar embasado na SI, é possível dizer que ambos os documentos demonstram aproximações a seus pressupostos. Apesar disso, as DCNEIs, mesmo de forma sintética, se aproximam mais de temáticas recorrentes nos estudos da SI, como ao deixar antever os problemas sociais da infância e ao propor a articulação da escola com seu entorno social.

Resguardam-se algumas últimas considerações sobre esses documentos, suas continuidades e transgressões e a SI para as conclusões finais, a serem tecidas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA ALÉM DAS ILUSÕES

Em síntese, seria extremamente pretensioso querer esgotar as reflexões sobre a BNCCEI ou pretender realizar uma leitura definitiva sobre o documento. Ao trabalhar com sentidos pressupostos e com uma das escolhas teóricas possíveis para tal leitura, em seu próprio delineamento, a pesquisa ora desenvolvida, a qual resultou nesta dissertação, já assume seus limites enquanto proposta, entretanto considera-se que nesse reconhecimento reside a propriedade de sua reflexão. É no sentido de arrazoar sobre tais contribuições que se tecem essas considerações finais.

Antes de quaisquer outras observações que possam ser feitas, faz-se necessária a recapitulação sobre como construiu esse caminho investigativo, refletindo-o enquanto processo, esquadrinhando algumas de suas ideias principais, resultados e cogitando o cumprimento daquilo que se propôs inicialmente. Isto posto, oferecer-se-ão ponderações e encaminhamentos possíveis para os sistemas de ensino, os quais se encontram na iminência de produzir seus próprios currículos e propostas pedagógicas. Reserva-se, ainda, o espaço para tecer algumas provocações ao próprio campo do currículo e registrar interesses para pesquisas futuras.

Este estudo se constituiu em torno de duas questões principais. Na primeira, questionaram-se quais os pressupostos teórico-epistemológicos e legais por trás da BNCCEI, bem como se seria possível identificar referências ou associação desses elementos à SI. Na segunda ponderação realizada, cogitou-se sobre quais relações poderiam ser estabelecidas entre o documento da BNCCEI e das DCNEIs, no que tange à estrutura, orientação teórico-metodológica e ao que isso representa para a educação da infância brasileira.

Como se pode observar, com o delineamento desses problemas fundamentais, a pesquisa cobriu tanto a questão da propriedade e coerência interna da BNCCEI, quanto sua coerência externa, ao compor o corpo dos documentos relativos à EI, especificamente os referentes ao campo do currículo.

Para responder a isso, como objetivo geral, propôs-se reunir elementos, por meio de pressupostos teórico-epistemológicos e legais, a fim de empreender uma análise do conteúdo da BNCCEI, compreendendo as relações estabelecidas entre este e o documento de natureza curricular que o precede, no que tange à estrutura, orientação teórico-metodológica e ao que isso representa para a educação da infância brasileira.

O ato de reunir elementos que embasassem a análise pretendida desdobrou-se em três frentes, compondo os três primeiros capítulos desta pesquisa, nos quais: 1) se diferenciaram

os conceitos de criança, infância e sua constituição histórica, aliada à temática da educação; 2) em seguida, ressaltou-se a forma como tais conceitos de constituíram no corpo de documentos relativos à EI; 3) como continuidade realizou-se a exposição das contribuições do campo de estudos da infância, especificamente das contribuições da SI, para que se pensassem na criança e nas estruturas propositivas subjacentes ao texto legal da BNCCEI.

Convém mencionar que o primeiro capítulo ofereceu à pesquisa a clareza de que criança e infância são conceitos social e historicamente construídos, o que significa que ser criança em determinados contextos e tempos não significa o mesmo que ser criança na complexidade (e desigualdade) que a sociedade contemporânea engendra. Dessa forma, tais conceitos encerram o caráter plural e a alteridade que lhes é inerente enquanto fenômeno social.

Embora o olhar histórico para a infância, evidenciado neste capítulo, tenha deixado antever a construção de tais imagens, histórica e socialmente situadas, exige-se mencionar que isso se deu com um olhar exterior à própria infância, cuja história é, via de regra, tratada por outrem e administrada pelos discursos adultocentrados, produzidos para o tratamento das mesmas.

Diante do percurso empreendido no capítulo em questão, ao esquadrihar a história da infância e a construção deste conceito na realidade brasileira, ligada à educação, pôde-se concluir que os processos que firmaram as imagens da infância e sua institucionalização não se deram de forma planejada, assumindo descontinuidades e tensões que mantiveram a criança em uma posição subalterna, nunca alçada a elemento prioritário no imaginário social. Pelo contrário, o exercício de inventariar o passado revelou uma imagem e lugar social condicionados a sentidos estereotipados atribuídos às crianças e às formas de viver a infância.

Demonstrou-se, ainda, que embora os papéis sociais atribuídos à infância passem por mudanças, isto se dá em um ritmo lento e assumindo feições paradoxais que caracterizam a própria transformação da sociedade. É neste aspecto que se deram as lutas sociais que promoveram a criança, da posição de anonimato, para a condição de sujeito de direitos.

No que tange ao contexto normativo, o segundo capítulo evidenciou um quadro geral no qual se pode notar que a EI no Brasil se constituiu em uma dinâmica de avanços e retrocessos. Com uma identidade composta tanto por sua trajetória histórica como por sua documentação oficial, políticas e programas destinados a viabilizar o direito à educação, a documentação relativa à EI demonstrou o tensionamento entre interesses antagônicos, correntes teóricas e projetos de sociedade em disputa.

A análise dos documentos oficiais demonstrou, no que se refere às concepções de criança e de sua educação, que essas têm se transformado, a partir da CF/1988, derivadas da noção de direitos infantis, internacionalmente propagada, e abarcando a influência de concepções teóricas (implícitas) que situam as definições de criança e de sua educação em torno de três elementos principais: seu reconhecimento como ser em desenvolvimento, que deve se dar de forma integral, de sua visão enquanto sujeito ativo socialmente e a partir da admissão de seu estatuto como produtora de cultura nas relações que estabelece com o mundo e com outros atores sociais.

