

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Vol 1

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)


Atena
Editora
Ano 2022

Vol 1

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
 Ilvanete dos Santos de Souza
 Ismael Santos Lira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Ismael Santos Lira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0710-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.102222511</p> <p>1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lira, Ismael Santos (Organizador). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Temos alguns pilares que inspiram a organização deste livro: o reconhecimento da educação enquanto fenômeno social, as perspectivas que permeiam o processo educacional, harmonizando com o reconhecimento de tendências que forjam a educação como um campo de pesquisa multidisciplinar em contínua e necessária evolução.

Pensarmos a educação enquanto fenômeno social nos conduz a considerar como não triviais o contexto cultural e tudo que dele decorre: os hábitos compartilhados socialmente, os valores morais que identificam uma coletividade específica, as crenças que a mantém coesa. Durkheim (1985), já no início da constituição da Sociologia como disciplina acadêmica, chamava atenção para o fato social como aquilo que perpassa pelos modos de pensar, agir e sentir; que reverberam sobre os indivíduos, exercendo uma “força” sobre as adaptações as regras socialmente estabelecidas. A educação, por exemplo, é um fato social, pois durante todo esse processo os indivíduos vão se desenvolvendo enquanto sujeitos e preparando-se para a vida em sociedade.

Nesse novo século, temos como tendências (não apenas essas), para as práticas pedagógicas, o uso cada vez mais acentuado das tecnologias digitais da comunicação e informação, como a cultura maker, a gamificação e a realidade virtual, destaque para atividades escolares que busquem, de fato, o protagonismo dos estudantes como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas. Essas tendências estão sendo implementadas, mesmo que timidamente, em algumas instituições de educação ao redor do mundo.

Nesse cenário, viu-se ainda com mais clareza a necessidade de rever o processo formativo dos professores a fim de atender as demandas curriculares e pedagógicas. Cabe aqui localizar o leitor quanto ao contexto social em que os estudos, aqui apresentados, foram gestados. Trata-se de um período pós-pandêmico em que ainda buscamos adaptações para uma nova realidade decorrente de um fenômeno que acentuou ainda mais as desigualdades sociais tais como o acesso à tecnologia e infraestrutura precária das escolas.

As reflexões tecidas nesta obra, intitulada: “**A Educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências**” trazem algumas discussões cujo foco problematiza a educação em diferentes contextos, inclusive o pandêmico, a Educação Matemática Inclusiva, a formação de professores, entre outros.


Dessa forma, convidamos os interessados nos diferentes fenômenos que compõem a educação enquanto prática social enriquecida pelos múltiplos contextos no qual se desenvolve, a refletir à luz desta obra, suas perspectivas e tendências. Esperamos ainda, que ao explorar esse volume, os estudos nele contido possam promover outras investigações e compartilhamentos sobre as

nuances que compõe a educação. Esperamos ter aguçado sua curiosidade sobre as temáticas aqui apresentadas. Portanto, vamos começar?

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Ismael Santos Lira

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENOMENO SOCIAL: UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA	
Oscar Edgardo N. Escobar	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225111	
CAPÍTULO 2	14
AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Giulliana Pacheco	
Solange Teresinha Seibel	
Maristela Rosso Walker	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225112	
CAPÍTULO 3	22
A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES RELATOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO APLICÁVEL E PRINCIPAIS DESAFIOS NA ATUALIDADE	
Luiz Alberto Rocha de Lira	
José António Marques Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225113	
CAPÍTULO 4	38
INTERVENCIÓN UNIVERSITARIA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL	
Jorge Narciso España Novelo	
Geovany Rodríguez Solís	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225114	
CAPÍTULO 5	51
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES	
Ismael Santos Lira	
Ilvanete dos Santos de Souza	
Américo Junior Nunes da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225115	
CAPÍTULO 6	60
AS PRINCIPAIS PATOLOGIAS CAUSADORAS DE BAIXA VISÃO EM UMA UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA VISUAL	
Ronald Cristovão de Souza Mascarenhas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225116	
CAPÍTULO 7	72
ANDROCENTRISMO E DESIGUALDADE DA MULHER NA SOCIEDADE	
Cláudia Ramos de Souza Bonfim	


Marcus Vinícius Vital Córdova
 Marielly Barbosa
 Hellen Henfrill Ribeiro dos Santos
 Stefani Penha Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225117>

CAPÍTULO 886

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE COPOS DESCARTÁVEIS NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC) CAMPUS VII/UNEB


Felix Augusto do Carmo Silva
 Gabriella Eldereti Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225118>

