



**PERCURSO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DAS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRAS**

TRINDADE, L. A. S.¹

Nome Completo: Larissa Ap. Trindade dos Santos

Artigo submetido em: 15/04/2014

Aceito em 20/07/2014

Correio eletrônico:

RESUMO

O presente artigo busca compreender a gênese das concepções teóricas que ancoram as práticas educativas no âmbito da educação infantil brasileira. Nessa direção, reflete sobre o surgimento do sentimento de infância, o percurso histórico da educação para a infância e apresenta ainda, os avanços legais conquistados por esse nível da educação básica na contemporaneidade. Todavia, ressalta-se que mesmo com essas evoluções, as propostas pedagógicas encontradas frequentemente encontram-se distantes dos ideais. Nessa direção, afirma-se que o atendimento educacional infantil só será adequado e de qualidade ao propiciar um ambiente interativo, rico em conhecimentos historicamente construídos, os quais ampliam o conhecimento sobre a cultura e atendem as necessidades individuais das crianças, promovendo assim o pleno desenvolvimento de suas faculdades mentais.

Palavras-chave: História; Educação Infantil; Concepções.

ABSTRACT

This article seeks to understand the genesis of the theoretical concepts that anchor the educational practices within the Brazilian early childhood education. In this direction,

¹ Graduada em Educação Física e Mestre em Educação pela Faculdade de Ciência e Tecnologia –UNESP-Campus de Presidente Prudente. Professora da educação básica e do curso de educação física da Uniesp/Fapepe.

reflects on the emergence of the feeling of childhood, the historical course of education for children and also presents the legal advances made by this basic level of education in contemporary society. However, it is noteworthy that even with these developments, pedagogical proposals are often found far from the ideal. In this direction, it is stated that child care is only suitable educational quality and to providing a rich knowledge in historically constructed interactive environment, which broaden the knowledge about the culture and meet the needs of individual children, thus promoting the full development of his mental faculties.

Keywords: History; Early Childhood Education; Conceptions.

A GÊNESE DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

O sentimento de infância caracteriza-se pela criação de um universo próprio às crianças. De acordo com Ariès (1973) esse sentimento decorre da origem do sentimento de família, que começa a ganhar espaço por volta do século XVIII.

Nos períodos anteriores ao século XVIII as famílias viviam em público, na rua. Dessa maneira, não tinham uma relação próxima entre seus membros, todos viviam livremente e em coletividade, inclusive a população burguesa, cuja preocupação central não voltava-se à organização familiar, mas à manutenção da linhagem. Nessa perspectiva, Ariès (1975, p.273) afirma: “A densidade social não deixava lugar para a família. Não que a família não existisse na realidade vivida: seria paradoxal contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como valor”.

Nessa direção, o autor afirma que até meados dos 7 - 9 anos, as crianças não eram consideradas membros da família, pois, apresentavam frágeis condições de saúde e comumente chegavam ao óbito. Reflexo disso é o alto índice de mortalidade infantil revelado nesse período histórico.

Dessa forma, os pais talvez para resguardar-se do possível sofrimento com a perda de um filho, ou por encarar tal fato com naturalidade, como obra divina, não demonstravam apego em relação às crianças, o que não significava, todavia, que não tinham um sentimento de afeto pelos seus filhos.

As atividades realizadas pelas crianças de até sete anos centravam-se na dimensão lúdica, haja vista, que brincavam bastante, das mais diversas brincadeiras, cantavam e dançavam. Após essa idade, porém, as crianças tinham que deixar os brinquedos, brincadeiras e vestimentas infantis, para começar a aprender as responsabilidades de um adulto, como ressalta Ariès (1975, p.87-88):

Um pouco mais de bonecas e brinquedos alemães antes dos sete anos, um pouco mais de caça e, cavalos, armas e talvez teatro após esta idade: a mudança se faz insensivelmente nessa longa sequência de divertimentos que a criança toma emprestada dos adultos ou divide com eles.

