

A AFETIVIDADE NA INFÂNCIA E A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA: MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO PÓS LDB N. 9.394/1996

Walas Kaique Ribeiro Silva¹

Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro²

Resumo: A infância, enquanto construção social, passou por profundas transformações ao longo da história. Inicialmente percebida como uma fase de menor relevância, as crianças eram vistas como pequenos adultos, desprovidos de direitos e de necessidades específicas. No intento de melhor desenvolver esta temática, este trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de construção do conceito de afetividade na infância, situando o papel da escola e da família para a tomada de consciência quanto à importância do conceito. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, discute os principais marcos legais que orientam a Educação Infantil no cenário brasileiro, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 e outros marcos legais. A afetividade, passou a ser reconhecida como um componente essencial no processo educativo, contribuindo diretamente para o bem-estar emocional, social e cognitivo da criança. Nesse contexto, marcos legais ampliam a compreensão sobre o papel da infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e promovendo práticas pedagógicas que valorizam as suas particularidades. Assim, a análise proposta demonstra que a afetividade e os marcos legais desempenharam um papel decisivo na construção de uma Educação Infantil inclusiva, acolhedora e centrada no desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Afetividade. Infância. Escola. Família.

Abstract: Childhood, as a social construct, has undergone profound transformations throughout history. Initially perceived as a phase of lesser importance, children were seen as small adults, devoid of rights and specific needs. In an attempt to better understand this topic, this work has the general objective of understanding the process of construction of the concept of affection in childhood, situating the role of school and family in raising awareness of the importance of the concept. The research, of a bibliographic and documentary nature, discusses the main legal frameworks that guide Early Childhood Education in the Brazilian scenario, in the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9.394/1996 and other legal frameworks. Affection began to be recognized as an essential component in the educational process, contributing directly to the emotional, social and cognitive well-being of children. In this context, legal frameworks broaden the understanding of the role of childhood, recognizing children as subjects of rights and promoting pedagogical practices that value their particularities. Thus, the proposed analysis demonstrates that affection and legal frameworks played a decisive role in the construction of an inclusive, welcoming early childhood education focused on the child's integral development.

Keywords: Affection. Childhood. School. Family.

INTRODUÇÃO

A infância é indiscutivelmente reconhecida como uma das etapas mais significativas da vida, marcada por características como integridade, ingenuidade e fascínio. Nesse período, as crianças são tratadas com ternura e delicadeza. Essas qualidades moldam nossa percepção e nos

¹ Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Campus Jesualdo Cavalcanti. E-mail: wkribeiros@aluno.uespi.br

² Professora Dr. do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Dep. Jesualdo Cavalcanti. E-mail: raimundamaria@cte.uespi.br

levam a questionar: a infância sempre foi percebida dessa forma? Historicamente, a resposta é não. Em várias culturas e épocas, as crianças eram vistas como miniadultos, assumindo as mesmas responsabilidades que os adultos desde cedo. Assim, é fundamental ressaltar que a maneira como se percebe essa fase da vida passou por profundas transformações ao longo do tempo, levando um considerável período para que a visão contemporânea sobre a infância se consolidasse.

A questão orientadora desta pesquisa foi ancorada neste problema: como a afetividade na infância vem se desenvolvendo e, de que forma a escolarização da criança vem se materializando? No sentido de responder à questão, o objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de construção do conceito de afetividade na infância, situando o papel da escola e da família para a tomada de consciência quanto à importância do conceito. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender a concepção de infância e os avanços do conceito ao longo dos tempos; compreender o processo de descobrimento da infância e o nascimento da escola; identificar aspectos positivos da Educação Infantil a partir da LDB (n. 9.394/1996) na construção e efetivação do conceito de afetividade.

Para a construção deste artigo, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, que envolveu análise da literatura sobre o tema em questão. Essa abordagem possibilitou um levantamento de obras e autores que se dedicam ao estudo da temática, permitindo assim, uma compreensão mais rica e contextualizada do assunto.

A pesquisa abrangeu tanto publicações clássicas quanto contemporâneas: Philippe Ariès (1996), Bernartt (2016), Perez e Silva (2020), Barbosa e Quedes (2008) e outros, promovendo uma reflexão crítica sobre as contribuições de cada autor e as diferentes perspectivas abordadas ao longo do tempo.

A técnica de coleta de dados utilizada foi uma análise documental, conceitual e histórica acerca do sentimento de afetividade na infância e sua relação com a escolarização da criança, focando nos marcos legais da Educação Infantil no Brasil a partir da LDB de 1996. Através da exploração de documentos legais, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); Primeiro Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); Segundo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), construímos a discussão.