CAPÍTULO 996

A VIII OLIMPÍADA DE FILOSOFIA NESEF/UFPR E A FORMAÇÃO FILOSÓFICA


Raquel Aline Zanini
 Edson Teixeira de Rezende
 Mayco Aparecido Martins Delavy

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1022225119>

CAPÍTULO 10..... 104

LA PEDAGOGÍA DE NEE EN ESTUDIOS SOCIALES Y CONTABILIDAD PARA LA SALUD SOCIAL Y FINANCIERA


Doris Esther Saltos Morales
 Doris Cecibel Gómez Pesantes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251110>

CAPÍTULO 11116

A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PORCENTAGEM A PARTIR DO COTIDIANO DOS ESTUDANTES


Vanessa Bezerra
 Raquel Angela Speck
 Denis Rogério Sanches Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251111>

CAPÍTULO 12.....141

A MASSA DE MODELAGEM COMO RECURSO COLABORATIVO AO ENSINO DE FRAÇÕES

Audrey Rodrigues dos Santos Dias
 Alice Assis


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251112>

CAPÍTULO 13..... 148

ANÁLISI DE LA DEMANDA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN


ADMINISTRACIÓN EN LA UAN CAMPUS TEPIC, EN HORARIO NOCTURNO

Arnulfo García Muñoz
 Héctor Manuel Martínez Ruiz
 Ignacio Maldonado Bernal
 Juan Pedro Salcedo Montoya
 Ricardo Gómez Álvarez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251113>

CAPÍTULO 14..... 157**A IMPORTANCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Patrícia Aparecida da Silva Sales
 Eliane Portalone Crescenti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251114>

CAPÍTULO 15..... 169**IMPORTANCIA DE QUE LOS ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR DESARROLLEN POTENCIALIDADES QUE FAVOREZCAN SU FUTURO ÉXITO PERSONAL, PROFESIONAL Y EMPRESARIAL. CASO FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS EXTENSIÓN SINALOA DE LEYVA**

Juan Miguel Ahumada Cervantes
 Cuauhtémoc Romero Sánchez
 Lenin Orlando Salcido Bastidas
 Rubí Cervantes Leal

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251115>


CAPÍTULO 16..... 179**A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DOS PROFOP - PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Marcelo Pereira de Oliveira
 Helena Midori Kashiwagi da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251116>

CAPÍTULO 17..... 201**APRENDIZAJE + SERVICIO: EXPERIENCIA EN TRES COMUNIDADES PRÁCTICA INTEGRADA 2- ACCIÓN COMUNITARIA, PROMOCIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Mónica Palacios Tolvett
 Alejandra Lagos Fernández

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251117>

CAPÍTULO 18..... 214**APONTAMENTOS SOBRE A EJA: ANÁLISE DO FLUXO DE VAGAS E O ACESSO NO RS, INTERFACES DE UM PERÍODO DE NEGAÇÃO DE DIREITOS**

Giselda Mesch Ferreira da Silva
 Mariglei Severo Maraschin

Priscila Rostirola Ritzel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251118>

CAPÍTULO 19.....236

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES E/OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS

Whilma Miranda de Sousa Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251119>

CAPÍTULO 20250

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Jarlisse Nina Beserra da Silva

Maritânia dos Santos Padilha

Ana Paula Almeida Ferreira

Jackson Ronie de Sá-Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251120>

CAPÍTULO 21.....263

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI UM MAPEAMENTO DOS SITES BRASILEIROS QUE SE DEDICAM À HISTÓRIA GERAL

Sergio Roberto Holloway Escobar

Maria do Carmo Amaral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251121>

CAPÍTULO 22268

A ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS

Joyce Cruz Dias

Josiane Regina Evangelista de França

Terezinha Souza de Oliveira Maciel

Ozeni Souza de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10222251122>

SOBRE OS ORGANIZADORES275

ÍNDICE REMISSIVO277

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Data de submissão: 05/10/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Jarlisse Nina Beserra da Silva

Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA)
São Luís – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0001-8629-5855>

Maritânia dos Santos Padilha

Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA)
São Luís – MA
<https://orcid.org/0000-0003-2472-4428>

Ana Paula Almeida Ferreira

Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA)
São Luís – MA
<https://orcid.org/0000-0002-9515-7494>

Jackson Ronie de Sá-Silva

Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA)
São Luís – MA
<https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>

RESUMO: Este estudo intenta apresentar as concepções históricas de criança e os marcos legais que orientam a percepção desses sujeitos para a Educação Infantil brasileira atualmente. A pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa

tem como aporte teórico a Sociologia da Infância. Observamos mudanças de paradigma ocorridas sobre a concepção de criança na História e a legislação brasileira vigente orienta para uma educação que considere as crianças enquanto sujeitos sociais e construtores de cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Infância; Historicidade; Educação Infantil.

