

A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Geisa Carla Gonçalves Ferreira¹
Fabiana de Moura Cabral Malta²
Deyvid Braga Ferreira³
Javan Sami Araújo dos Santos⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a primeira etapa da educação básica da educação brasileira à luz do período de distanciamento desencadeados com o COVID-19. A legislação não alterou até este momento nenhuma das diretrizes que apresentaremos a seguir que regem esta etapa da educação nacional. Realizamos uma pesquisa documental partindo da legislação educacional em voga Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Concluímos que esse novo panorama disruptivo a partir do advento do novo corona vírus (COVID-19) que se apresentou com uma pandemia escalável provocou a necessidade de uma reflexão educacional no âmbito do primeira etapa da educação básica, que foi sistematiza no contexto do reconhecimento da criança com cidadã, da educação como um direito fundamental, a ser garantido especialmente pelo Estado, visando o desenvolvimento integral das crianças e criando bases para a formação do cidadão e futuro trabalhador.

Palavras-chave: Primeira etapa da educação básica. Distanciamento social. Covid-19. Práticas educativas. Legislação educacional.

Doutoranda e Mestra em Educação (UFAL). MBA em Gestão de Pessoas (IPEMIG). MBA Executivo em Alta Gestão (UNAMA). Especialista em Gestão Escolar (IPEMIG). Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria da Educação a Distância (IPEMIG). Especialista em Psicopedagogia Institucional (IPEMIG). Licenciada em Pedagogia (UFAL). Professora Universitária. E-mail: geisa.ferreira@cedu.ufal.br.

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Especialista em Direito Público pela EPD - SP e em Docência do Ensino Superior pela UNINASSAU- PE. Advogada e licenciada em Pedagogia. Professora Universitária. E-mail: fabianamalta@hotmail.com.

³Doutorando em Linguística, Linha de Pesquisas Discurso: Sujeito, História e Ideologia (UFAL/PPGL/FALE - 2020.01). Mestre em Educação (UFAL/ PPGE/CEDU - 2012), integrando o grupo de pesquisas sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (UFAL/GEPE - CEDU), na linha de pesquisa História e Política da Educação na UFAL. Especialista em Mídias na Educação (UFAL/ CIED/ CEDU - 2016). Especialista em Direito Processual (ESMAL/ AL - 2006). Formado em Direito/ Ciências Jurídicas e Sociais (FADIMA/ CESMAC/AL - 2005). É Docente nas seguintes instituições: Faculdade Raimundo Marinho (FRM), campus Maceió/AL, onde compõe o corpo Docente nos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu em Direito e em Serviço Social; Centro Universitário Mario Pontes Jucá (UMJ - antiga FAT/ AL), campus Barro Duro, onde compõe o corpo Docente no curso de graduação em Direito. E-mail: deyvidbrafe@bol.com.br.

⁴Professor da Educação Básica e Ensino Superior. Gerente em Gestão Democrática e Política Educacional em Rio Largo/AL. Doutorando em Educação e mestre em Ensino (UFAL). Especialista em Gestão Pública Municipal e Estratégias Didáticas com o uso das TICs (UFAL), em Conselho de Educação (UFBA), em Inspeção Escolar e Supervisão Pedagógica (UCAM). Pesquisador do Grupo de Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). Gestor Empresarial (IFAL) Pedagogo (UFAL) e estudante de Direito (UNEAL). E-mail: javansami@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

No cenário mais imediato, o advento do COVID-19 que provocou mudanças radicais e abruptas na dinâmica social com medidas extremas de isolamento social sem a devida preparação para lidar com o momento atual. A pandemia afeta a todos indistintamente em áreas como a saúde, educação, economia e nos governos em nível nacional e global. Objetivamos assim, analisar as mudanças na educação desencadeadas com o COVID-19 no tocante as práticas remotas, não incorporadas em sua totalidade pela grande massa da primeira etapa da educação básica da esfera pública de ensino.

Como sabemos, na educação parte dos docentes e estudantes não estavam preparados para uma mudança tão abrupta e disruptiva, contudo, ambos estão adaptando suas práticas de ensino e aprendizagem à essa nova realidade em que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetam diretamente a escola e atuação docente implicando numa formação permanente dos professores para enfrentar os desafios advindos do mercado de trabalho.