Entretanto, sabe-se que a política não progride apenas considerando a dimensão daquilo que é declarado legalmente, mas também tendo como horizonte as políticas públicas e programas que as operacionalizam. Assim, esse capítulo demonstrou que, mesmo que a EI tenha se institucionalizado em decorrência da declaração de direitos infantis, aos quais o poder público não possa se omitir, a própria documentação oficial apresentou contradições e desafios significativos para que se colocassem seus preceitos em prática, abrangendo desde os aspectos do acesso (até hoje não plenamente alcançado) e da qualidade (na qual se imbricam as questões da formação de professores, do financiamento, da seriação e articulação com outros níveis da escolaridade, a descontinuidade político/administrativa que caracteriza o regime de colaboração e as questões relativas ao currículo), ambos pontuados por desigualdades, incoerências e omissões que fazem com que se reitere a dívida histórica que a sociedade e a política brasileira têm para com a EI.

Nesse contexto e de posse de dados fornecidos por esse capítulo, próximos de um passado mais recente e que configura a institucionalização da EI brasileira, tais reflexões contribuíram para a compreensão de que, mesmo isso seja legalmente declarado, as crianças ainda não são plenamente respeitadas como cidadãs de direito e de fato, mas são subjugadas a uma agenda de Estado cujos interesses nem sempre coincidem com a vontade social, com a democracia e com o melhor interesse infantil. Esse caráter só vem a reforçar a necessidade de continuação das lutas sociais pelos direitos e pela EI, a fim de que nos documentos, políticas e práticas pedagógicas estejam traduzidas concepções legítimas e respeitadoras da infância, credoras dos avanços da ciência da infância, atuais ou que vierem a ser produzidos.

Nessa linha de raciocínio o que se deseja não é novidade, quando se pensa no histórico normativo que disciplina a EI e nas condições objetivas para sua realização. Lembrando que nesse capítulo tratou-se das definições de criança e educação de forma isolada, destacada de seus documentos de origem, pode-se depreender que os documentos normativos seguem um padrão coerente, em um avanço que passa a considerar não apenas a criança como ser ativo,

em desenvolvimento, mas abarcando sua dimensão cultural e sua experiência na construção das situações educativas. Contudo, os dados objetivos demonstram que isso se apresenta muito mais no nível do discurso, que chega esvaziado de condições objetivas de realização ao chão das escolas, isso quando não se reveste de contradições enquanto proposta, a exemplo das incoerências verificadas na proposta dos RCNEIs, porém o estabelecimento de tais relações dependeria de uma análise aprofundada de cada um desses documentos, o que excede o escopo desse capítulo e o objetivo proposto para esse trabalho.

Por conseguinte, em uma relação lógica, contudo superficial e especulativa, acaba-se por acreditar que a tendência envolvendo a construção do documento da BNCCEI seja a de manutenção das relações que se estabelecem, como uma tendência persistente no corpo documental que precede esse texto oficial.

De forma geral, esses dois primeiros capítulos ensejaram a melhor compreensão sobre o contexto de transformação das imagens sociais de criança e infância, bem como se planejou o terreno a partir do qual se puderam significar algumas das escolhas oficiais que levaram à determinação de uma BNCCEI e à forma como determinados direitos e compreensões teórico-sociais são transmutados no documento legal.

O capítulo três deste estudo prestou-se a trazer as contribuições da ciência, especialmente os princípios fundamentais da SI, a partir dos quais se estabeleceram as relações com a BNCCEI. É preciso reiterar que no percurso em que se deslindou o surgimento e consolidação do campo de estudos da SI, flagrou-se também que, tanto a questão das compreensões sobre a infância quanto a questão do direito são temáticas arrematadas pela SI, em suas diversas correntes de pesquisa.

Tais aspectos caminham em paralelo uns aos outros, influenciando-se mutuamente, tendo em vista que as proposições da ciência, especificamente, a recusa à subalternidade da criança no campo da pesquisa e na sociedade como um todo, a distinção de sua agência, participação social e cultural ativas e/ou a denúncia da desigualdade, das contradições e do lugar social ocupado pela infância (em nível micro ou macro) estabelecem, evidentemente, um jogo de olhares com a construção do imaginário social e as bases para as lutas que se traduzem no discurso legal e na forma propositiva como se organiza ou como deveria se organizar a educação para a infância.

Na medida em que se discutiram os princípios fundamentais à SI, a questão da infância como categoria social de tipo geracional (que se constitui como tal em relação aos outros grupos geracionais, sofrendo impactos diferenciados das forças sociais e variando no tempo e no espaço), a agência e protagonismo infantis e a produção de culturas infantis e seus

mecanismos e linguagens específicos, evidenciaram-se estruturas que podem servir como recomendação para que se promova a cidadania educativa para a infância e para as crianças reais que interagem e relacionam-se entre si, dentro das instituições de EI.

À luz dos princípios em que se baseia o paradigma da SI, pode-se dizer que a escola de EI será capaz de promover tal cidadania educativa quanto mais se afastar da visão estereotipada de aluno, que se deve deixar moldar pela forma escolar tradicional e cujo ofício principal é o de reproduzir, disciplinadamente, o que a escola determina, em comportamentos, processos mentais e culturais. Esse ofício é incorporado à EI antecipando formas de ser e agir que não são próprias das crianças pequenas e que, se bem analisadas sequer satisfazem às necessidades existenciais e aos impulsos naturais das crianças maiores.

Assim, nas aproximações que se pode fazer entre a EI e a SI, reconhece-se que a SI evidencia que as crianças necessitam cada vez mais das instituições, as quais passam por processos de crise e de reestruturação, em virtude das atuais configurações e contradições do mundo contemporâneo. Nesse processo, entende-se que as instituições de EI podem se beneficiar substituindo o controle simbólico que se deseja exercer sobre as crianças em prol de relações de horizontalidade entre seus atores sociais, promovendo a escuta mútua, o diálogo intergeracional/multicultural e o reconhecimento dos comportamentos gregários e das potencialidades das crianças, enquanto sujeitos ativos e construtores de uma cultura peculiar e que também são processos de conhecimento e significação do mundo.