O texto está estruturado em duas seções abordando aspectos importantes relacionados à infância e à Educação Infantil, especificamente, as concepções de infância. Na primeira seção, é explorado o percurso histórico acerca da infância, destacando as transformações nas

percepções e tratamentos das crianças ao longo do tempo. Essa análise nos permite compreender como as concepções sobre a infância evoluíram e influenciaram as práticas educativas. Na segunda seção, o foco está nos marcos legais na Educação Infantil após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, incluindo os marcos legais supracitados.

1. O DESCOBRIMENTO DA INFÂNCIA E O NASCIMENTO DA ESCOLA

Para entender as complexas relações entre escolarização e afetividade, é necessário traçar um percurso histórico que nos permite visualizar como esses conceitos se desenvolveram ao longo do tempo. Neste estudo, abordamos como a afetividade contribuiu com a evolução da educação desde a Idade Medieval, destacando sua importância na formação de indivíduos não apenas como extensão para o trabalho, mas como seres humanos integrados à sociedade. Essa trajetória nos possibilita a compreensão de como a afetividade influenciou o surgimento das primeiras instituições de ensino e de que maneira esses elementos foram fundamentais para o surgimento dos marcos legais da Educação Infantil no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996.

Arruda Souza (2019) nos explica muito bem a importância da afetividade no desenvolvimento humano.

A afetividade tem uma representatividade relevante no desenvolvimento do ser humano, fluentes em seus interesses e necessidades individuais e, desta forma, as necessidades afetivas tornam-se cognitivas, e a integração entre afetividade e inteligência permite à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. (Arruda Souza, 2019, p.13).

Essa perspectiva destaca a importância de considerar os aspectos emocionais como base para o processo de ensino-aprendizagem. O reconhecimento da infância como fase autônoma do desenvolvimento humano é fruto de transformações históricas profundas, refletindo que a infância está em constante transformação e se adequando aos diferentes contextos em que está inserida (Arruda; Souza, 2019).

Essas adaptações são influenciadas por fatores como condições econômicas e características culturais de cada época. Nesse sentido, Frota (2007, p. 151) destaca que “[...] a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e até mesmo com as peculiaridades individuais”. Isso mostra como as condições sociais afetam nossa visão sobre a infância. Portanto, “a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual (Bernartt, 2016, p.2). É oportuno mencionar que o conceito de infância está

profundamente conectado ao contexto histórico e cultural em que cada criança vive. À medida que nossa visão sobre as crianças evolui, também muda a forma como nos relacionamos com elas e como expressamos nosso afeto.

Nesse contexto, é inegável que as crianças precisam de cuidados essenciais durante a infância. Somente assim elas conseguem se desenvolver de maneira saudável e, consequentemente, alcançar um bem-estar pleno. Esses cuidados básicos incluem, sobretudo, uma educação de qualidade que estimule seu aprendizado e curiosidade. Portanto, é importante esse suporte dos adultos ao seu redor, pois ainda são naturalmente frágeis e indefesos, especialmente nos primeiros anos de vida, quando estão formando as bases para seu futuro (Heywood, 2004). Entretanto, a preocupação com essa terna idade nem sempre esteve presente na sociedade: “a fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente” (Heywood 2004, p. 13).

Na Idade Média, que tomamos ponto de partida para as nossas discussões, o conceito de infância como fase distinta do desenvolvimento era praticamente inexistente. Ariès (1996, p.10) afirma que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante[...]. Perez e Silva (2020) argumentam que “[...] a maioria das crianças não eram ignoradas ou negligenciadas, ainda que o sentimento de infância não envolvesse afeição” (Perez e Silva, 2020, p. 5). Dessa forma, podemos perceber que crianças vivenciavam a infância como uma fase específica de suas vidas, moldadas pelas estruturas sociais, culturais e econômicas da época, refletindo a realidade que viviam, o que significa que as crianças não eram abandonadas ou deixadas à mercê, apenas não se reconhecia a necessidade de atenção emocional e afetiva.

Apesar da ausência de um cuidado afetivo profundo, Ariès (1996) reconhece a existência de manifestações afetivas superficiais, especialmente nos primeiros anos de vida. Ele chama isso de “paparicação”, em que os adultos tratavam a criança pequena como um objeto de diversão, comparando-a a “animalzinhos” ou “macaquinhas impudicos”. Dessa maneira, entendemos que a relação entre adultos e crianças ao longo da história era complexa. Embora houvesse um cuidado visível, a profundidade desse cuidado e a valorização do desenvolvimento emocional das crianças eram significativamente diferentes das práticas contemporâneas (Perez e Silva, 2020; Ariès, 1996).