Nesse sentido, cabe aqui identificar como o perfil de professores e alunos passaram no contexto pandêmico a contemplar as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho? Uma vez a prática educativa alinhou-se as mudanças no campo produtivo, o que definirá as mudanças curriculares e de práticas pedagógicas irreversíveis.

A história da educação escolar de crianças no Brasil tem início com o processo de colonização pelos portugueses, o qual foi marcado especialmente pela atenção dada pelos jesuítas à educação de crianças e adolescentes indígenas, pois havia uma percepção, naquela época, que não era fácil o trabalho com indígenas adultos, muitas vezes considerados inconstantes e até desleais. Já as crianças eram vistas como mais receptivas, pelo fato de serem novas e aceitarem com mais facilidade as ideias vindas dos jesuítas. Era uma espécie de esperança na geração que eventualmente seria o futuro da colônia, conforme relata Priore (2013).

No modelo educacional desenvolvido pelos jesuítas, pesava muito a rigorosa disciplina, que chegavam a utilizar castigos físicos como recurso, e o método mnemônico, baseado memorização de conteúdos e em aulas expositivas por parte dos professores. Tais aspectos fizeram com que esse tipo de educação fosse chamado de tradicional. Conforme Priore, mencionada por Azevedo e Sarat:

O período colonial foi marcado por um passado de tragédias, pela escravidão das crianças, pela violência e luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, por abusos sexuais e exploração de sua mão de obra, situações que remontam a diversos momentos da inexistência de uma preocupação com as crianças nestes períodos. A história do país, registrada a partir da conquista das terras brasileiras em 1500 pelos portugueses possui uma profusão de registros escritos das ações desenvolvidas pelos colonizadores, especialmente os jesuítas, que fizeram parte das primeiras expedições de ocupação das terras brasileiras (PRIORE *apud* AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 22).

Para Azevedo e Sarat (2015), a educação crianças indígenas compreendia um meio para a civilização eurocêntrica, exercendo influência direta sobre as organizações comunitárias nativas, de maneira particular nas relações de poder entre crianças e pessoas adultas. Para os referidos autores:

A criança e sua educação se tornam o alvo do processo civilizador e das estratégias dos jesuítas que, permeadas pelos sentimentos de valorização de sua graça, inocência e vulnerabilidade, fazem a Companhia escolhê-las como fundamento de sua missão colonizadora e a criança é o “[...] ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se” (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 22).

As escolas jesuítas se expandiram por todo o Brasil no período colonial, considerando-se a infância enquanto momento mais apropriado para a aquisição de novos conhecimentos, civilização e conversão. Tais espaços tinham como foco o ensino de escrita, leitura e aritmética. Ao então currículo acrescentavam-se aulas de música e canto, como instrumentos destinados à catequização, que por sua vez buscava “[...] desprender dos velhos costumes considerados bárbaros, rudes e selvagens, e adquirir a “civilização dos modos” (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 23).

Em substituição ao trabalho escravo indígena, por conta da alta taxa de mortalidade indígena, os colonizadores portugueses trouxeram para o Brasil negros provenientes do continente africano. Boa parte deles foi empregada no trabalho do campo, especialmente no cultivo de cana-de-açúcar. Em relação à educação das crianças, havia uma distinção social, na qual as crianças filhas das famílias mais abastadas recebiam educação pelos jesuítas, em escolas ou em suas próprias, por professores denominados preceptores que se dedicavam ao ensino das primeiras letras. Já a educação de crianças escravizadas inexistia, sendo, por muito tempo proibida (PRIORE, 2013).

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas, sociedades literárias, corporações, governo real e bispado desenvolveram iniciativas para a educação de crianças. As instituições religiosas, por exemplo, se empenharam na educação de crianças enjeitadas e órfãos pobres, como aquelas entregues nas rodas dos expostos. Conforme Priore (2013), a roda dos expostos concernia num mecanismo de madeira pregado ao muro ou janela de uma instituição de caridade, onde a criança era depositada. A identidade de quem enjeitava a criança era preservada ao girar o mecanismo e encaminhar a criança para dentro das dependências da instituição.

Quando não oferecida nas casas, por sujeitos das próprias famílias, a educação de crianças, portanto, era oferecida pelas referidas instituições, especialmente para aquelas que integravam as classes mais favorecidas de então. Nesse sentido, eram poucas as crianças que recebiam educação para a aprendizagem das primeiras letras, leitura, escrita e aritmética (AZEVEDO; SARAT, 2015, p. 23).