Como se pode anuir, esse não é um trabalho simples, pois envolve a quebra de concepções cristalizadas e de uma estrutura de poder avalizada pela história da educação e pelas expectativas sociais. Na medida em que houver a conversão das escolas em espaços ricos e estimulantes para a curiosidade infantil, que respondam as suas necessidades de interlocução, expressão, formação humana e social, participação democrática e que se coloque em causa a forma como os conteúdos podem se tornar saberes significativos para as crianças e ampliadores de seu universo de referências, não haverá mais espaço para a forma engessada de aluno, mas sim para a criança concreta, a qual a SI esforça-se por colocar em evidência, a qual entra pelas portas da escola de EI, trazendo sua história de vida, os saberes de sua comunidade, mas também os problemas de sua situação social.

Destarte, as escolas de EI podem se inspirar nos princípios da SI, assumindo uma nova reflexividade institucional, ou seja, assumindo-se novos processos para pensar sua atuação política e a de seus profissionais, bem como o papel que se franqueia às crianças na construção de sua intersubjetividade, à cultura, às relações e à interlocução com o entorno social.

É importante lembrar, especialmente, que essa forma de pensar a EI acarreta novos processos de formação dos professores, os quais, à semelhança dos sociólogos da infância, precisam aprender a reconhecer os contextos sociais e as crianças concretas com quem trabalham, suas formas de ser, agir, investigar e comunicar suas descobertas, criações e desejos de conhecimento, dando respostas educativas a tais questões.

Os caminhos percorridos nesses três primeiros capítulos caracterizaram, portanto, a construção das bases conceituais e contextuais para a análise pretendida, por conseguinte, cumprindo-se a primeira parte do objetivo geral da pesquisa realizada, que considerou a importância de que fossem reunidos elementos, que servissem como ancoradouro à análise da BNCCEI. Dessa maneira, e com o amparo do percurso já empreendido, conduziram-se as ações empreendidas no quarto capítulo, que consistiram na análise, ainda que superficialmente, do conteúdo da BNCCEI e a exposição das relações possíveis entre esta e as DCNEIs. É nesse capítulo, portanto, que são tecidas as reflexões críticas deste trabalho, ao investigar-se a natureza e as feições de seu objeto de pesquisa, assim como a forma como se comporta, em seu contexto de pertencimento que é o corpo de documentos curriculares mandatórios, especificamente.

A análise da BNCCEI bipartiu-se em duas frentes, conforme já se apresentou. As constatações obtidas por tal realização podem ser discutidas em quatro pontos principais: a reflexão da BNCCEI 1) enquanto texto, nas relações internas que estabelece; 2) sua consideração enquanto proposta mais geral; 3) sua existência perante a lei brasileira, e, finalmente, 4) a ponderação do que podem os sistemas de ensino, escolas, professores e crianças diante do documento homologado.

Respondendo ao primeiro problema desta pesquisa, a análise do conteúdo da BNCCEI, possibilitou o delineamento dos eixos de análise “Concepção de criança e infância”; “Direitos infantis” e “Concepção de educação e sua organização”, a partir dos quais se realizaram algumas aproximações aos princípios da SI, embora seja necessário reconhecer que isso tenha se dado muito mais do ponto de vista especulativo do que como constatação a partir do próprio documento. Aproximações foram realizadas, principalmente, nas definições de criança e infância, nos aspectos da pluralidade da infância e na noção de criança como produtora de cultura, conceitos bastante específicos da SI, embora outros elementos das mesmas definições também estejam presentes em conceitos que remontam, mais amplamente, aos Estudos da Infância. Ainda, outras associações possíveis puderam ser refletidas no valor que o documento parece depositar nas experiências infantis e nos direitos das crianças, os

quais respeitam, teoricamente, as características das crianças enquanto protagonistas da prática educativa e social.

Notou-se, todavia, que tais estruturas são construções idealizadas e contrastantes com outras intenções que o documento deixa antever (como a vinculação a interesses mercadológicos) e ainda com a realidade das escolas de EI brasileiras, cujos problemas e desafios são silenciados na BNCCEI, concedendo-lhe um tom “otimista”, mas tornando-o um documento que carece de contornos realistas. Além disso, a propriedade teórica de tais construções necessita ser colocada em questão, uma vez que as definições presentes no texto são breves e pouco elucidativas sobre a fundamentação de sua proposta.

É preciso mencionar que se encontraram pontos que se aproximam dos pressupostos da SI na proposta dos campos de experiência, considerados a partir da busca de significações na proposta italiana, na qual se baseia a proposta presente na BNCCEI, pois a produção das culturas infantis estabelece relações complexas com o conhecimento acumulado pela humanidade. Dessa forma, a mobilização de tais conhecimentos em campos oferece uma forma não fragmentada de ampliação dos universos de referência infantis, acompanhando os interesses, linguagens e formas pelas quais a criança constrói significados sobre o mundo natural e social. Contudo, é preciso assinalar que ao mesmo tempo em que se buscou esclarecimentos na proposta italiana, evidenciou-se o esvaziamento da proposta dos campos de experiência na BNCCEI e, novamente, a insuficiência teórica que caracteriza o documento neste e em outros quesitos, além de evidenciar-se a desconsideração da realidade das escolas e da história de constituição da EI brasileira. Conclui-se que além da pouca familiaridade com a organização por campos de experiência, as condições objetivas e humanas da maioria das escolas de EI pouco favorecem à adoção de tal proposta em suas positivities.