A falta desse reconhecimento social se refletia até na arte, visto que até por volta do século XVI as pinturas frequentemente retratavam crianças vestidas de maneira elaborada, assemelhando-se a adultos em miniatura. As expressões faciais, poses e até mesmo a musculatura sugeriam uma ausência de distinção clara entre o mundo infantil e o adulto (Barbosa; Quedes, 2008). As crianças usavam “rufos elaborados, armaduras, joias, saias

volumosas e roupas extremamente bordadas, sem distinção entre crianças e adultos” (Barbosa e Quedes, 2008, p.32). Essas vestimentas refletiam as normas sociais da época e a visão dos adultos sobre a infância. Com o tempo, o vestuário infantil passou a refletir a valorização da infância como etapa distinta, simbolizando a emergência de um novo olhar social sobre a criança.

Esses fatores sociais afetavam profundamente as relações entre pais e filhos. No entanto, não eram apenas esses elementos que impactavam essas relações. Esse distanciamento afetivo era também uma estratégia de autoproteção, intensificada pelos altos índices de mortalidade infantil, que levavam os familiares a adotarem uma postura emocionalmente distante como mecanismo de proteção, sendo mais fácil dessa maneira lidar com a dor e a perda dos seus filhos que aconteciam de forma tão precoce.

Devido aos altos índices de mortalidade infantil, os genitores mantinham uma posição condicionada de indiferença para com os filhos. Durante esse período, em que a expectativa de vida circundava 14 anos, o apego e afeto não era comum entre os membros da família. Superando o período de alta mortalidade, as crianças misturavam-se com os adultos (Perez e Silva, 2020, p. 5).

Através do exposto, percebemos que, embora dolorosa, era uma forma de enfrentar a dura realidade daquele período. Portanto, as relações familiares eram influenciadas por essas condições desafiadoras, que ditavam a forma como esse vínculo ocorria. Bernartt (2016, p.2) complementa essa discussão ao observar que “[...] no surgimento da Idade Medieval, um aumento significativo no número de filhos gerados. No entanto, poucos sobreviviam, pois, a mortalidade infantil continuava alta”. Os altos índices de mortalidade infantil também moldavam uma visão utilitária da infância, em que as crianças eram frequentemente vistas mais como uma extensão da força de trabalho familiar do que como indivíduos dignos de cuidado e amor.

Outros fatores contribuíram para a ausência do conceito de infância. Como aponta Postman (1999, p. 31), “a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha, estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval”.

No entanto, apesar desse contexto desfavorável, relatado até aqui, com o passar dos anos, iniciou-se um processo de mudança na forma como as crianças eram vistas. Philippe Ariès (1996) nos traz elementos que explicam essa transformação.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser

reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès, 1996, p.12).

Esse trecho ilustra uma mudança profunda na forma como as famílias começaram a se estruturar em relação às crianças. A valorização da infância fez com que os filhos deixassem de ser vistos como meras extensões, assumindo um papel central nas relações familiares. Realçamos, no entanto, que esta nova postura familiar não se deu de forma repentina, mas se deu respeitando as transformações ocorridas no contexto da sociedade, que influenciaram e influenciam a forma como as famílias educam seus filhos.

Com o surgimento de novos valores sociais e culturais, especialmente a partir do século XVII, iniciou-se uma desconstrução da antiga concepção que via a criança como um simples "adulto em miniatura". Conforme destacam Barbosa e Quedes (2008), durante esse período houve um reconhecimento crescente das crianças como seres valiosos por si mesmas, e não apenas como adultos em formação. Alguns pensadores passaram a defender a ideia de que as crianças possuíam dignidade própria, o que se alinha à concepção moderna de infância.

Esse novo sentimento de infância, gerou impactos significativos na maneira como as crianças eram percebidas e tratadas socialmente. A preocupação com a primeira infância, até então negligenciada, passou a ocupar um lugar de destaque nas famílias, refletindo nas representações simbólicas das crianças em obras artísticas. Philippe Ariès (1996) destaca o seguinte:

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição (Ariès, 1996, p.65).