THE HE CONCEPT OF CHILD AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION

ABSTRACT: This study aims to present the historical concepts of children and the legal frameworks that guide the perception of these individuals in Brazilian Early Childhood Education today. The bibliographical research of qualitative approach is based on the Sociology of Childhood. We observed paradigmatic changes on the concept of child in history and the Brazilian legislation in effect prescribes an education that considers children as social subjects and makers of culture.

KEYWORDS: Child; Childhood; Historicity; Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo emerge do aprofundamento teórico para a escrita da dissertação no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que tem a criança como uma de suas categorias centrais de análise

Conhecer a construção histórica da concepção de criança parte da premissa de indagar sobre o lugar delas na sociedade. É importante observar que os estudos sobre a historicidade da infância, atentam para algumas características peculiares a determinados tempos históricos que permitem captar e analisar as mudanças de paradigma no trato com a crianças, assim como refletir sobre as permanências, como a inferiorização desses sujeitos, inculcadas culturalmente pelo prisma adultocêntrico, necessitam ser superadas.

Dessa forma, partimos do seguinte questionamento: de que maneira as concepções de crianças foram sendo constituídas no decorrer da história da humanidade e como a legislação brasileira orienta sobre a educação desses sujeitos na atualidade?

Este estudo tem como objetivo apresentar as concepções históricas de criança e os marcos legais que orientam a percepção desses sujeitos para a Educação Infantil brasileira na atualidade. Para tanto, inicialmente trazemos apontamentos sobre a constituição histórica da concepção de criança. Em seguida apresentamos marcos na legislação brasileira vigente que orientam a Educação Infantil no país, tendo em vista a necessidade de novos olhares para as crianças, que superem a histórica visão de incompletude, rumo a uma percepção que valorize esses sujeitos e compreenda-os enquanto sujeitos sociais e construtores de cultura.

Esperamos que este estudo suscite reflexões e discussões acerca do percurso histórico no que corresponde à mudança de paradigma no conceito de criança no decorrer dos tempos, levando em consideração os elementos históricos, culturais e sociais como determinantes do processo de construção da concepção de criança.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como bibliográfico compreendendo que este tipo de pesquisa se utiliza “[...] de dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Sendo assim, “[...] O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Utilizamos a abordagem qualitativa, por entender em Llewellyn e Northcott (2007 apud FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 9) que, “a abordagem qualitativa centra-se na identificação das características de situações, eventos e organizações”. Dessa forma, o objetivo do pesquisador não consiste apenas em descrever a quantidade de vezes que determinado fenômeno acontece, mas de que forma ele acontece.

Para tanto, o estudo se fundamenta nas teorias da sociologia da infância, que

reconhece as crianças como sujeitos ativos de sua própria história, tendo como aporte teórico os estudos de Airès (1981), Kramer (1986, 2006), Sarmiento (2003), entre outros, assim como a documentos da legislação brasileira como: o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fazer uma breve retrospectiva, remontamos à Antiguidade Clássica, onde havia a prevalência de uma concepção platônica de criança, tida como um *devoir a ser*, sendo desprezada em sua existência presente. Segundo Platão (2010), a criança era um ser inferior em virtude de sua própria natureza. Esta *natureza selvagem* deveria ser doutrinada e trabalhada, através de uma firme educação, com uma função política, para criação e manejo de um bom cidadão:

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

A prevalente inferioridade que marca a visão platônica sobre a criança, traz também uma perspectiva de possibilidade, de que ela possa vir a ser alguém com condições de atuar em uma função política, desde que atendessem a condicionantes pautados em padrões exigidos para sua atuação em determinada esfera. A educação recebida, nessa perspectiva, iria se moldar de acordo com variáveis sociais para o futuro, com uma intencionalidade para atuação política, como explicita Carlos et al. (2011, p.4):

[...] as crianças, do sexo masculino, filhos de homens superiores, deveriam ser preparadas, moldadas para serem reis que governassem a pólis no futuro. Portanto, neste período da filosofia clássica, a infância é concebida como possibilidade e inferioridade. Enquanto “possibilidade” significa ser objeto de intencionalidade política numa visão futura, já que a criança não é vista em si como ela é, mas como possibilidade daquilo que será, “inferioridade” significa a criança ser o outro desprezado.