Para Silva et al. (1989), na Idade Média, os jogos, brinquedos e brincadeiras tinham um grande valor para todos os membros da sociedade. Como a população não se preocupava tanto com o trabalho e a produção, como nos dias atuais, todos tinham mais tempo para o lazer e diversão. Os jogos, brinquedos e brincadeiras serviam, então, para unir, para estreitar os laços comunitários durante as diversas atividades do cotidiano como as festas e as comemorações religiosas. Contudo, Ariès (1975, p.89), aponta que essa relação próxima do coletivo com as atividades lúdicas foi-se perdendo gradualmente:

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas.

Nessa época, ao completarem sete ou até nove anos, as crianças não dependiam mais dos cuidados maternos e assim adquiriam independência física. Nessa etapa da vida as crianças eram enviadas para casas de outras famílias, onde passavam a conviver em comunhão com os adultos, em todos os seus afazeres, não havendo uma diferenciação entre atividades para crianças e atividades para os adultos. Dessa maneira, recebiam por meio das vivências com os mais velhos a educação necessária para a fase adulta.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia- o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1975, p.156).

Desse modo, as crianças, durante a Idade Média, passavam rapidamente da fase de “infância” para a fase adulta e o período da adolescência sequer era considerado.

Segundo o pesquisador o que determinava a permanência na infância era o grau de dependência das crianças em relação aos cuidados dos adultos.

Nessa direção, afirma-se que até o século XVII a criança era vista como um adulto em miniatura e não havia nada que as distinguisse dos adultos, sendo, por esse motivo, possível justificar a inexistência do sentimento de infância.

Corazza apud Alcorraz (2002, p.96) aponta que DeMause (1995, p.22), se opõe a essa tese central de Ariès, pois

[...] sustenta que a criança tradicional era feliz porque podia misturar-se livremente com pessoas de diversas classes e idades; e que, nos começos da época moderna, se “inventou” um estado especial chamado infância, o qual deu origem a uma concepção tirânica de família que destruiu a amizade e a sociabilidade e privou as crianças de liberdade, impondo-lhes pela primeira vez o castigo e a cela carcerária.

Essa relação fica bem nítida e marcada nas obras artísticas, em que as crianças apresentam tamanho de crianças, mas feições de adultos.

A grande novidade, que tem relevância para a construção do sentimento de infância moderno, é o surgimento no século XV de duas representações de infância: o *putto* e o retrato.

O *putto* consistia em esculturas, nas quais as crianças apareciam nuas. Ariès (1975, p.62) explica que “o gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância”.

Os retratos, em contrapartida, representavam inicialmente as crianças sozinhas (quando mortas), o que deixa claro que elas já estavam recebendo uma atenção própria. A morte já não era mais vista como algo natural. A partir desse momento, as crianças começam a ter um lugar especial, nos retratos da família, passando a ser representadas realizando atividades cotidianas como desenhar e brincar.

Ariès entende que o sentimento de família surge no século XVIII quando a família distancia-se da sociedade e vincula-se cada vez mais aos membros familiares. O espaço de convívio familiar reduz-se a um espaço limitado “a casa” que torna-se um local de proteção contra o mundo. Os pais a partir desse momento começam a destinar mais atenção a seus filhos e a se preocupar com sua saúde e educação, desencadeando assim o sentimento de infância.

Entre o fim da Idade média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter inspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII a sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. As crianças tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro (ARIÈS, 1975, p.270).

A descoberta da infância iniciou-se, assim, no fim do século XVI, prolongando-se durante o século XVII e definindo-se efetivamente somente no século XVIII.

Essas mudanças estruturais familiares e de concepções de família e de criança, são resultantes das transformações estruturais que a sociedade europeia vinha sofrendo e do idealismo burguês.