Nos séculos XVIII e XIX, escolas passaram a incorporar o discurso educacional e civilizador, a partir de um entendimento no qual a educação colaboraria com o progresso social. Por conta disso, passou-se a valorizar a educação na infância, devendo as crianças serem protegidas e inseridas nesse processo civilizatório. Com o Império e depois a instituição da República no Brasil essa ideia se fortaleceu, fazendo surgir debates a respeito do investimento na área por parte do Estado, em âmbitos especialmente estadual e federal (VEIGA, 2002).

Nas primeiras décadas do século XX, muitos intelectuais brasileiros se destacam na discussão da educação no país, debate esse que envolvia a educação nos primeiros anos de vida. No entanto, pouco se dá atenção à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, entendendo-se que nessa idade a educação caberia especialmente à família.

É recente o reconhecimento de que a criança é um sujeito de direito, devendo receber atenção não apenas por parte de sua família, mas também e especialmente pelo Estado, responsável por garantir seus inúmeros direitos, tais como segurança, lazer, saúde e educação. Nesse trabalho, faz-se um resgate da história da educação infantil a partir da segunda metade do século XX, quando a legislação nacional passa a mencionar a educação de crianças, inicialmente como educação pré-primária, até ser compreendida como parte integrante da educação básica.

Esse estudo, portanto, tem como foco uma síntese da história da educação infantil no Brasil a partir da legislação adotada, podendo-se perceber os avanços que foram significativos para os direitos das crianças, especialmente para aquelas entre os 0

e 6 anos de idade, a partir da Constituição Federal de 1988 e de toda a legislação educacional posterior.

METODOLOGIA

Fazemos a defesa da importância do estudo teórico como ampliação aos referências publicados a cerca do tema investigado, pois “[...] há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2013, 44). Desse modo, delineamos e justificamos os caminhos metodológicos selecionados.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza básica, amparada na metodologia qualitativa. A pesquisa básica, também denominada pura ou fundamental, proporciona o acesso e a aquisição de novos conhecimentos científicos em relação ao tema estudado.

A pesquisa básica objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados. Não tem, todavia, compromisso de aplicação prática do resultado (NASCIMENTO, 2016, p. 2).

A pesquisa exploratória busca compreender um problema de pesquisa com profundidade. Além disso, auxilia na elaboração de hipóteses, no aprimoramento de ideias e na descoberta de intuições. De acordo com Santos (2002), corresponde à primeira aproximação com o tema, visando o conhecimento dos fatos e fenômenos relacionados ao tema, recuperando as informações disponíveis e descobrindo pesquisadores do tema.

O enfoque qualitativo tem como foco compreender o sentido que as pessoas e os grupos dão a um determinado problema humano ou social. Possui como características a exploração de fenômenos em profundidade, ser conduzido em contextos naturais, ter significados retirados dos dados, não se fundamentando em dados estatísticos. Para Nascimento, um método de abordagem qualitativa tem como base a interpretação de fenômenos contemplados e nas ideias que trazem consigo “[...] ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos. Considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa” (NASCIMENTO, 2016, p. 02). Nessa perspectiva, Minayo (2000, p.24) corrobora:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Assim, o pesquisador necessita compreender o contexto estudado, garantindo uma interpretação profunda que confere uma intencionalidade à ação de conhecer. Nesse sentido, propomos dentro dessa abordagem, o uso da hermenêutica na análise dos textos e documentos presentes na pesquisa.

A pesquisa bibliográfica e a documental serão adotadas como procedimentos de investigação neste trabalho. Por meio delas, se pretende construir o referencial teórico e reunir dados suficientes para a compreensão do tema, respondendo à questão norteadora.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Marconi e Lakatos (2004, p. 183), abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, dentre outros. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (GIL, 2013).

Já a pesquisa documental, segundo Severino (2007), tem-se como fonte não apenas documentos impressos, mas em seu sentido amplo, “[...] tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p. 122). Para Matos e Vieira (2002), na pesquisa documental se trabalha com dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados. Tais dados se encontram ainda em seu estado original e, por isso, podem ser reelaborados de acordo com a finalidade da pesquisa e criatividade do pesquisador.