A concepção de infância na Antiguidade Clássica, como um *devoir a ser*, repercutiu na Idade Média. Sob o aporte teórico de Airès (1981), que é um pioneiro na busca em documentar a infância, se relata que na Idade Média não havia um *sentimento de infância*, este sentimento “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (AIRÈS, 1981, p.156).

Essa ausência de sentimento de infância, segundo Airès (1981), deve-se à instabilidade que essa fase da vida carregava, já que os altos índices de mortalidade infantil, em virtude, principalmente, da falta de cuidados básicos de higiene, incutiam às

crianças um estigma de fragilidade, “[...] da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21). O autor ainda destaca que:

Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p. 10).

Essa visão de uma fase de vida caracterizada pela pouca idade era tida, portanto, como algo instável, e isso contribuiu diretamente para a ausência de uma consciência social sobre esses indivíduos. Uma das poucas fontes de registros da infância na época medieval são as obras de arte, que retratam crianças com características de adultos,

E, por isso, as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 2011, p. 32).

As roupas das crianças eram comumente apertadas e dificultavam os movimentos, por conseguinte, tolhiam a própria condição do corpo infantil. Uma mudança de percepção desses indivíduos seria observável a partir das próprias transformações pelas quais passariam as vestimentas utilizadas durante a infância na época.

É importante esclarecer ainda que o termo de origem do latim, “*infans*”, significa *ausência de fala*. Na época medieval, tão logo as crianças dominassem a linguagem, elas já eram imediatamente inseridas à fase adulta, não havendo nenhuma diferenciação com os adultos, o que é reforçado pela inexistência de qualquer suporte teórico da época sobre as crianças e seu desenvolvimento.

[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (POSTMAN, 2011, p. 29).

Dessa forma, segundo Airès (1981) as crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços e situações, mas também carregavam distinções no tratamento, assim como os adultos, baseadas em posições sociais. Levin (1997) aponta, a exemplo, a diferença de tratamento entre a criança, rei da França, Luiz XVI, tratado com cuidado e direcionado a cumprir seu papel social de liderança e os *come here, boy*, termo como foram apelidados os escravos no sul dos Estados Unidos, estigmatizados como dependentes e inferiores.

Também se evidenciavam essas distinções preconizadas através do gênero, pois “[...] as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p. 76), colocando-as num patamar ainda mais inferiorizado que as crianças do gênero masculino. Cabe destacar também como uma variável expressiva as condições físicas e intelectuais apresentadas pelas crianças, que quando destoavam do padrão normalizante e

aceitável pela sociedade, como a apresentação de alguma deficiência, eram subjugadas e comumente excluídas do convívio social, quando não, eram ainda abandonadas ou mortas.

Airès (1981) destaca que essa ausência desse *sentimento de infância* não significava a total indiferença com os indivíduos de pouca idade, salientando um sentimento pela criança surgido no seio familiar entre os séculos XVI e XVII:

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico (AIRÈS, 1981, p. 10).

Já ao fim do século XVII aflora, segundo o autor, outro tipo de sentimento em relação as crianças, contrapondo o primeiro, pautado no conceito eclesiástico de moralização:

A igreja, contrária a conceber a criança como brinquedo encantador, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. Esse novo sentimento transcendeu às famílias que já imbuídas dos sentimentos anteriores, associou um novo elemento, a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças (CARLOS et al., 2011, p. 06).

Ainda segundo Airès (1981), partir do Século XVII a criança começa a ser retratada sozinha nas obras de arte e sua expressão é menos desfigurada que na Idade Média, evidenciando-se um novo olhar a estes indivíduos que os diferenciava dos adultos. Assim,

Indubitavelmente a ideia de infância que temos atualmente e que permeia todos os discursos por onde circulam crianças teve sua marca maior na sociedade moderna. Ariès (1981) mostra que o lugar de anonimato ocupado pelas crianças que sobreviviam aos primeiros tempos de vida na Idade Média passa a ter outro sentido no período posterior, ou seja, na modernidade (REDIN, 2007, p. 12).

Já no século XVIII, foi onde houve uma significativa mudança de visão para com as crianças, materializada na diferenciação da vestimenta delas e dos adultos. “[...] Foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade” (AIRÈS, 1981, p. 33). A nova maneira de vestir contribuiu para a maior liberdade do corpo.

Essa nova roupagem da criança passa a ser retratada nas obras de arte, assim como as tentativas de registrar os sentimentos do adulto em relação às crianças. Elas conquistaram um espaço privilegiado nas expressões artísticas da época, assim como destaca-se a nascente atenção do governo às crianças com o intuito de diminuir a mortalidade infantil.