Nesse período, também a escola e a família começam a se aproximar. Conforme aponta Ariès (1975, p.277) “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. 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”. O autor comenta ainda, que a educação passa a ser oferecida cada vez mais pela instituição escolar na sociedade moderna, deixando de ser privilégio apenas dos clérigos e dos latinófonos. Por seu turno, a criança tende a ser vista como um ser que precisa de cuidado e escolarização para enfrentar a vida adulta.

Rousseau é considerado um estudioso que marcou o processo de especificidade da infância, juntamente com os romancistas desse período. Suas concepções encaram a criança como um ser naturalmente bom, puro, inocente, desprovido de razão, de moral e de sexualidade, fortalecendo a criação de um mundo específico para as crianças.

O pesquisador acreditava ainda, que o mundo corrompia as crianças e por isso, elas deveriam distanciar-se da sociedade, para manterem-se adultos bons. Ressaltava que a educação devia respeitar as necessidades particulares de cada criança e para tal fim, cria a teoria do desenvolvimento infantil, que defende que a criança desenvolve-se de forma espontânea, de acordo com os padrões definidos hereditariamente.

A visão rousseureana, todavia, apresenta-se antagônica à visão de criança como um adulto em miniatura e à visão de Montaigne, por exemplo, que considera a criança como um ser imperfeito e demoníaco, como destaca Ariès (1975, p.159):

“Não posso conceber essa paixão que faz com que pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amável, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”. Ele não admite a ideia de se amar as crianças “como passatempo, como se fossem macacos”, nem de se achar graça em “seus sapateados, brincadeiras e bobagens pueris”. É que em torno dele, as pessoas se ocupavam demais com as crianças.

A teoria de Rousseau proporciona relevância ao sentimento de infância, mas também traz alguns retrocessos no processo de autonomia da criança, já que estas passam a ficar dependentes das conveniências dos adultos. Porém, no final do século XIX, Freud rompe a visão de criança inocente, herdada de Rousseau e apresenta o olhar de criança como ser inconsciente.

Nesse período histórico, Rousseau, Montaigne e Freud foram alguns dos teóricos que estudaram a criança, seu processo de desenvolvimento e fundamentaram práticas educativas voltadas à infância.

A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO

Antes do processo de industrialização, conforme afirma Tozzoni-Reis (2002), a estrutura social era não nuclear, ou seja, as famílias eram bem grandes, pois incluíam-se agregados e na maioria das vezes chefiadas pelas mulheres.

As famílias trabalhavam na agricultura e formavam unidades de trabalho, que barateavam os seus salários, porém, quanto maiores fossem as famílias, maiores eram as chances de emprego. Contudo, com a industrialização, mudam-se as estruturas sociais. As famílias começam a sair do campo, devido ao enfraquecimento da agricultura, e ir para a cidade à procura de melhores condições de vida. Surge, nesse período, o trabalho individual, pelo qual cada trabalhador vem a ganhar o seu próprio salário e não mais a receber por família.

A organização familiar também se altera. Os modelos familiares burgueses, idealizados inclusive pela Igreja, começam a ser copiados. A família passa a ter então, uma estrutura nuclear, composta por pai, mãe e filhos.

Tozzoni-Reis (2002) relata ainda, que durante o processo de industrialização, até as crianças, devido à necessidade de ajudar seus pais no sustento da família, partem para o trabalho nas indústrias, servindo de mão-de-obra barata e

proporcionando o acúmulo de capital para as indústrias por meio da exploração do trabalho infantil. Além das crianças, as mulheres também vão à busca de trabalho nas indústrias e assim são obrigadas a deixarem seus filhos menores em escolas.

As crianças só abandonam o trabalho nas indústrias devido ao aumento das exigências de qualificação profissional e em virtude da criação de leis que as obrigam a entrar nas escolas. Entretanto, as crianças não deixaram de ser exploradas, pois, como suas mães trabalhavam fora, acabavam ficando responsáveis pela casa e também por trabalhos informais que trouxessem rendimentos extras, desencadeando assim um processo de adultização das crianças. Sobre isso, Tozzoni-Reis (2002, p.54) afirma que “a história das famílias pobres no Brasil é uma história de muito trabalho e pouco ganho, de miséria, fome e exploração dos homens, mulheres e crianças”.