A análise de Ariès (1996) nos permite compreender como o século XVII foi decisivo para o fortalecimento da concepção de infância como uma fase distinta e merecedora de atenção. Essa transformação refletiu em hábitos cotidianos, como a maneira de vestir, de modo que “no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos” (Ariès, 1996, p.70). Isso evidencia, em certa medida, o rompimento da ideia da criança como uma cópia do adulto.

A forma como a infância passou a ser idealizada nos séculos seguintes teve um impacto direto na consolidação de novas práticas educativas. O surgimento desse novo sentimento trouxe uma preocupação crescente com a formação desses pequenos, fomentando a necessidade de criar espaços dedicados exclusivamente para elas, com o objetivo separá-las do mundo adulto (Ariès, 1996).

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no novo mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1996, p.11).

Esta citação menciona como o surgimento de um modelo de educação específica afastou as crianças do mundo adulto. Esse distanciamento não apenas separou as crianças das vivências e saberes dos adultos, mas, limitou o seu aprendizado, restringindo-o a experiências formais (Ariès, 1996).

Ainda que o surgimento das escolas tenha representado um marco importante no reconhecimento da infância, sua criação atendeu, em grande medida, às demandas sociais da época, e não necessariamente às necessidades educativas das crianças. Como argumenta Postman (1999), o objetivo central das instituições escolares não era o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas, a preparação dos jovens para se adequarem à ordem social vigente. Desse modo, a escola funcionava apenas como um espaço de afastamento e controle, voltado mais para disciplinar do que para educar. Essa perspectiva revela a ausência de uma proposta pedagógica verdadeiramente comprometida com a alfabetização e o desenvolvimento integral.

As análises de Postman (1999) e Ariès (1996) contribuem para compreendermos que, entre os séculos XVI e XVIII, apesar das resistências, houve avanços significativos na escolarização e no reconhecimento da infância como etapa distinta da vida adulta.

Misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade e costumes; tornaram-se, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, adestrando-as graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separando-as da sociedade dos adultos (Ariès, 1996, p.11).

Postman (1999) pontua que, durante muito tempo, não havia um conceito claro de educação voltado à alfabetização. Em vez de fomentar um aprendizado significativo e crítico, as abordagens educacionais da época perpetuavam formas de ensino medievais. Essa visão restritiva da educação primária resultou em um sistema que não apenas deixava de lado o ensino da leitura e da escrita, mas, desconsiderava a importância do desenvolvimento emocional e social das crianças. Portanto, é essencial reconhecer essa evolução histórica para entender os desafios e progressos da educação contemporânea.

Ao analisarmos o reconhecimento histórico da infância e o surgimento das instituições escolares, torna-se evidente que, inicialmente, elas tinham um foco predominantemente assistencialista, refletindo uma visão limitada sobre o potencial da educação infantil. Ariès (1996, p. 169) explica que “no século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores”. O autor reforça a ideia de que essas instituições começaram com um foco mais assistencial do que pedagógico. No entanto, essa mudança representou um avanço significativo na forma como a sociedade começou a cuidar das crianças.

A trajetória apresentada até aqui nos indica os múltiplos desafios enfrentados pelas crianças ao longo dos séculos, ao mesmo tempo em que ressalta o papel essencial da família na formação integral do indivíduo. Compreender esse percurso histórico é fundamental para contextualizar as mudanças que ocorreram na Educação Infantil brasileira, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, marco que estabeleceu novas concepções e práticas voltadas à valorização da infância e ao direito à educação desde cedo.

2. ASPECTOS POSITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS LDB N. 9.394/1996

Nesta segunda seção, analisamos os aspectos positivos que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) trouxe para a Educação Infantil. Também discutimos como esse documento continua importante para a criação de outras legislações que reafirmam a importância dessa etapa educacional. Citamos, os seguintes documentos como marcos legais que têm contribuído para os avanços na compreensão e materialização do conceito de infância: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); Primeiro Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); Segundo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Embora muitos desses documentos abranjam toda a educação básica, nosso foco está nos avanços específicos relacionados à Educação Infantil. Assim, evidenciamos como essas políticas contribuíram para tornar essa etapa de ensino mais inclusiva, acolhedora e atenta às necessidades emocionais das crianças pequenas.