Quando o governo passa a se preocupar com a educação das crianças, ainda nos fins do séc. XVII, tem origem às primeiras instituições escolares, primeiramente na perspectiva de oferecer cuidados básicos de higiene e de caráter assistencialista, sendo potencializado no século XVIII, repercutindo a outras esferas da sociedade.

No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças (POSTMAN, 2011, p. 70).

Quando a educação passa a extrapolar os limites do seio familiar, aliada ao surgimento da imprensa, com uma alfabetização socializada, já se pode observar uma quebra entre a figura do adulto e da criança, sendo a capacidade de leitura, o divisor entre eles, ou seja, “A tipografia criou um novo mundo do qual as crianças foram expulsas ao ser habitado pelos adultos, portanto, essa ruptura exigiu que um novo mundo fosse criado para as crianças” (CARLOS et al. 2011, p. 08).

No período da Revolução Industrial, séculos XVI e XVII, se observou uma gradativa mudança de postura das famílias com relação às crianças. “[...] Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância” (KRAMER, 1986, p. 18), emergindo a ideia de família moderna, que passa a ter um interesse maior na educação de suas crianças.

Nessa perspectiva, a criança começa a ser vista como alguém que possuía necessidades específicas e que deveria ser preparada para a vida adulta, havendo um aumento das obras pedagógicas que salientavam a importância da escola como um espaço fundamental na educação desses indivíduos na perspectiva de atender as necessidades da sociedade que se organizava.

Nesta direção, Sarmento (2007) considera que já nos séculos XVII e XVIII, se dão mudanças profundas na sociedade, constituindo o período histórico em que a moderna ideia da infância emerge com força, assumindo a posição de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano, sendo importante perceber nesse processo que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 14).

Essas lentas transformações se inscreveram nas famílias ainda no decorrer do século XVIII, através de um sentimento fortemente marcado pelo desejo de privacidade. Mudanças até mesmo quanto ao espaço físico, no qual a família vivia, começaram a ocorrer.

Esta organização da casa passou a corresponder a uma nova forma de defesa contra o mundo e como uma necessidade de isolamento face ao espaço público: a família começou a se manter à distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discrição e isolamento, ao se separar a vida mundana, a vida material e a vida privada, cada uma circunscrita a espaços distintos (MOREIRA, VASCONCELOS, 2003, p. 169).

Com o desenvolvimento do capitalismo e a visibilidade para a separação das esferas pública e privada, foi se apresentando um modelo de família nuclear como hegemônico, reformulando os papéis masculino e feminino dentro dela e perante a sociedade. Segundo Moreira e Vasconcelos (2003), a família seria responsável pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência, fortalecendo as diferenciações também de papéis de gênero: o homem passa a se situar como parte do mundo público, para a manutenção do lar, o provedor. Já a mulher, estaria ligada ao mundo privado, sendo responsável pela casa e educação primeira dos filhos.

A partir dessas diferenciações de papéis sociais, o lugar da criança também se impõe quanto uma premissa da construção do conceito de infância que norteia as políticas. Assim, a nova concepção de criança e sua mais apurada valorização em meio aos papéis sociais são oriundos das transformações societárias:

Concomitante a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência de vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariès, a supervalorização da criança (PRIORE, 2013, p. 09-10).

No decorrer dos séculos XIX e XX esse crescimento na preocupação em cuidados com as crianças se intensifica, sendo defendidos os espaços para seu atendimento específico, como as creches e jardins de infância que Barbosa (2006, p. 77) denomina de *infância atendida*. Aqui, deve ser ressaltada a existência de “infâncias”, por exemplo, as crianças burguesas não eram atendidas como as crianças abandonadas nos orfanatos, nas rodas de expostos¹ ou como criança explorada nas fábricas. Para alguns setores da elite a ideia de educar crianças pobres não seria bom para a sociedade, portanto, para elas bastava uma educação de ocupação e piedade (OLIVEIRA, 2005).

Nesse processo de institucionalização da educação de crianças é relevante ainda resgatar em sua historicidade que muitas delas também foram retiradas do convívio social para a inserção em colégios internos. “[...] A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (ARIÈS, 2006, p. 195).