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa bibliográfica no segmento da primeira etapa da educação infantil e tem como objetivo analisar as reverberações na aprendizagem em tempos de distanciamento social e conseqüentemente desenvolvimento na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Atualmente, no Brasil, a educação infantil corresponde à etapa inicial da educação básica. De zero a três anos de idade, é oferecida em creches, de quatro a cinco anos de idade, em pré-escolas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

em seu artigo 29, sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos: psicológico, intelectual, físico e social, em complemento à ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva de educação infantil, delinea-se uma proposta que em educação e cuidado são tratados com indissociáveis. Além disso, especialmente da legislação de caráter educacional produzida a partir dos anos 1990, inspiradas na Constituição Federal de 1988, a educação infantil passa a ser considerada dever do Estado, devendo ser oferecida em instituições próprias, por meio de jornada diurna, com a possibilidade de tempo parcial ou integral, adotando-se ações pedagógicas pertinentes e que se voltem especialmente para o bem-estar, a formação da autonomia e para a cidadania.

O empenho nesse projeto representa um acréscimo fundamental na trajetória dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil. Além de o educador conhecer na íntegra os seis direitos de aprendizagem expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conviver, brincar, praticar, explorar, expressar e conhecer-se, também terá a oportunidade de explorar referências de autores que apresentam materiais relevantes, que poderão contribuir com a elaboração de um planejamento adequado e de conhecer outros documentos importantes que serão expostos com o intuito de contribuir com as políticas para a Educação Infantil. Nesse sentido, pode-se mencionar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 1996 e a Lei n. 2.796, de 04 de abril de 2013, que acrescenta alteração à LDB 9.394/96.

A Educação Infantil precisa ser entendida e desenvolvida com muita responsabilidade, criatividade, profissionalismo e afetividade. Por esse motivo, a presente pesquisa procura de apresentar de maneira objetiva como o RCNEI, as DCNEI e a BNCC expressam os direitos de aprendizagens e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos, tem-se: apresentar o contexto histórico legislativo da Educação Infantil; descrever os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes nas legislações específicas para a Educação Infantil; apontar relações entre a BNCC, DCNEI, RCNEI em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sendo influenciados com facilidade pelo meio social, pois ainda não se encontram plenamente com sua capacidade de compreender os seus atos, as crianças e adolescentes são observados como pessoas vulneráveis, isto é, se encontram em situações de dificuldades ou de risco, permanente ou temporariamente, sozinhas ou estando acompanhadas, devendo ter a proteção legal. Nesse sentido, o direito de crianças e adolescentes é fundamental para garantir que se tornem adultos saudáveis, contribuinte para os avanços da nação.

A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco relevante para as crianças, pois reconheceu estas como sujeitos de direitos, portanto cidadãs. Em seu artigo 227, estabelece que:

Art. 227 A família, a sociedade e o Estado devem assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito 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, para que esses tenham condições de um pleno desenvolvimento físico, mental, espiritual e social (BRASIL, 1988, n.p.).

O artigo determina que a responsabilidade pelas crianças e adolescentes é da família, da sociedade e do Estado. Dentre tudo que esses devem assegurar às crianças e adolescentes, destaca-se o direito à educação, um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno nos aspectos físico, mental, espiritual e social. A legislação sancionada nas últimas décadas, a respeito da educação no Brasil, visa concretizar o que foi previsto na Carta Magna de 1988.

Assim, em 1996, foi aprovada a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, como vimos, tinha como objetivo a organização da educação escolar, a qual deveria ser realizada por meio do ensino, em instituições próprias. Tal lei, reconhece a educação como dever da família e do Estado, tendo com inspiração os princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, mesmos princípios presentes na LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), que aponta para a necessidade de garantir oportunidades iguais a todos os brasileiros.

Na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), explicita-se que o objetivo da educação é o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e se determina que o ensino fundamental é um direito público subjetivo.

Com o objetivo estimular o desenvolvimento das propostas da LDB nº 9394/96, em 1998 o então governo federal publica o RCNEI – 1998, que veio como parâmetro para a estruturação do currículo escolar na educação infantil. Em relação a tal documento, é importante ressaltar que representa apenas um conjunto de sugestões, não diretrizes, não sendo obrigatório a sua aplicação (BRASIL, 1998).

No RCNEI, entende-se que a educação de crianças deve compreender a articulação entre o cuidar e o educar, proporcionando situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis. Em função disso, trouxe como proposta a aplicação de aprendizagens em situações orientadas, entendidas como condições gerais para a aprendizagem na infância, a exemplo da interação, da aprendizagem significativa e da proximidade com as práticas sociais reais (BRASIL, 1998).