Para isso, analisamos algumas leis no âmbito da educação que fundamentaram a Educação Infantil no Brasil, como uma etapa da Educação Básica, orientando a importância do conceito de afetividade na infância. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reconhece a Educação Infantil como uma etapa fundamental da Educação Básica. Em seguida, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil,

1998), que propõe práticas pedagógicas inclusivas para as crianças nessa etapa de ensino; os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2024), que definiram metas para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da Educação Infantil e reafirmá-la como Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que estabelece as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

A LDB n. 9.394/1996, no Art. 29 estabelece que “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[...]” (Brasil, 1996). Este é o ponto de partida para a escola reconhecer a importância de uma educação que conte com as crianças em todos os aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, algo que até então era negligenciado pelas políticas educacionais. Dessa maneira, podemos compreender que após a promulgação da LDB, a Educação Infantil passou a ser vista e tratada de forma diferente, com um olhar mais atento às necessidades das crianças pequenas. Além disso, a Lei trouxe à tona discussões a respeito da importância das experiências vivenciadas no ceio familiar. Essa percepção é fundamental para a construção de uma educação com mais afetividade, respeito à infância e, em alta importância, a qualidade.

Apesar dos benefícios trazidos pela LDB, especialmente no que diz respeito a Educação Infantil, sua efetiva implementação exigiu a elaboração de outros documentos complementares. Isso porque, embora a LDB defina diretrizes gerais para a educação nacional, não contempla todos os aspectos específicos das práticas pedagógicas voltadas à infância. Assim, a LDB serviu como base para o desenvolvimento de outros marcos legais mais detalhados, que orientam diretamente as práticas na Educação Infantil e que serão discutidos a seguir.

Consideramos oportuno destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), representando um marco legal importante na história da Educação Infantil no Brasil. Embora não possua força de lei como a LDB, o documento tem relevância por traduzir orientações pedagógicas voltadas para essa etapa de ensino. Seu principal objetivo é oferecer práticas educativas e contemplar aspectos pedagógicos que respeitam o desenvolvimento integral das crianças. Cerisara (2002) traz alguns elementos importantes para esta discussão.

A existência do RCNEI remete à complexidade do debate em torno de questões colocadas pela área: Qual a finalidade educativa da educação infantil? Educar e cuidar, como e para quê? Como se caracterizam as instituições de educação infantil? Qual a sua relação com o ensino fundamental? Como deve ser vivida a

infância das crianças em instituições educativas? As creches e pré-escolas são um tipo de instituição escolar ou não? [...] (Cerisara, 2002, p.338).

Essas reflexões evidenciam que o RCNEI surge como uma tentativa de responder as especificidades da Educação Infantil e orientar o trabalho do professor com fundamentos pedagógicos mais consistentes.

Conforme o próprio RCNEI afirma (Brasil, 1998, p.13): “sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação [...]”. Tal afirmação demonstra que esse documento é um recurso valioso que fornece objetivos e diretrizes claras e fundamentais, possibilitando uma direção para os educadores em suas práticas diárias, garantindo que as crianças possam se desenvolver da melhor forma possível. O RCNEI, também, menciona a importância de considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos. Dessa forma, enfatiza a importância de considerar as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil ao planejar experiências educativas para as crianças dessa faixa etária (Brasil, 1998).

Para que os objetivos sejam alcançados, é indispensável a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. O próprio RCENI enfatiza que “o documento [...] só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição na qual estão ligados” (Brasil, 1988, p.14). Aqui o documento ressalta importância da corresponsabilidade entre famílias, educadores e gestores para a implementação efetiva das orientações propostas.

Reforçamos que o RCENI trouxe contribuições para essa etapa da educação. No entanto, o próprio documento reconhece que, isoladamente, ele não é capaz de resolver todos os desafios enfrentados pela área. Para que isso ocorra, é necessária a formulação de políticas públicas que assegurem condições estruturais adequadas, formação continuada de professores e práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades das crianças nas diversas modalidades de atendimento (Brasil, 1998).

A partir da necessidade de desenvolver continuamente políticas públicas que promovam cada vez mais melhoria na Educação Infantil, outros documentos relevantes foram elaborados posteriormente. Um exemplo importante é a Lei nº 10.172, sancionada em 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Para entender melhor a elaboração desse documento, é fundamental considerar o contexto em que ele foi desenvolvido. Nesse sentido, Bollman (2010) nos explica.

Proposta da sociedade brasileira teve como ponto de partida um diagnóstico de necessidades e limitações, construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em outros países. A partir desse diagnóstico, foram apresentadas propostas para a Organização da Educação Nacional, em particular para a configuração do Sistema Nacional de Educação, para a Gestão Democrática da Educação Brasileira e para o Financiamento da Educação” (Bollman, 2010, p.668).

Observamos, portanto, que o primeiro PNE não foi criado de maneira isolada, mas com base em uma análise crítica da realidade e comparações e experiências internacionais. Essa abordagem permitiu que as propostas fossem mais ajustadas ao contexto nacional, considerando as particularidades do sistema educacional brasileiro e as reais necessidades da população.