No século XX, muitos estudiosos² fortaleceram interesse sobre a especificidade da infância apresentando elementos constitutivos que orientaram sua visibilidade enquanto uma categoria social. Nesse sentido, a visão sobre as crianças passa a ser sustentada como detentora de direitos na qual a família ocupa um lugar de destaque na dinâmica social:

Com o estabelecimento de uma nova ordem política, social e econômica, impulsionada por diversos fatores, dentre os quais o capitalismo industrial, o neoliberalismo e suas consequências (migrações, surgimento da família

1 A roda dos expostos se constituía de um cilindro de madeira que fora colocado nos Conventos e Casas de Misericórdia a fim de receber crianças enjeitadas fruto de gravidezes indesejadas.

2 A exemplo, as contribuições dos estudos de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852).

nuclear e burguesa, adstrição da criança à família e ideia de escola), ocorreram transformações que influenciaram a organização da estrutura familiar e, conseqüentemente a vida das crianças (PAULA, 2005, p. 01).

Os estudos de Airès (1981) e suas contribuições fornecem informações valiosas sobre as mudanças históricas ocorridas na concepção de criança e infância. No entanto, como considera Heywood (2004), é relevante refletir também sobre o caráter dinâmico no interior das sociedades, a importância de não observar a infância de maneira linear, compreendendo que a infância existe em diferentes contextos, não podendo ser tratada da mesma forma, com características gerais e unânimes.

Para tanto, um olhar para concepção de criança e infância na atualidade revela a necessidade de refletir sobre a diversidade de condições históricas e culturais que permeiam as infâncias. Considera-se, portanto, que conceber as crianças, envolve uma diversidade de elementos presentes nos contextos diversos, ainda que numa mesma sociedade.

[...] considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com a sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Muitas são as concepções que circundam as categorias infância e criança. Para algumas etnias e culturas, por exemplo, a puberdade é considerada o fim da infância e início da vida adulta. Em outras, níveis ou ciclos de escolaridade também são possíveis fronteiras para demarcação da infância. Vários países fomentaram discussões a partir da Convenção dos Direitos da Criança (1989) sobre a idade em que se estabeleceria a infância e seus direitos.

A legislação brasileira - um marco no olhar as crianças enquanto categoria específica e de importância social - se deu em consonância com movimentos nacionais e internacionais, contribuindo para um novo paradigma do atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o qual determina que haja prioridade absoluta na proteção da infância e na garantia de seus direitos, não só por parte do Estado, mas também da família e da sociedade.

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm "direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (CRAIY apud ALMEIDA et al, 2010, p. 52).

O próprio processo que deu origem à Constituição de 1988, teve ampla atuação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos profissionais da educação. Porém, é importante ressaltar que as iniciativas emergiram ainda em meados de 1970 no contexto da imigração europeia ao país, da força da mão de obra feminina, no desenvolvimento industrial e nos movimentos operários, que passam a reivindicar condições de assistência a seus filhos, o que impulsionou o país a criar uma visão democrática quanto à educação (RIZZO, 2003).

É importante destacar que, historicamente, as instituições pré-escolares surgidas no Brasil foram constituídas mediante a necessidade de atendimento assistencialista para a criança e sua família, e se amparava na articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. A pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era, na maioria das vezes, formada por voluntários, pois:

antes da institucionalização das leis que asseguram os direitos a educação, a política vigente para a infância era de cunho social e assistencialista. Sem fins educativos, a creche, visava amenizar as carências, o desamparo, a pobreza e outras mazelas sociais. As crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos eram atendidas em creches mantidas por instituições sociais e comunitárias, tendo em vista minimizar os riscos sociais. Essa política assistencial não se ampliava a todas as crianças, somente ao atendimento de crianças sem deficiência (BRUNO, 2008, p. 32).

Com o intuito de reafirmar e garantir os direitos das crianças, entrou em vigor em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) - Lei nº 8.069/90, que é considerado um marco na proteção da infância e tem como base a doutrina de proteção integral, reforçando a ideia de prioridade absoluta e considerando em seu Art. 2º a criança como “toda pessoa até 12 anos de idade incompletos[...]” (BRASIL, 1990, p.1), sendo reconhecida a sua infância em condições dignas de existência como sujeitos de direitos.

A partir desse reconhecimento legal sobre a criança, um novo olhar começa a fluir em direção à importância que carrega a educação nessa fase singular do desenvolvimento humano, considerando as diversas relações que esses sujeitos também mantêm em suas vivências, como constituintes da sociedade.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança -, mas relações dialógicas- entre adultos e criança -, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (FARIA, SALLES, 2007, p. 44).