É importante notar que antes desse conjunto de legislações em relação à educação, especialmente no que se refere à criança, até se fala de educação de crianças de 0 a 6 anos, mas não há um cuidado no sentido de discutir currículo para a educação destas, nem conteúdos (BRASIL, 1998).

As DCNEI, promulgadas em 2010 dá passos mais significativos em relação à educação infantil. Diferentemente dos RCNEI, não são parâmetros, são diretrizes, ou seja, possuem caráter de lei, as quais precisam ser colocadas em prática. Nesse sentido, as DCNEI são mais firmes no sentido que reconhecer as crianças como sujeitos históricos de direito (BRASIL, 2010).

As DCNEI expõem que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em pré-escolas e creches. Reafirmam o que foi estipulado na LDB de 1996 e reforçado nos RCNEI a respeito da função da educação na etapa: cuidar e educação, trazendo uma novidade: que se compreende a educação infantil dos 0 a 5 anos e que o ensino fundamental se inicia a partir dos 6 anos e não mais a partir dos 7 anos.

Para as DCNEI (BRASIL, 2010), a educação deve estar a serviço do desenvolvimento integral de crianças, devendo ser oferecida por meio de uma variedade de práticas destinadas a relacionar experiências e saberes das crianças àqueles conhecimentos produzidos pela a humanidade. Tudo isso para garantir que crianças possam praticar seus direitos humanos, civis e sociais, condição indispensável para a promoção da igualdade de oportunidades na educação (BRASIL, 2010).

Considera-se a Lei nº 12.796/13 como aquela que mais se aprofundou no sentido de reconhecer o direito das crianças na etapa da educação infantil. Observa-se que está profundamente relacionada às DCNEI (BRASIL, 2013), dando-lhe maior suporte legal. Essa lei determina a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e estabelece educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, substituindo a noção de atendimento gratuito em creches e pré-escolas, como informamos anteriormente (BRASIL, 2013).

Para garantir esse direito para as crianças, além de reforçar a responsabilidade do poder público, determinou-se a obrigação dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos, sendo essa, determinação um avanço relativo a educação das crianças, tendo em vista que a LDB de 1971 sequer mencionava tal etapa de ensino, obrigando as crianças irem à escola somente a partir dos 7 anos.

Ao se reafirmar que a educação infantil é primeira etapa da educação básica, a Lei nº 12.796/13 determinou que o objetivo da educação na infância corresponde ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Identifica-se essa ideia também na BNCC (BRASIL, 2017), base que deu atenção especial ao estabelecimento de aprendizagens relevantes que estudantes da educação básica precisam desenvolver. As determinações de ambos documentos encontram respaldo na CF/1988, que entende a criança como cidadã e vê a escola como espaço primordial para construção dessa cidadania.

Na BNCC, a educação infantil é o momento no qual todo o processo educacional formal de educação se inicia, devendo, portanto, ser experiência de socialização estruturada, em que equipes pedagógicas de creches e pré-escolas deve seguir orientações que devem orientar a elaboração de currículos para a educação infantil. Nessa abordagem, a base recomenda que o trabalho com crianças deve assegurar a valorização da interação e da brincadeira no processo educacional, acreditando-se que com esses elementos a criança terá condições de desenvolver estruturas, habilidades e competências fundamentais para toda a vida (BRASIL, 2017).

Nesse direcionamento, a pesquisa de mestrado em Educação Patrícia Giuriatti, da Universidade de Caxias do Sul, intitulada “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI”, sustenta que “[...] através da convivência, da brincadeira, da participação, da exploração, da

expressão e do conhecimento de si mesma e do outro, a criança pequena aprende e se desenvolve” (GIURIATTI, 2018 p. 188). A pesquisadora afirma que essas ações “[...] são promotoras da aprendizagem pela experiência, e revelam um espaço de educação formal em que o currículo é inaugural, pois está articulado com os saberes e experiências vividas pela criança no cotidiano da escola” (GIURIATTI, 2018, p. 188).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito das crianças e uma responsabilidade do Estado, a educação de crianças de 4 a 5 anos de idade passou a ser obrigatória por meio da emenda constitucional 59, de 2009, inserida na Lei de Diretrizes de Bases da Educação, em 2013. As DCNEI relacionaram as interações e brincadeiras como eixos estruturantes para as atividades pedagógicas da educação infantil, definindo-as como “[...] experiências por meio das 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, 2017, p. 35).