Diante do exercício descrito até este ponto e de seu caráter especulativo, deve-se dizer que é mais coerente apontar que o texto da BNCCEI se caracteriza pelo distanciamento aos pressupostos básicos da SI, sendo difícil afirmar com segurança que esses estejam aí presentes. Tal ausência, na perspectiva assumida por esta dissertação, representa uma falha inerente ao documento, uma vez que se entende que a SI pode oferecer contribuições importantes ao campo educacional, como já se afirmou em outras oportunidades. Outrossim, não se desconsidera que haja valor nas aproximações realizadas, como uma leitura interpretativa que considere as crianças em uma dimensão social e educacionalmente justa, a despeito da falta de tais indicações no texto da BNCCEI.

No interior do documento da BNCCEI, especificamente na análise empreendida no eixo “Concepção de educação e sua organização”, é possível perceber estruturas que

contradizem a centralidade da criança e de suas experiências, ao elencarem-se divisões etárias que podem limitar a ação social espontânea das crianças, bem como incentivar a separação do atendimento das crianças de 0 a 3 e 4 a 5 anos, além de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais coadunam à ideia de desenvolvimento como fato universal, processado da mesma forma para todas as crianças, progredindo, de forma estereotipada e etapista, em direção ao mesmo ponto de chegada. Desse modo, os objetivos seriam deveres de aprendizagem para as crianças e deveres de ensino para o professor.

Segundo as percepções obtidas na análise deste eixo, nota-se que há incoerências importantes no documento, o que permite compreender que, ao mesmo tempo em que incorpora um discurso em prol da infância, resguarda a manutenção de estruturas impositivas sobre a mesma, as quais se têm tentado superar ao longo do amadurecimento das especificidades da EI e da própria concepção social de infância trazida pela SI.

Assim, de forma geral e com base no exercício da pesquisa ora desenvolvida, foi possível identificar que a BNCCEI se torna um documento híbrido, povoado por vozes provenientes de matrizes teóricas diferentes e carregado por intencionalidades conflitantes. Nessa perspectiva, pode concluir-se que o documento encerra uma tensão que lhe é inerente, considerando que os projetos de educação em disputa enveredam-se por caminhos incompatíveis e que exigem dos sistemas de ensino profunda compreensão sobre a função social da educação que visam oferecer e a serviço de quem. Para tanto, aspectos do documento que aparecem em termos ideais precisam ser refletidos à luz da realidade e das teorias de base pelas quais os sistemas de ensino optem, bem como é necessário que haja reflexão acerca dos aspectos que pendem para a diretividade, como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, presentes no documento, os quais necessitam de flexibilização e mesmo de maior complexidade, caso a opção dos sistemas de ensino penda para o trabalho com experiências.

A respeito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário lembrar que seu alcance pode ser utilizado como medida de eficiência pelas quais as instituições de ensino e seus profissionais serão cobrados, o que pode afetar em muito a opção que se tende a realizar. Pode-se argumentar que a escolha de ordenar as atividades educativas em direção ao atendimento de tais objetivos é uma grande probabilidade também pelo fato de que, nos aspectos em que o documento pode harmonizar-se à SI, a BNCCEI se distancia de todo o restante da BNCC, pautada por uma lógica escolar mais tradicional, que minimiza os atores do processo educativo e prioriza o conhecimento sistematizado e suas intenções finalísticas. Dessa maneira, no afã por uma coerência enquanto sistema, entende-se que, consciente ou

inconscientemente, os sistemas de ensino podem fazer escolhas coerentes ao projeto de educação majoritário que a BNCC propaga. Portanto, é possível que as propostas centradas nas crianças assumam papel secundário.

Ainda sob o aspecto das intenções presentes no documento, convém mencionar que a BNCC, como um todo, é (ou pelo menos deseja aparentar) ser construída de forma desideologizada, ou seja, seus princípios e fundamentos são afirmados de forma supostamente neutra, tornando possível a aproximação dos aspectos díspares descritos. Isso se comprova quando se cotejam os princípios presentes na introdução do documento da BNCC, na qual se naturaliza a vinculação da educação à preparação para o mercado de trabalho e seus interesses desde a mais tenra idade, o que não pode ser considerada uma proposição neutra. Em perspectiva, de acordo com a análise empreendida, essa intenção declarada contrapõe-se frontalmente aos aspectos da BNCCEI associáveis à SI, nos três eixos delineados: concepção de criança, infância, valor educativo da experiência e a noção de direitos, os quais podem coadunar às formas de agir características das crianças. Isso leva a interpretar que no documento, de uma forma mais geral, nota-se a apropriação indevida do discurso da ciência da infância (não apenas da SI), como tentativa de camuflar os reais projetos e motivações do texto legal, em uma linguagem capaz de articular ou de assemelhar-se a um projeto de educação representante das contribuições dos estudos mais modernos e do respeito à infância.

No que se refere à BNCCEI enquanto proposta, a análise empreendida, juntamente às condições de emergência do documento, permite considerar que este faz jus a boa parte das críticas endereçadas à BNCC. Primeiramente, no que se refere à universalização que pretende e que se mostra falaciosa, tendo em vista que o documento evita tratar das desigualdades e dos problemas que acometem a infância, além de abordar superficialmente a complexidade e as inúmeras diferenças contextuais entre a mesma. Nesse sentido, a universalidade é um ideal impossível, porque tenta reduzir a complexidade que envolve a infância a um só projeto que ignora, por essência, suas idiossincrasias ou as considera insuficientemente.

Por conseguinte, a BNCC, de que faz parte da BNCCEI, conforma-se a um currículo aparentemente disciplinador (embora afirme reiteradamente o contrário), compatível com valores eternos, comportamentos imutáveis e sujeitos idênticos, com essência constante, construída com base na igualdade abstrata que alicerça o direito e acaba por classificar, assimilar e excluir as diferenças.