Como destaca Azevedo (2014, p. 272), “[...] o I PNE representou um documento importante para a educação brasileira ao se considerar que sistematizou um conjunto de diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino [...]. Assim, é possível identificar que este plano abrange todos os níveis educacionais, desde a Educação Infantil até à Educação Superior, além de estabelecer um conjunto de diretrizes e metas com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação em todo o território nacional.

Embora o I PNE tenha trazido avanços significativos de forma ampla, é essencial destacar que, apesar da sua abrangência, nosso foco está especialmente na etapa da Educação Infantil. Essa delimitação permitirá esclarecer de maneira eficaz as propostas voltadas para essa etapa da educação, ressaltando ainda mais a sua importância.

O Plano Nacional da Educação (PNE) ainda afirma a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tendo a finalidade de desenvolver integralmente a criança que tenha até 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Santana, 2016, p.4).

O Plano trabalha em consonância com os princípios e diretrizes estabelecidos na LDB (Brasil, 1996), reforçando ainda mais a importância do papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. Ao assegurar que essa etapa educacional seja priorizada e protegida, garantimos uma formação sólida e uma trajetória educacional mais consciente, destacando que ela não apenas contribui para o desenvolvimento integral, mas, estabelece as bases fáticas para o aprendizado e a formação dos indivíduos.

O I Plano Nacional de Educação, Brasil (2001, p.39) destaca que “a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização.” Assim, o documento reafirma pontos fundamentais para o aprimoramento da Educação Infantil e estabelece objetivos e metas a serem alcançados durante sua vigência. No corpo do documento, é evidenciado que a implementação

das diretrizes deve ocorrer ao longo da sua vigência, permitindo um planejamento estratégico e uma avaliação contínua dos resultados.

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de Educação Infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional (Brasil, 2001, p.40-41).

Podemos dizer que ele estabelece um prazo para o cumprimento de determinados objetivos e metas. Esse intervalo é crucial para que as ações sejam consolidadas e os impactos na nessa modalidade de ensino possam ser adequadamente mensurados. O documento, também, destaca a importância dos profissionais que atuam na linha de frente, afirmando que “a formação dos profissionais da Educação Infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Brasil, 2001, p.42). Essa afirmação evidencia uma preocupação significativa em torno da formação desses profissionais, visto que a formação continuada reflete diretamente na qualidade do ensino.

Com a evolução das necessidades sociais e educacionais, chegamos a outro marco importante, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e implementada pela Câmara de Educação Básica (CEB). Essa Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientando as práticas pedagógicas e destacando a importância de respeitar a diversidade e as especificidades das crianças nessa fase do desenvolvimento (Brasil, 2009).

As diretrizes presentes no documento abordam a inclusão de diversas perspectivas sobre a Educação Infantil, as adaptações curriculares, a obrigatoriedade da oferta e da matrícula das crianças nessa etapa, além de destacar a importância de uma abordagem plural que respeite as singularidades de cada criança (Brasil, 2009). Conforme o Art. 2º da Resolução pontuamos:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.1).

O artigo supracitado ressalta a importância de reconhecer as experiências e vivências de cada criança, enfatizando o valor do brincar, imaginar, fantasiar e questionar. Essas práticas mostram que a educação dos pequenos envolve diferentes tipos de interações que estimulem a sua criatividade.

No Art. 5º, a referida Resolução reafirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve ser oferecida em creches e pré-escolas, uma vez que esses lugares são dedicados a educar e cuidar de crianças com idades entre 0 e 5 anos durante o período diurno, em jornadas integrais ou parciais. Além disso, as instituições são reguladas e supervisionadas por órgãos competentes do sistema de ensino e estão sujeitas ao controle social. O Estado tem o dever de garantir a oferta pública, gratuita e de qualidade, sem exigir qualquer critério de seleção. Destaca, também, que a matrícula é obrigatória para crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que a matrícula é realizada. Para aquelas crianças que completam 6 anos após essa data, a matrícula deve ser feita na Educação Infantil. Por fim, afirma que a frequência não é um pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental e as vagas nas creches e pré-escolas devem ser disponibilizadas próximas às residências das crianças (Brasil, 2009).