A criança é, portanto, considerada sujeito social que aprende e se desenvolve diante das relações estabelecidas em sociedade e essas relações ganham um espaço

de maiores dimensões na escola. A partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), definiu-se e regularizou-se o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, e foi assegurado o direito ao ingresso escolar com propostas voltadas especificamente a cada faixa etária, reconhecendo e respeitando a particularidade da etapa de vida que caracteriza a infância.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, estabelecendo os seguintes preceitos:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).

Essa inserção da Educação Infantil na educação Básica demonstra a maior preocupação e valorização para com a primeira infância que repercutiu em outras instâncias sociais. Outro marco na legislação brasileira se efetivou com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), documento que se constitui como um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico com a finalidade de promover e ampliar o direito da criança na instituição escolar, atendendo também as necessidades e respeitando as suas particularidades. O RECNEI (BRASIL, 1998) compreende a criança como:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa concepção circunda os demais documentos originados durante a trajetória da Educação Infantil brasileira, que teve embasamento nas Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), mantendo como cerne o cuidar e o educar como práticas indissociáveis do trabalho pedagógico propostos pelo RECNEI (BRASIL, 1998), com intuito de fomentar uma educação que fosse além das práticas de caráter assistencialista.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior

ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (DECNEI, 2009, p. 17).

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) também nos esclarece que:

“[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (Brasil, 2006, p.8).

Em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, que cita o DCNEI (BRASIL, 2009), na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definindo 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, 2009).

Diante da legislação que ampara as crianças brasileiras, a concepção de criança na atualidade está constituída de forma fluída, considerando as crianças enquanto sujeitos sociais que se apropriam das informações do mundo para, criativamente, construir culturas. Corsaro (2009) define essa construção, como uma cultura de pares, “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

Compreender a criança nessa perspectiva, intenta refletir sobre a educação desses sujeitos como um processo dinâmico, que ultrapasse a tendência tradicional de educação ainda arraigada em nossa sociedade, rumo a desmistificar a inferiorização a que estes sujeitos estiveram dispostos na escrita da História. Nesse sentido, é importante superar a ideia da criança incapaz, da criança absolutamente aprendiz, pois ao mesmo tempo que ela pode reproduzir a cultura existente, ela também a constrói na medida em que se relaciona socialmente e traz novas interpretações e transformações à nossa realidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar as concepções históricas de criança e os marcos legais que orientam a percepção desses sujeitos para a educação infantil brasileira atualmente.

Percebemos, de acordo com a historicidade da infância, que a criança esteve subjugada a uma posição de inferioridade e esse sentimento de incompletude atravessou durante muito tempo a inexistência de políticas sociais voltadas a elas.

Nessa trajetória histórica, fora sendo percebida uma mudança de paradigma decorrente de transformações econômicas e sociais que tiveram forte influência na

organização familiar, apontando para a necessidade de um novo olhar para esses sujeitos e para a educação destinada a elas.

À luz da legislação brasileira vigente, a criança é concebida enquanto sujeito social e construtor de cultura, sendo importante, por isso, refletir sobre a importância da superação de permanências inculcadas culturalmente pelo prisma adultocêntrico, que ainda podem oferecer às crianças um caráter de incompletude e subalternidade perante às relações em sociedade e nas políticas educacionais para a infância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Afiliada, Rio de Janeiro, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun 2006, Rio Grande do Sul, 2006.

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**: proposta. MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.

BRUNO, Marilda. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 2, p. 56-67, São Paulo, 2008.

CARLOS, Rinalda Bezerra. MENDES, Rosane Penha. OLIVEIRA, Maria Izete de. **Criança e Infância**: contexto histórico e cultural. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Mato Grosso, 2011).

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. p. 31-50, Cortez, São Paulo, 2009.

DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, São Paulo, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. SALLES, Vitoria. **O currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica., Ática, São Paulo, 2012.

FREITAS, W. R. S; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, p. 07-22, Lajeado, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Artmed, Porto Alegre, 2004.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular. Ática, São Paulo, 1986.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. FNDE, Brasília, 2006.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena** – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Vozes, Petrópolis, 1997.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELLOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade**, ano 24, n. 76, p.165-180, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: muitos olhares. Cortez, São Paulo, 2005.

PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública**. FGV, Rio de Janeiro, 2005.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Edipro, Bauru-SP, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Graphia, Rio de Janeiro 2011.

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

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Bertrand Brasil Rio de Janeiro, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Vasconcellos, Vera Maria ramos de (orgs). **Infância (in) visível**. Junqueira & Martin, Araraquara, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez, São Paulo, 2007.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959.