O processo de industrialização, de acordo com a autora gerou ainda um crescimento demográfico e a urbanização, exigindo uma ampliação do número de escolas para atender as necessidades econômicas e sociais do país.

A expansão escolar, porém, ocorreu apenas em nível primário, com a finalidade única de promover o grau de instrução mínimo (alfabetização) apenas para habilitar a população no manuseio das máquinas e colaborar com a expansão do país.

Nessa perspectiva, percebe-se que mesmo em meados dos séculos XIX e XX, os modelos de educação assemelhavam-se aos do período do Brasil colônia (educação dual), a qual os donos da terra recebiam formação para a erudição, enquanto os índios e colonos obtinham uma educação disciplinar voltada para o adestramento. As crianças ricas tinham assim, atendimento educacional efetivo, enquanto as crianças pobres, filhas dos trabalhadores, tinham uma educação assistencialista, discriminatória e de submissão, destinada aos considerados necessitados e incapazes.

Tozzoni-Reis (2002) afirma ainda, que a ampliação do sistema escolar não foi nem um pouco tranquila e suficiente, pelo contrário, revelou outros problemas graves na organização do ensino, como a evasão e a repetência, resultantes de diversos fatores, dentre eles, a miséria, a pobreza, a discriminação e questões ideológicas.

A partir desses problemas e necessidades, surgiram várias outras medidas educacionais, como:

A Reforma de 1931 - Francisco Campos, na qual se criou um sistema de ensino nacional. Mas, o ensino secundário e superior continuavam seletistas, pois tinham caráter de controle da expansão.

A Reforma de Capanema, que institui o ensino primário gratuito e obrigatório para todos, e o secundário para os aprovados.

A concepção de escola, porém, que imperava no contexto dessas medidas de ensino era a de correção de desviantes, atendimento sem caráter educativo, apenas repressivo, de normalização e enquadramento aos padrões sociais da burguesia. Mantinham-se, sobretudo, os privilégios da classe, embora camuflados pelas ideias de ascensão social.

PERCURSO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como pode-se observar, as escolas como meio de socialização secundária e controle social, são entidades muito recentes, especialmente as de educação infantil que Tozzoni-Reis (2002), surgiram somente no século XIX, devido à mobilização das mães trabalhadoras e tinham apenas a finalidade de garantir às crianças os cuidados básicos.

Kuhlmann (1998) reforça essa visão ao afirmar que o objetivo inicial dessas instituições era assegurar às crianças a saúde do corpo, e adaptá-las aos moldes da sociedade. Visava à obediência e à retirada das crianças da rua, pois esta era considerada um ambiente deformador (princípio higienista). Os filhos das mães trabalhadoras eram atendidos em creches com caráter assistencialista sem fins educativos, enquanto, os filhos dos ricos recebiam atendimento nos jardim-de-infância, os quais tinham caráter educacional.

Instituições para pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade e fraternidade (KUHLMANN, 1998, p.182-183).

Segundo Montenegro (2001), em algumas cidades do Brasil, as escolas de educação infantil vieram apenas para substituir as “rodas dos expostos” método de abandono de crianças, utilizado desde o século XVII até meados de 1894 e que gerou um grande número de infanticídio.

O autor destaca, também, os avanços alcançados na área da educação infantil como:

- * A instalação da 1ª Creche no Brasil (1889), destinada aos filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro;

- * A implantação do Regulamento Nacional de Saúde Pública (1920), o qual determinava a obrigatoriedade da instalação de creches e salas de amamentação, próximas aos locais de trabalho das mães;

- * A Consolidação das Leis do Trabalho na década de 40, constituindo um avanço legal inicial para as creches e pré-escolas, ao estabelecer como direito dos trabalhadores rurais e urbanos a assistência gratuita aos filhos e dependentes, entre zero e seis anos.