Em segundo lugar, ao propor-se uma BNCCEI, admite-se uma visão desqualificante do trabalho dos profissionais em atuação na EI, pois se pressupõe que estes necessitem de um documento prescritivo que lhes diga o que deve ser feito, de que forma e quais objetivos se

devam atingir, colocando em questão a propriedade das ações que realizam e dos currículos que já executam. Dessa forma, a proposta da BNCCEI parece ignorar os saberes e experiências profissionais docentes, além de desconsiderar o fato de que escolhas são feitas diante de imprevisibilidade do cotidiano e das crianças concretas com quem se trabalha, configurando o currículo como processo de criação que não pode prescindir da ação dinâmica contextualmente situada.

A participação restrita, concedida aos coletivos docentes na construção da BNCCEI, corrobora tal perspectiva, pois a BNCC, em seus mecanismos de consulta pública tenta legitimar pelo consenso aparente uma proposição de caráter oficial. Veladamente, diante das feições que o documento assume, aliado a interesses sociais de ordem exterior à educação, nota-se que existe na proposta do documento a visão de que os currículos são construídos por equipes de especialistas, dotados de saberes e precedência científica para dizer quais caminhos devem ou não ser seguidos pela educação.

Nesse sentido, a construção de currículos locais e o reconhecimento dos currículos em ação, contextualizados nas práticas escolares, os quais o documento propagandeia, representam, na verdade, concessões e tentativas de manipular a opinião pública a respeito da BNCCEI, uma vez que o documento é composto por estruturas prescritivas e limitadoras dessas mesmas ações. Assim, conclui-se que existe na BNCC, de modo geral, uma tentativa de controle de opiniões e leituras, fator reforçado quando se considera que muitos sistemas de ensino se submeterão à Base, aos currículos Estaduais para então produzir seus documentos municipais, chegando à construção das propostas das escolas de EI, somando-se, portanto, muitos níveis de determinação de sentidos, fazendo com que tal política curricular conduza ao imobilismo dos sujeitos, aos quais coloniza, mais incisivamente falando, cerceando-os em suas capacidades criadoras e colocando-os na posição de consumidores de currículos elaborados por outrem.

Por conseguinte, percebe-se que a BNCCEI pode ser assumida como instrumento de governo do trabalho docente, a qual, na mesma correlação de fatores imputa a culpabilização dos professores pelas questões que afetam a qualidade da educação oferecida e colocam o currículo no papel de elemento redentor das mazelas sociais, o que é uma consideração ingênua, pois a justiça social, ou a justiça educativa para as crianças pequenas, é uma meta nunca plenamente alcançável, a qual está na ordem do porvir. Em outras palavras, a justiça educativa não é algo que se dê com o alcance de um patamar determinado ou dos preceitos de um documento, mas compõe-se de uma busca incessante pelas melhores condições de

educação para a infância, em suas diferentes configurações e para sujeitos singulares, que se transformam o tempo todo.

Não será um documento oficial o único responsável por modificar as condições objetivas que afetam a educação da infância, até pelo fato de que a BNCCEI não deve ser o centro em torno do qual orbita o projeto de educação nacional. Pelo contrário, depende-se de muitos fatores imprescindíveis, aos quais não se pode perder de vista, como a remuneração valorização docente, condições materiais, financiamento e formação condigna e específica para o trabalho na EI, entre outros.

Ainda considerando a BNCCEI enquanto proposta se pode observar relativamente a sua construção que os responsáveis pelo desenho de suas primeiras versões a pressupõem um documento capitalizador dos consensos da área da EI e potencialmente transformador das realidades educativas. É preocupante, no entanto, que quatro especialistas, embora extremamente qualificados e alguns deles com longa tradição na militância pela EI, sejam os porta-vozes de tantas outras pessoas que atuam no nível da prática e cujos saberes e/ou dificuldades deveriam ser levados em conta nos entendimentos sobre o que é consensual.

Quando se relembram os estudos citados no corpo desta pesquisa, os quais evidenciaram as inconsistências teórico-práticas presentes nos currículos correntes no país, percebe-se que diversos conceitos, entre eles os princípios da SI, são incorporados de forma superficial, embora estejam presentes no discurso dos documentos normativos há tempo considerável, conforme se demonstrou no capítulo dois desse trabalho. Argumenta-se, por conseguinte, que o consenso admitido pelos especialistas está no nível do discurso acadêmico ou oficial, mas não na maior parte das práticas em curso.

A pretensa neutralidade aparente que se atribui à BNCCEI (sem referenciais teóricos explícitos) reforça esse fato, pela superficialidade com que são expostos os conceitos, tratando de forma simples questões que são complexas, abreviando seus possíveis sentidos teóricos originais. Nesse ponto, reitera-se a tendência de que o documento chegue aos contextos locais como slogan vazio, que renova velhas práticas sob novas nomenclaturas. Assim, nas leituras assépticas que muitos sistemas de ensino tendem a fazer dos documentos oficiais, os elementos que se aproximam da SI que podem ser reconhecidos na proposta da BNCCEI, estão propensos a não ser enxergados, não compondo propostas efetivas de transformação das relações no interior das escolas.

No que tange às relações que se pôde indicar entre DCNEIs e BNCCEI, demonstrou-se que a BNCCEI, possui uma afiliação ao documento mais antigo, na medida em que compartilham definições e concepções. Entretanto, nas relações que estabelecem entre si,

notou-se que a BNCCEI, ao passo em que avança em direção à “operacionalização” desses pressupostos, acaba por tolher a iniciativa criadora dos sujeitos dos processos educativos, incorrendo em falhas no processo democrático, mas principalmente, apresentando incoerências lógicas em seu discurso e estrutura propositiva.

Pode-se afirmar que a BNCCEI avança, com relação aos documentos que a precederam, mas o faz negativamente, pelas ambiguidades que a constituem e problemas enquanto proposta impositiva. Mesmo não sendo isentas de incongruências, observou-se que as DCNEIs se apresentam como documento mais harmonioso (inclusive no que diz respeito às temáticas e pressupostos da SI), além de permitir maior liberdade e poder de reflexão e criação docente.