A

Acesso à EJA 215

Alfabetização 33, 122, 125, 126, 138, 144, 216, 218, 219, 220, 236, 245, 246, 247, 255, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275

Alunos 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 107, 150, 155, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178

Androcentrismo 72, 73, 74, 77, 83, 84

Aprendizagem filosófica 97, 98, 99

Asperger 104, 105, 111, 112, 113, 114

Atención 104, 112, 113, 114, 205

Avaliação da eficiência visual 60, 63, 66, 69

B

Baixa visão 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Base nacional comum curricular 22, 26, 27, 34, 126, 142, 147, 160, 167, 229, 248, 252, 260, 261

C

Capacitação 34, 179, 186, 272

Capital social 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 82

Complexidade 4, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 125, 128, 134, 164, 183, 186, 261

Copos descartáveis 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Criança 55, 77, 82, 124, 140, 157, 161, 162, 163, 166, 230, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 269, 271

Currículo 25, 56, 57, 97, 98, 109, 147, 174, 179, 180, 187, 229, 230, 261, 262, 272

D

Desarrollo de potencialidades 170, 174, 175, 176

Deserción escolar 148, 152

Desigualdade de gênero 73

Dificuldades de aprendizagem 54, 56, 57, 127, 163, 236, 242, 243, 246

Docentes 17, 22, 23, 24, 28, 36, 39, 57, 98, 104, 106, 107, 108, 109, 118, 121, 137, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 184, 186, 188, 191, 198, 203, 210, 212

E

Educação 1, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 70, 71, 72, 73, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 147, 158, 161, 162, 163, 167, 168, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276

Educação filosófica 97, 102

Educação infantil 97, 98, 167, 168, 182, 195, 215, 250, 251, 252, 259, 260, 261, 262, 268, 273, 274

Educação matemática 33, 51, 52, 53, 58, 59, 116, 138, 139, 275, 276

Educação matemática inclusiva 51, 52, 53, 58, 59

Educación 37, 39, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 105, 107, 115, 169, 170, 172, 173, 174, 177, 202, 207, 211

EJA 116, 117, 119, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

ENEM 263, 264, 265, 266

Ensino 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 225, 226, 228, 231, 232, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 247, 249, 263, 264, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276

Ensino aprendizagem 116, 118, 119, 124, 125, 128, 129, 130, 133, 135, 137, 187, 242, 249, 276

Escuelas 41, 45, 169, 170

F

Formação de professores 14, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 34, 36, 37, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 179, 180, 181, 186, 187, 188, 191, 198, 199, 200, 275

Frações 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

H

Hiperactividad 104, 113

Historia 39, 95, 104, 115, 172, 263, 266

Horario nocturno 148, 149, 155

I

Impactos ambientais 86, 89, 93, 195, 196, 198

Infância 12, 83, 99, 166, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262

Interdisciplinaridade 14, 16, 17, 18, 21

J

Jogos 82, 147, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249

L

Letramento 140, 218, 236, 245, 246, 247, 248, 274, 275

Licenciatura en administración 148

Lúdico 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 242, 248

M

Machismo 72, 73, 79, 80, 84

Matemática 33, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 90, 110, 113, 116, 117, 118, 120, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 147, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 185, 192, 198, 234, 271, 275, 276

Material dourado 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168

Matrículas 52, 58, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 227, 229, 230, 233

Meio ambiente 1, 2, 6, 19, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 179, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 198, 240

N

Necessidades educacionais específicas 51, 52, 53

O

Oferta na EJA 215

Olimpíada de Filosofia 96, 97, 98, 100, 102, 103

Organizaciones 38, 202

P

Pandemia 99, 215, 217, 219, 225, 229, 231, 232, 272, 274

Patologias 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Práticas pedagógicas 53, 54, 117, 124, 128, 139, 141, 226, 239

Preservação 86, 88, 92, 93, 94, 181, 184, 185, 193

Professores 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 63, 91, 92, 98, 100, 118, 123, 124, 128, 134, 136, 137, 159, 160, 161, 166, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 226, 231, 237, 238, 239, 242, 245, 247, 248, 258, 266, 272, 275, 276

R

Regime colaborativo 22

Relação com o saber 116, 127, 136, 138

Revisão bibliográfica 14

S

Sociabilidade humana 1, 11

Sociedades primitivas 1, 4

T

transtorno 55, 243, 247

Transtorno 67, 243, 248

U

Universidade Aberta de Portugal 22

Universidade Aberta do Brasil 22, 23, 33, 35

Universidades 18, 22, 24, 33, 34, 38, 49, 81, 170, 173

W

Webometria 263, 264, 265

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2022

Vol 1

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2022

Vol 1