Essa Resolução aborda algumas vertentes que até então não tinham sido abordadas no contexto dessa discussão. Essas diretrizes contribuíram para um entendimento mais amplo sobre a importância da primeira infância, além de estabelecer bases para a criação de políticas públicas que ampliaram e melhoraram a Educação Infantil. Após abordar alguns pontos fundamentais dessa Resolução, é importante direcionar o nosso foco para o segundo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

O PNE (Brasil, 2014) evidencia que sua implementação exige vigilância contínua. Portanto, é essencial revisar periodicamente as diretrizes e metas contidas nesses documentos, adaptando-as às novas realidades e desafios educacionais.

O II Plano Nacional de Educação (II PNE) foi criado pela Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, com uma duração prevista de 10 anos, inicialmente até 2024. No entanto, sua vigência foi prorrogada até o final de 2025, permitindo que suas diretrizes e metas continuem sendo implementadas de forma eficaz. Essa prorrogação foi fundamental, pois possibilitou a revisão e o ajuste das estratégias para atender melhor às necessidades educacionais do país. As mudanças introduzidas durante esse período foram essenciais para garantir que o PNE se mantivesse alinhado com as novas realidades e desafios enfrentados pela educação brasileira.

O PNE (Brasil, 2014) ampliou metas, enfatizando a Educação Infantil como um direito prioritário. Ambos os planos reconheceram essa premissa e buscaram garantir acesso e qualidade para todas as crianças, promovendo não apenas a formação acadêmica, mas, o desenvolvimento integral.

É importante ressaltar que as metas discutidas no primeiro PNE não foram plenamente implementadas, o que evidencia que, apesar dos direitos estabelecidos, muitos desafios relacionados à educação persistiram. Essa situação gerou uma grande preocupação quanto à eficácia e à execução do segundo plano, refletindo a necessidade de reavaliar e aprimorar as políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino na Educação Infantil (Brasil, 2014).

O atual PNE reafirma alguns objetivos presentes no PNE anterior em relação à Educação Infantil, mas levando em conta os desafios contemporâneos e as diferentes realidades presentes no cenário brasileiro. Nesse contexto, primeira meta do II PNE trata justamente da universalização do acesso das crianças na Educação Infantil.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Para promover a universalização do acesso na pré-escola, foram estabelecidas algumas estratégias com o intuito de atingir o objetivo proposto. Dentre as principais estratégias, podemos destacar a importância do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na expansão das redes públicas, promover uma formação inicial e continuada dos profissionais da educação, além do fortalecimento, acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2014).

Embora algumas metas estabelecidas no primeiro Plano Nacional de Educação tenham sido reiteradas no II PNE, vários desafios ainda permanecem evidentes no cenário atual, mostrando que o compromisso com a educação deve ser contínuo. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é um exemplo importante da continuidade de políticas públicas, reforçando a importância de uma reavaliação constante das necessidades e melhorias para a educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece que a Educação Infantil representa um momento decisivo na vida das crianças, pois além de ser o início e o fundamento do processo educativo, é na maioria das vezes, a primeira separação das crianças com a sua família. Dessa forma, a BNCC, assim como as outras legislações educacionais discutidas anteriormente, reconhece a Educação Infantil como ponto de partida para a escolarização da criança. Esse momento é crucial, pois não trata apenas de introduzir as crianças no ambiente escolar, mas sobretudo, de compreender que essa transição pode implicar em uma separação dos vínculos afetivos que elas mantinham com suas famílias (Brasil, 2017).

Além de reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, esse documento define um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da sua jornada acadêmica, assegurando que as diretrizes educacionais sejam homogêneas para todas as escolas. A BNCC é, especialmente relevante, pois destaca seis direitos da aprendizagem que são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Além dos direitos de aprendizagem, a BNCC estabelece cinco campos de experiência que ajudam a orientar as práticas educativas (Brasil, 2017).

Os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, promovendo um ambiente no qual as crianças possam se desenvolver de maneira integral, preparando-as não apenas para a vida escolar, mas, para conviver e interagir na sociedade. Esses direitos estão interligados com os campos de experiência, os quais são fundamentais para garantir uma aprendizagem diversificada e adaptada às reais necessidades dos alunos (Brasil, 2017).

Os campos de experiência estabelecidos são: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017). Pacheco (2021) explica muito bem o objetivo da organização dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem.

O principal objetivo na organização curricular dos campos de experiências é unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam a criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos a sua maneira, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário. Os seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se corroboram com o compromisso sociopolítico e pedagógico na educação infantil, ressaltando assim, a ação que permeia as aprendizagens da criança e os processos de desenvolvimento que constitui a si mesma e ao mundo (Pacheco, 2021, p.7).