Os documentos apresentam como dessemelhança o fato de que as DCNEIs colocam suas intencionalidades de forma explícita, além de apresentarem seus sentidos terminológicos de forma mais clara, enquanto a BNCCEI, por outro lado, tenta ocultar os interesses que a movem, utilizando-se de um discurso naturalizado, mas vago e que não permite que seja suficientemente refletido ou que seus sentidos sejam recuperados. Cumpre pensar que quem se beneficia da falta de discussão dessas questões continua sendo a mentalidade dominante, a qual ofereceu influência na construção do documento.

Sabe-se, mediante evidências diversas (tais como a prevalência de estruturas impostas pelos RCNEIs nos currículos locais), que as DCNEIs, enquanto proposta, não conseguiram integrar e modificar substantivamente as relações educativas. Por isso, admite-se que a BNCCEI, pontuada por incoerências, possui dificuldades ainda maiores em fazê-lo, em relação ao seu documento antecessor. Quanto ao que isso representa para a EI, pode-se concluir pela manutenção da metáfora clássica de Sísifo, como um processo que se arrasta há quase trinta anos e que dá sinais de permanência.

Apesar disso, este estudo conclui que é preciso “esperançar” e pensar em possibilidades para os desdobramentos da BNCCEI, as quais sejam mais justas para crianças e para os docentes. É nesse sentido que se busca responder, nesse momento, o que podem os sistemas de ensino, instituições de EI, professores e crianças diante de um documento homologado e mandatário.

Nesta dissertação partiu-se da leitura contextual do documento, de seus ingredientes ideológicos e da escolha, teoricamente fundamentada e a partir do diálogo horizontalizado, sobre quais aspectos do texto da BNCCEI deverão possuir maior peso nos currículos em construção. Se por um lado, os sistemas de ensino sofrem pressões e influências do jogo de poder para que aceitem a precedência de determinadas visões, tal e qual as crianças criam e

reinterpretam as rotinas e determinações adultas, há que se aprender com as mesmas a trilhar caminhos singulares. Entretanto, considera-se que os processos de reinterpretação não devem ser feitos de forma oculta, ou como desvio da norma, mas devem envolver o posicionamento e a luta dos sujeitos concretos, os quais recuperam para o currículo o sentido de sua alteridade, imprevisibilidade, de seu fazer intersubjetivo e da impossibilidade de definir horizontes para sua normatização.

Esta é uma ação profundamente política, além de representar também a luta pela infância, para a qual serão necessárias a abertura democrática a todos os envolvidos, a superação dos regimes de verdade e da ilusão de transcendência dos documentos oficiais, a incorporação da dimensão do devir ao currículo em construção e a profunda compreensão sobre quem são os sujeitos-criança na EI e quais são as especificidade de ser professor na EI. Para além de básico, os currículos precisarão alçar os professores à condição de autores, no dia-a-dia da docência, além de serem aprendizes de sua profissionalidade, também considerando a dimensão de sua instrumentalização teórico-crítica.

Nesse sentido, o que se pressupõe é a superação da dupla exclusão que a BNCC processou em sua constituição, a partir da abordagem “consensual”, que subestima a experiência dos sistemas de ensino e sua caminhada reflexiva, pregando a padronização, ao mesmo tempo em que desconsidera as dificuldades interpretativas patentes em outras tantas realidades educacionais, mediante as quais é fundamental ir além da suposição de que a reflexão sobre a prática pedagógica basta para alicerçar o fazer crítico dos professores.

O correr desta pesquisa demonstrou que a sobreposição de documentos oficiais não tem auxiliado na qualificação das práticas na EI; assim, convém mudar as estratégias utilizadas até então. Aposta-se que melhores resultados podem ser obtidos investindo-se na melhoria da formação inicial e continuada, pois, na realidade, é na classe docente, no seu exercício realmente crítico, em sua compreensão, no seu poder de criação e na qualificação de sua práxis que reside uma parte importante da melhoria das condições educativas, sem a qual os demais esforços perdem sua potência.

Como última constatação e como material para novas reflexões, é possível notar que, guardadas as diferenças, tanto à BNCCEI, quanto à própria SI, interpõe-se o problema clássico da dicotomia entre as dimensões macro e micro, entre ator e estruturas ou entre a pertinência de uma proposta curricular universal e a consideração da infância concreta. Prout (2010), afirma que o paradigma somente poderá se reinventar pela superação de tais dualismos, adotando, não o caminho do meio e da conciliação, mas uma terceira via, na qual novos aspectos teóricos sejam criados. Como uma última provocação, talvez esse seja o

caminho a ser trilhado tanto pelos sistemas de ensino, em reação à BNCCEI, como pelo campo dos estudos do currículo: o de reinventar a forma de construir currículos e concebê-los, abarcando a complexidade do fenômeno social que é a infância contemporânea e sua educação, mas isso é matéria para outras pesquisas e novas reflexões.

Como se demonstrou ao longo deste trabalho, a SI é um campos de estudo que pode oferecer contribuições às reflexões sobre a EI. Nisto reside a pertinência e a contribuição do trabalho realizado nestas páginas, buscando refletir, à luz da SI, os limites e as possibilidades da BNCCEI, de forma que se alimente o debate e a reflexão crítica dos sistemas de ensino, amparando-os na construção de seus próprios currículos, mas dando, principalmente, condições de cidadania educativa às crianças.

Ao final dessas considerações, é importante registrar que permanece o desejo de verificar a forma final que os sistemas de ensino darão a seus currículos, na iminência de sua construção, ao mesmo tempo em que o encantamento pela SI move novas inquietações, como a vontade de trabalhar com processos formativos pelos quais os professores tenham contato com as proposições fundamentais da SI.

Por fim, é importante registrar o valor pessoal que este processo investigativo assume para a pesquisadora, pois, durante sua propositura e realização, flagraram-se os limites da reflexão que se acreditava ser crítica, mas não o era em profundidade. Além disso, atentou-se para a agência dos mecanismos que trabalham em favor do assujeitamento do pensamento e que no dia-a-dia, muito mais próximo do chão das escolas, acabam por entorpecer o olhar crítico, quando é no campo da prática pedagógica e da formação de professores que isso se torna mais útil.