- * Reivindicações populares na década de 70-80 para construção de creches e o atendimento infantil com caráter educativo.

Essas reivindicações geraram várias mudanças nas leis brasileiras, as quais passaram a ser consideradas grandes marco histórico na educação infantil brasileira e reconhecidas mundialmente como uma das leis mais modernas relacionadas à infância.

Destaque para:

- *A Constituição Federal de 1988 revela ser de direito à criança ter acesso à educação infantil, sendo dever do Estado proporcionar-lhe esse atendimento de qualidade e opção da família matriculá-la nessas instituições educativas, visto que não há ainda uma obrigatoriedade nesse nível de ensino.

- *O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que olha as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que se enquadram em níveis de desenvolvimento peculiares, dotados de especificidades.

- *A LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que inclui a Educação Infantil como primeiro nível da educação básica, cujo papel é integrar as ações de cuidar e educar, promover o desenvolvimento integral da criança e complementar a ação da família e da comunidade. A LDB define ainda, que para atuarem nessa etapa da

educação os profissionais devem possuir nível superior, com habilitação para a Educação Infantil, aceitando-se, no mínimo, a formação no nível médio.

Os profissionais da área, devido à interpretação incorreta da legislação vigente e visando à superação do caráter assistencialista, encontraram na alfabetização precoce a saída para a valorização da educação infantil e de seu trabalho profissional, desmerecendo e negando a ação de cuidar. “O cuidado é visto como componente moral, cognitivo e afetivo – os quais são determinados por fatores sociais” (MONTENEGRO, 2001, p.88).

As salas de pré-escola tornaram-se, assim, um arremedo do ensino fundamental, onde são desconsideradas as necessidades das crianças dessa faixa etária, preocupando-se apenas em ensinar as crianças a ler, escrever e contar (alfabetização).

Embasado nas contribuições trazidas por essas leis, o MEC elabora o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (com caráter sugestivo), que serve de referência/base para produção de programações pedagógicas, planejamentos e avaliações em instituições e redes dos municípios, mas não para serem utilizados como um plano único, nacional, que desconsidera as particularidades dos contextos e as singularidades das crianças. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (de caráter mandatório) norteiam as propostas pedagógicas das escolas, ao apontar os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser respeitados pelas instituições, e bem como orientar a organização, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas.

Nessa direção, percebe-se que já foram alcançados vários avanços legais na área da educação para a infância. Contudo, essas conquistas encontram-se bem distantes da nossa realidade, pois apresentam elementos que são considerados desafios para o contexto educacional brasileiro, caracterizado pelo desinteresse político em fazer valer as leis e garantir os direitos dos cidadãos.

CONCLUSÃO

Com o presente texto, foi possível observar que muitos dos problemas encontrados, ainda hoje, nas instituições de Educação Infantil, são decorrentes de uma história de educação marcada por interesses ideológicos dominantes, os quais

privilegiaram os ricos e seus filhos e humilharam e excluíram os pobres, os filhos trabalhadores.

Ressalta-se que a superação desses desafios, depende do empenho de todos os envolvidos com a Educação Infantil, pais, professores e comunidade, lutando e exigindo, juntos, pelo cumprimento dos direitos das crianças e por um atendimento educacional de qualidade que visa propiciar às crianças um ambiente interativo, rico em conhecimentos historicamente construídos, os quais ampliam o conhecimento sobre a cultura e atendem as necessidades individuais das crianças, promovendo assim, o pleno desenvolvimento de suas faculdades mentais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1975.279p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.204p.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MONTENEGRO, T. **O Cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

SILVA, M.A.S. S; GARCIA, A.L; FERRARI, S.C.M. **Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo. Cortez, 1989.

TOZZONI-REIS, M. F. de C. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação contemporânea)