Tendo por base os eixos estruturantes apresentados nas DCNEI, a BNCC relacionou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, como requisitos fundamentais para aprendizagem significativa nessa etapa da educação básica. De acordo com o referido documento, o processo de ensino aprendizagem precisa ser desenvolvido a partir de “[...] situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 35). Temos então um estreito diálogo entre as DCNEI e a BNCC, o que confere um direcionamento mais delimitado ao tratar da educação infantil como etapa básica do ensino.

De acordo Medeiros (2017), a BNCC traz a compreensão de aprendizagem complexa na infância, diante do entendimento do permanente processo de crescimento das crianças. Por conta disso, surge a necessidade de organizar e estruturar situações ricas de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, foram delineados os seguintes direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A primeira aprendizagem se refere à convivência em grupos pequenos ou grandes, com pessoas de várias idades e diversos usos de linguagens. Tal aprendizagem deve colaborar com o reconhecimento, por parte da criança, do outro e de si mesmo,

permitindo uma equilibrada e enriquecedora convivência com a diversidade de sujeitos (BRASIL, 2017).

O segundo direito é o de brincar, pois se reconhece a importância da brincadeira e daqueles que participam dela, favorecendo a ampliação e a diversificação do envolvimento com inúmeras produções culturais. Nessa perspectiva, deve-se prestigiar o envolvimento e as colaborações das crianças nos momentos do brincar. Para a BNCC, esse direito estimula a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento do conhecimento. Além disso, criam-se vivências sensoriais, emocionais, cognitivas, expressivas, relacionais e sociais, indispensáveis para a evolução das crianças (BRASIL, 2017).

O terceiro direito é o de participar. Ele significa a valorização do envolvimento da criança no planejamento da gestão escolar e das atividades do dia a dia, convidando-a a participar da escolha dos materiais didáticos, das brincadeiras, de todos os recursos possíveis para favorecer a aprendizagem. Tal iniciativa colabora com a preparação da criança para realizar escolhas (BRASIL, 2017).

Explorar é o quarto direito da aprendizagem apontado pela BNCC. O mesmo pode acontecer por meio da escrita, da arte, da tecnologia e da ciência, favorecendo descobertas valiosas por parte da criança e colaborando com a ampliação dos seus conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho educativo pode trabalhar com a exploração de gestões, movimentos, sons, texturas, formas, emoções, palavras, histórias, dentre outros (BRASIL, 2017).

O quinto direito é o de se expressar. Tal modalidade de aprendizagem pode se manifestar por meio de diversas linguagens, quando poderá compartilhar sentimentos, necessidades, dúvidas, aprendizagens, dentre outros. Por meio desse direito a criança pode se tornar sujeito de diálogo, sensível e criativo (BRASIL, 2017).

O último direito é do conhecimento de si mesmo, como condição indispensável para que a criança consiga construir uma imagem positiva de si própria, isto é, consolide aos poucos a sua identidade, que envolve os aspectos pessoal, cultural e social. O desenvolvimento da identidade passa também pelo reconhecimento do outro, daqueles que participam da vida da criança, nas inúmeras interações, vivências de cuidado e linguagens vivenciadas tanto no ambiente escolar como na comunidade e na família (BRASIL, 2017).

Para Medeiros (2017), os direitos de aprendizagem têm como base a compreensão de que a criança é um sujeito que observa, questiona, levanta resposta

possíveis, conclui, julga e incorpora valores. Nessa perspectiva, é possível garantir ambientes que valorizem a construção da aprendizagem por parte da criança, de maneira intencional e sistematizada, contando, especialmente, com a contribuição dos profissionais envolvidos na educação infantil.

Nessa mesma linha de pensamento, Rosa (2019) em pesquisa apresentada ao programa de mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, assinala que a BNCC apresenta um aspecto importante no que diz respeito a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Para a autora, há uma estreita ligação entre a BNCC e a DCNEI, presente nos conceitos de criança e nos princípios pedagógicos, cujos originaram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência. Segunda Rosa (2019), “[...] a continuidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimentos e dos campos de experiências é uma ferramenta que permite, no momento da tradução da política, a luta pela garantia dos direitos das crianças na escola” (ROSA, 2019, p. 133).