PÓS-ESCRITO

Peço licença para escrever em primeira pessoa, abandonando o tom impessoal que o rigor científico exige. Desejo concluir essa reflexão atando as pontas do que se iniciou na apresentação deste trabalho. Convém, neste espaço de conclusões, referir-me a reflexões muito específicas sobre o fazer da pesquisa.

Toda professora de EI (e essa é minha essência) sabe que uma boa contação de histórias não termina deixando os ouvintes, deliberadamente, sem seu fecho. Ainda que não sejam crianças esses que me lêem, mesmo que a interpretação de um adulto carregue conotações outras e que eu não consiga reproduzir o brilhante e intrincado conto de Guimarães Rosa, retomo a narrativa.

Deixamos o pai no meio do rio e a família, esperando e pedindo por seu retorno. Cumpre que tiveram que se acostumar com aquela situação, mas sem achar descanso, pois, do pai, não se podia ter esquecimento. Transcorreram anos a fio, após o pai se ter colocado na canoa. A filha casou-se, sem festa... nasceram os netos, que o avô não veio conhecer... a mulher, envelhecida, mudou-se e foi morar com a filha... o outro filho foi para a cidade, menos nosso narrador, por pena ou remorso em deixar o pai, que precisava dele, no ermo do rio, sem dar a ninguém a razão de seu feito.

Um dia, o filho acena para o pai e pede para que ele volte, pois já havia feito seu tanto, estava velho; ele tomaria seu lugar na canoa.

Saindo de seu torpor líquido, o pai levanta o braço, faz um gesto de saudação, demonstrando que havia ouvido e concordava com a proposta. Assentindo, maneja o remo na água e faz a volta, em direção à margem. Depois de tantos anos! Seu primeiro gesto! Por que motivo volta? Ninguém sabe. Em razão de quê aceita a oferta do filho? Eis o que o esse, acabrunhado, se questiona.

A reação que se passa com o filho é a que menos se espera. Com os cabelos arrepiados, em puro pavor, correu desatinado, fugiu, sumindo-se dali. Não podia! O pai lhe pareceu vir do além, como um fantasma.

O filho adoeceu. Pediu perdão reiteradamente, mas continuou padecendo do mais grave dos medos e da maior das vergonhas. Ninguém mais soube do pai, depois desse episódio.

Nas reflexões do filho, ele será sempre o que não foi, o que vai ficar calado e que sabe que agora já é tarde e teme abreviar a vida, nos ramos do mundo. Pede: “Mas, então, ao menos,

que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio”.

Meu tempo neste rio, que é a pesquisa, é muito mais curto que o correr de uma vida. A mim, restam tantas dúvidas quanto as do filho, ao ver o pai em regresso. A conclusão me deixa outras incertezas tantas e, com elas, a certeza de não poder deixar este processo. Para usar os termos da SI, não espero nova geração que tome meu lugar na canoa; não por falta de confiança no que está por vir, mas pela profunda certeza de que continuar buscando respostas é trabalho meu. É o que é ético fazer. Em retrospectiva, fica a certeza de que pesquisar é expor fraquezas como as do filho e lutar para superá-las, ser aquele que não ficou calado e que não permaneceu nos rasos do mundo.

Pesquisar é um ato de coragem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, A.; OLIVEIRA, J. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 38-52, jan./abr., 2010.
- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez., 2018.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Curricular Nacional?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, p. 45 – 65, jul./dez., 2016.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A infância analisa a educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 293-300, jul./dez., 2013.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 49 - 54.
- AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 44 – 49.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.3, p.1464-1479, out./dez., 2014.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil: Discurso, Legislação e Práticas Institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANDRADE, M. C. P. de; NEVES, R. M. C. das.; PICCININI, C. L. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. Colemarx, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.
- ANJOS, C. I. dos; SANTOS, S. S. dos; FERREIRA, F. I. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Revista zero-a-seis**, Florianópolis, v.19, n. 36 p.156-165, jul.-dez., 2017.

ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 23 nov. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 10 out. 2020.

AQUINO, L. L. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. *In*: ARAÚJO, V. C. de (org.); Manuel Jacinto Sarmiento... [et al.]. **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr., 2001.

ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARROYO, M. **O significado da Infância**. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ COEDI, 1994. p.88-96.

AZEVEDO, G.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuição do processo civilizador. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.5, n. 13 p. 19-33, jan./abr., 2015.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio, 2019.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; FINCO, D.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, M.C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. *In*: Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 1., **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-alfabetizado/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 20 de jul de 2020.

BARBOSA, M.C. S., *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, p.11 a 28, jul./dez., 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de educação infantil. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 23-34.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Critérios para o atendimento em creches que respeitamos direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998a. v.1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 04**, de 16 de fevereiro de 2000. Aprova as diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera a redação dos Arts 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 6 de fevereiro de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRGS, 2009d.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2009f. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 6 de junho de 2012. Oferece orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); o Decreto-Lei n. 3689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); o Decreto-Lei n. 5452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho) (CLT); a Lei n. 11770, de 9 de setembro de 2008; e a Lei n. 12662, de 5 de junho de 2012. Brasília,

DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. **Parecer CNE/CP nº 15**, de 15 de dezembro de 2017, Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

BREDA, B. **É a escola o lugar da infância?** Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CAMPOS, M. M. A regulamentação da educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de educação infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, v.2. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 35 - 64.

CAMPOS, M. M. Balanço Analítico da Educação Infantil: Direitos em risco e consensos possíveis. *In*: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/38reuniao?_ga=2.268771697.1084417025.1595202257-1424461725.1588715110. Acesso em: 15 jun. 2020.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cad. de Pesq.** São Paulo, n.106, p.117-127, mar. 1999.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. de Pesq.**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr., 2006.

CANAVIEIRA, F. O. **A educação infantil no olho do furacão:** o movimento político e as contribuições da sociologia da infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Unicamp, Campinas, 2010.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto II**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19-49.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1999. p. 55-83.