A importância da Educação Infantil é colocar a criança como protagonista do seu aprendizado, valorizando sua curiosidade e as suas singularidades, permitindo que elas construam conhecimentos de forma autônoma e rico em experiências (Pacheco, 2021).

O documento referido reconhece que o educar e o cuidar são algo indissociáveis do processo educativo, especialmente na Educação Infantil. Nesse sentido, enfatiza a importância das creches e pré-escolas considerarem as experiências que as crianças trazem de seus contextos familiares ou comunitários, articulando-as em propostas pedagógicas. Essa abordagem, além de valorizar os conhecimentos prévios da criança e compreender que tanto a família como a

comunidade são peças importantes no processo educativo, também, promove um ambiente acolhedor que facilita o aprendizado e a adaptação das crianças (Brasil, 2017).

Em síntese, diante da análise dos principais documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil após a LDB/1996, incluindo RCNEI (1988), os Planos Nacionais de Educação, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 e a BNCC (2017), é possível perceber um esforço contínuo por parte do Estado em reconhecer a importância e garantir qualidade nessa etapa educacional de ensino. Os documentos analisados, elucidaram a importância da afetividade no processo de escolarização da criança, evidenciando que o educar é, também, cuidar e estabelecer vínculos. A afetividade, nesse contexto, é um pilar fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo peça fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica presente nesse trabalho permitiu compreender a concepção da evolução da infância e as complexas relações entre escolarização e afetividade e como esses conceitos se desenvolveram ao longo do tempo. A análise normativa nos permitiu compreender a evolução da infância e sua relação nos processos educativos, especialmente no que diz respeito à afetividade e à construção da Educação Infantil no Brasil. Desde os primeiros registros de uma infância esquecida até o reconhecimento da criança como sujeitos de direitos, identificamos um longo percurso marcado por avanços legais e conquistas pedagógicas significativas.

Com promulgação da LDB/1996, o Brasil deu um passo decisivo rumo à valorização da Educação Infantil, pois a consolidou como a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo sua importância no desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança. Os documentos posteriores, como o RCNEI, os Planos Nacionais de Educação, a Resolução CNE/CEB e especialmente, a BNCC, reforçam essa visão ao propor diretrizes que articulam o cuidado, o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

Entretanto, os desafios ainda se fazem presente no cenário atual da Educação Infantil no Brasil. A efetivação das políticas públicas ainda esbarra em desigualdades regionais, na carência de formação adequada dos profissionais e na insuficiente infraestrutura de muitas instituições. É essencial garantir que os direitos assegurados por lei se materializem em práticas cotidianas em ambientes escolares que respeitem e valorizem a infância em sua totalidade.

Portanto, é fundamental que a Educação Infantil seja vista não apenas como uma etapa preparatória, mas, como uma fase essencial e estruturante do processo educacional. Desse

modo, é fundamental continuarmos caminhando em direção a uma educação que não apenas respeite os direitos das crianças, mas, promova um ambiente onde suas singularidades sejam reconhecidas e valorizadas. Embora tenhamos avançado na valorização da infância, é necessário seguir investindo em políticas públicas que garantam o seu bem-estar integral.

Deixamos como sugestão para pesquisas futuras, a análise de realidades e experiências em Educação Infantil, no sentido de compreender na prática escolar, acerca dos direitos da criança, da afetividade e a valorização da infância.

REFERÊNCIAS

ARRIÈS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DE ARRUDA SOUZA, C.T., DE ARRUDA, M. D. L. B.; DA SILVA FILHO, J.T. Afetividade na educação infantil. **Revista Inclusiones, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, v. 6, n. 23, p. 581-595, 2019.

DE AZEVEDO, J.M.L. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p.265-280, 2014.

BARBOSA, R. C. A; Q. W. Vestuário e infância: entre a adequação e as determinações sociais. **Actas de Diseño**, n. 5, 2008.

BERNARTT, R. M. **A infância a partir de um olhar sócio-histórico.** (2016).

BOLLMAN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 657-676, 2010.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CERISARA, A.B.O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, p.329-348, 2002.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** [online]. UERJ, RJ, v.7, n.1, p. 147-160, abr.2007.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, M. A. L., C. P. V., & S. R. G. F. P. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

PEREZ, M.C.A; S. L.O. A (in)visibilidade da construção sócio-histórica das infâncias. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.22, p.1-16, 2020.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editora, 1999.

SANTANA, K. C; M. A.A.R. A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo. In: **III Congresso Nacional de Educação**. 2016.