A luta pela garantia dos direitos educacionais das crianças deve superar o descrédito, sendo uma resistência intencional de todos aqueles que acreditam na construção (a curto, médio ou longo prazo) de uma escola onde as crianças aprendam a viver.

Avaliando a legislação sobre a educação infantil relacionada neste trabalho, desde os anos 1961 até o presente, evidenciamos o processo lento de valorização da educação infantil, visto que somente em 1988, com a Carta Magna, há a menção à educação dessa parcela tão importante da população brasileira. Inicialmente, a responsabilidade maior era atribuída às famílias e iniciativa privada, precisando meio milênio de história para a educação infantil ser reconhecida como parte da educação básica. Diante disso, passaram a ser relacionados outros aspectos relevantes a educação infantil, como seu objetivo, o currículo, dimensões a serem trabalhadas, como educação e cuidado, recursos metodológicos, espaços, tempos de aprendizagem, dentre outros.

Com o reconhecimento e inclusão da educação infantil como etapa de escolarização, a criança que era vista como sujeito passivo, passa a ser considerada um sujeito ativo na aprendizagem, por ter habilidades e competências indispensáveis, como a capacidade de observar, questionar, criar explicações provisórias e cultivar valores. Nesse sentido, verificamos a necessidade de propostas educacionais conscientes e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Consideramos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil, com parte da educação básica, foram sistematizados no contexto do seu reconhecimento como cidadã, da educação como um direito fundamental, a ser garantido especialmente pelo Estado, visando o desenvolvimento integral das crianças e criando bases para a formação do cidadão e futuro trabalhador. E o alicerce para isso foi a Constituição Cidadã promulgada em 1988.

Consideramos ainda, que os estudos realizados pela presente pesquisa se direcionam à compreensão da necessidade de os professores, pais, comunidade afim conhecerem os direitos aqui analisados, no sentido de reafirmarem o compromisso com o futuro de nossa nação, através de educação infantil, colocando em prática esses ditames legais, mais ainda, que cada sujeito, consciente de seu papel, possa superar um história de esquecimento às crianças.

Os documentos aqui delineados não podem ser interpretados como controladores populacionais, em que é dada uma parca formação aos mais pobres e uma educação ampla às elites. Nós reconhecemos os inúmeros problemas que rodeiam nossa sociedade e nossa educação. É por ter esse reconhecimento e o acesso a história das nossas crianças desde a colonização portuguesa, que vislumbramos um mundo melhor. Essa pesquisa nos oportunizou conhecer o avanço lento da educação infantil, mas a palavra avanço é realidade que pode ser melhorada e desenvolvida cotidianamente.

Nos resta continuar falando, agindo, trabalhando e refletindo. Herbert de Souza (1990, não paginado) chamava atenção para enxergamos as crianças, pois se não a vemos como crianças “[...] é porque alguém a violentou antes, e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Essa que vejo na rua, sem pai, sem mãe, sem casa, sem cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem ninguém por perto, é um grito, um espanto”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. **Educação e fronteiras on-line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan. /abr. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/5176/2739>. Acesso em: 02 mai. 2020.

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

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Secretaria de Educação Básica: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm. Acesso em: 18 mar. 2020. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

CRUZ, R. J. B. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, p. 43-50, 2010.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento:** contextos educativos para as infâncias no século XXI / Patrícia Giuriatti. – 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

KLEIN, S. B. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo:** um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2004.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. 2.ed. rev. e atual. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MEDEIROS, E. Educação Infantil: os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos na Base Nacional Curricular Comum. **Plataforma Cultural**, 2017. Disponível em: <http://plataformacultural.com.br/educacao-infantil-seis-direitos/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social.** Teoria método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2000.

NASCIMENTO, F. P. do. **Metodologia da Pesquisa Científica:** teoria e prática - como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016.

PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, R. J. **Apresentando a base.** In: BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Primeira. Brasília, DF: MEC, 2015.

ROSA, L. O. **Continuidades e Descontinuidades nas versões da BNCC para Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALE. Itajaí, SC, 2019.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. N. "João Goulart"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/joao-goulart.htm>. Acesso em 28 de ago. de 2020.

SOUZA, H. **Atitude Cidadã**. 1990. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/herbert-souza.htm>. Acesso em: 25 ago. de 2020.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07>. Acesso em: 24 ago. 2020.