CHARLOT, B. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

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

COELHO, R. Entrevista concedida a Telma Vitória. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 1 – 10, jul./dez., 2016.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s135-s144, dez., 2016.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDEIRO, A. P.; PENITENTE, L. A. de A. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr., 2014.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, n. 16, p. 197-220, 1990.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de educação infantil. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 9-16.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez., 2007.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

CURY, C.R.J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 96, p.351-360, maio/ago., 2005.

DELPRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e da sociologia da criança e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p.229-250, jan./ abr., 2004.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: BARBOSA, M. C. S.; FINCO, D.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 233-248.

FOCHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: BARBOSA, M. C. S.; FINCO, D.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82098>. Acesso em 23 de mar. 2020.

FULLGRAF, J. B. G. A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas, **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 39-61, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4475>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Biblioteca**. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/?page=1&q=bncc&s=bncc>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

- GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 8, n. 16, p. 118- 135, jul./dez., 2016.
- GORZONI, S. P; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez., 2017.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HEYWOOD, C. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUTCHBY, I; MORAN-ELLIS, J. (ed.) **Children and social competence**. Arenas of action. London: The Falmer Press, 1998.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação, 2018. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2019 (folheto). ISBN: 9788524044953. Disponível para download em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101657>Acesso em 10 de mar. 2020.
- JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.S. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 34-45.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Routledge Falmer, 1997.
- JENKS, C. Constituinto a criança. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, nº 17, p. 185-216, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- JENKS, Chris. **The Sociology of Childhood**: essential readings. London: Bastford, 1982.
- KOHAN, W. O. **Infância**. Entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. *et al.* **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.
- KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out., 2006.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.18, n.60, p.15-35, dez.,1997.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 5-18, maio/ago., 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A. F.; MOMM; C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-50.

LIMA, L. L. O. **Políticas públicas educacionais para a educação infantil de Jataí: da proposição à materialização**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_Lais_Leni_Oliveira_Lima.pdf?1338385504. Acesso em 07 de mar.2020.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23 – 28.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, p. 445-466, 2015.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr., 2009.

MARCHI, R. C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais**: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p.951-964, out./dez., 2017.

MARCHI, R. C. As Teorias da Socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, p. 227-246, jan./abr., 2009.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-76.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. Epu, 1990.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o império. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1999. p.137-176.

MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, dez., 2010. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072010000300014&script=sci_arttext&tlng=pt
. Acesso em 15 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de educação básica**. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago., 2005.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 97-136.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar., 2001.

MORGADO, S. P. As políticas de educação às crianças pequenas: os processos de focalização e descentralização após 1990. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, ano V, n. 8, p. 281- 312, 2014.

MORGADO, S. P. **Políticas de educação infantil no Brasil**: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da Unesco. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2016.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166-185, set./dez., 2017.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). **BNCC – Nota de Esclarecimento Comitê Assessor e Especialistas**. Disponível em:
<https://www.mieib.org.br/documentos/bncc-nota-de-esclarecimento-comite%cc%82-assessor-e-especialistas/>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Os campos da experiência infantil**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MULLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr., 2007.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253038>. Acesso em: 18 jul. 2019.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (coord.). *et al.* **Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz**: Relatório Científico. São Paulo: FEUSP, 2013.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação infantil e sociologia da infância**. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada. 2015. Tese (livre docência) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2015a.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Como se conduz a pesquisa da infância quando a Educação é mais um campo a compor seus estudos? **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015b.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. DO C. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais?. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1056-1086, dez., 2018.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, DF: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 55 – 59.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Reunião Nacional da ANPEd, 38., São Luís. **Anais [...]**, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/38reuniao?_ga=2.268771697.1084417025.1595202257-1424461725.1588715110. Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago., 2019.

PAGNI, P. A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 5-17.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Crianças no Brasil**, São Paulo: Editora Contexto, 1999. p. 347-375.

PINTO, M. A infância como construção Social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 31-73.

PLAISANCE, E. Para uma Sociologia da Pequena Infância. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr./2004.

PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Histórico da BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **ProBNCC: MATERIAL DE APOIO**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.729-750, set./dez., 2010.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. *In*: PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological studies of childhood**. London: Routledge Falmer, 1997. p. 7-33.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-64, maio/ago., 2010.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, p. 323-332, maio/ago., 2011b.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**. Campinas: v. 22, n.1, p. 199-211, jan./abr., 2011a.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. Why Social Studies of Childhood? An introduction to the Handbook. *In* QVORTRUP, J., CORSARO, W. A., HONIG, MS. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p.1-18.

RIZZINI, I. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In:* FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 141-161.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. *In:* SOUZA, G. de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? **Revista Ciência e Cultura**, Campinas (SP), v. 28, n. 12, dez. 1976, p. 1466-1471.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 25-63, mar., 2002.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-196, 2003b.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. *In:* OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008. p.296-333.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p.11-32, jun.,1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 14 abr.2020.

SARMENTO, M. J. A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In:* GARCIA, R. L. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In:* ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013a. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In:* SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In:* SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. (org.). **Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Editora Oeste, 2013b. p. 131-148.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.78, p.265-283, abr., 2002.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 1-30.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015, p.31-49.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36735> . Acesso em 07 de mar. 2020.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M.J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr., 2002.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 385-405, jul./dez. 2018.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.7-31, mar., 2001.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade? *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 07 - 28.

SOARES, N. F. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. 2005. Tese de doutoramento em Sociologia da Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>. Acesso em: 11 de abr. 2020.

SOARES, N. F. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

TEBET, G. G. de C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo dos bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos: Universidade de São Carlos, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em:
<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos/download-publicacoes>. Acesso em: 09 abr. 2020.

VOLTARELLI, Mônica Aparecida. **Estudos da Infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da Infância. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-110759/pt-br.php>. Acesso em: 22 abr. 2020.