

## A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA A PARTIR DE UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

CHILDREN'S EDUCATION FROM A HISTORICAL RETROSPECTIVE

LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UNA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Joaquina Ianca Miranda<sup>1</sup>

Monika Reschke<sup>2</sup>

Alberto Damasceno<sup>3</sup>

Jamylle Maia<sup>4</sup>

Vivian da Silva Lobato<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este artigo propõe-se a traçar uma breve retrospectiva histórica da educação da criança. Para tanto, foi necessário identificar as formas de educação da mesma ao longo da história através da análise de artigos e livros, caracterizando a pesquisa como bibliográfica. Compreendemos que, a educação da criança parte de uma construção social da infância e por isso se modifica de tempos em tempos. Essas multiplicidades de histórias partem de uma infância sem valor à uma infância de direitos, há uma concepção da criança como agente de mudanças, como ser autônomo e sujeito do seu processo educacional.

**Palavras-chave** Infância. História da Infância. Educação da Criança.

**ABSTRACT:** This article proposes to outline a brief historical retrospective of children's education. Therefore, it was necessary to identify the forms of education of the same throughout history through the analysis of articles and books, characterizing the research as bibliographical. We understand that the child's education is part of a social construction of childhood and therefore changes from time to time. These multiplicities of stories depart from a childhood without value to a childhood with rights, there is a conception of the child as an agent of change, as an autonomous being and subject of his/her educational process.

654

**Keywords:** Childhood. Childhood History. Child Education.

**RESUMEN:** Este artículo se propone esbozar una breve retrospectiva histórica de la educación infantil. Por lo tanto, fue necesario identificar las formas de educación de los mismos a lo largo de la historia a través del análisis de artículos y libros, caracterizando la investigación como bibliográfica. Entendemos que la educación del niño es parte de una construcción social de la infancia y por lo tanto cambia de vez en cuando. Estas multiplicidades de relatos parten de una niñez sin valor a una niñez con derechos, se concibe al niño como agente de cambio, como ser autónomo y sujeto de su proceso educativo.

**Palabras clave** Infancia. Historia de la Infancia. Educación Infantil.

<sup>1</sup>Mestranda em Educação Básica no PPEB/UFPA vinculado à Universidade Federal do Pará.

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação no PGEDA/UFPA vinculado à Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup>Doutor em Educação pela PUC/SP e Professor Titular na Universidade Federal do Pará.

<sup>4</sup>Mestranda em Educação Básica no PPEB/UFPA vinculado à Universidade Federal do Pará.

<sup>5</sup>Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP e Professora Titular na Universidade Federal do Pará.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto surgiu de uma indagação desenvolvida no Grupo de Pesquisa e Memória da História da Educação (LAPEM) da Universidade Federal do Pará. Nos interrogamos, em meio aos estudos desenvolvidos: De que forma foi desenvolvida a educação de crianças ao longo da história? Impulsionados por esta pergunta, buscamos bibliografias que sumarizassem as muitas respostas sobre essa educação. Seleccionamos, então, alguns estudos que apresentassem indicativos gerais do processo educacional da criança ao longo da história e nos dedicamos a uma análise bibliográfica destas literaturas.

Cabe destacar que nosso intuito não é produzir um texto que abranja a totalidade da resposta a esse problema. O que produzimos é um estudo introdutório, um apanhado de algumas das diversas concepções do papel social da criança e sua forma de educação ao longo da história, que nos direcionou ao objetivo de indicar, por meio de uma retrospectiva histórica, algumas das principais propostas educativas que foram atribuídas à criança até a contemporaneidade, relacionando-as aos diversos papéis que lhe foram atribuídos na sociedade ao longo da história. Baseamo-nos na hipótese de que foram, e são, as concepções sociais que se têm da criança, o valor atribuído socialmente a ela, que fundamentam as diversas respostas ao como educar as crianças.

## 2 BREVE REFLEXÃO SOBRE A ANÁLISE DA PESQUISA

É fundamental que tenhamos em mente que a noção de criança não é estática, não foi sempre a mesma, mas uma concepção construída socialmente, que varia no tempo e espaço, e que foi evoluindo e retrocedendo ao longo da história. Nos levando a concluir que, os valores atribuídos à criança estão em permanente construção e modificação. Pinto (1997) retrata isso muito bem ao pontuar que:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (p.33).

Quando falamos de educação infantil, estamos falando da etapa da educação básica que se destina ao cuidar e educar da criança, de forma específica de 0 a 5 anos. No entanto, ao falarmos em educação da criança, falamos de um fenômeno que permeia de diferentes

formas ao longo da história, uma vez que, a criança é um ser histórico social. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) enfatizam que ela se constitui na história da relação da sociedade, da cultura e dos adultos com a mesma.

A criança, por muito tempo, foi objeto apenas de cuidados e assistência, não havia interesse moral ou social na mesma. Para comprovarmos esta afirmativa, basta nos debruçarmos sobre os recortes e fontes da história brasileira que a evidenciam como “desvalida”, onde as crianças são seres “desregradados da sorte”. É somente na modernidade, a partir “do século XVII que vemos formar-se esse [...] interesse psicológico e preocupação moral” com a criança (ARIÉS, 1982, p. 162), principalmente no campo da educação, embora ainda muito tímido e em estudos que cercam o contexto europeu.

Durante muito tempo, “toda nossa prática vai no sentido de transformar a criança no adulto e, pior, no adulto que já somos, que idealizamos [...]” (DAMAZIO, 1991, p. 24). Porém, com o avanço histórico, a criança assume um outro caráter, embora ainda associado à possibilidade do adulto que irá se tornar, “toda criança, [...] traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade opere predominantemente com padrões de repetição [...]” (DAMAZIO, 1991, p. 26). Neste caráter, ainda temos a possibilidade de moldarmos o sujeito na forma do adulto que desejamos, um lugar para a utopia, mas cabe também a renovação, abre-se espaço para a quebra de correntes e para a autonomia da criança. A criança então, historicamente, assume o lugar de investimento para um “futuro” e a sua educação torna-se objeto de preocupação social.

Para traçar a retrospectiva histórica que almejamos, realizamos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Lima e Mioto (2007), é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de critérios claros e bem definidos que têm por objetivo fundamentar teoricamente o objeto de estudo para imprimir sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado deles sob a perspectiva do pesquisador.

Foi realizada uma busca bibliográfica selecionando aquelas que melhor se encaixavam no parâmetro temático, por meio de uma leitura seletiva (SALVADOR, 1986), considerando critérios para a priorização das referências: a relevância da obra e do autor no campo temático; o parâmetro linguístico (fontes escritas nos idiomas português e espanhol); e, o período cronológico que considerou fontes elaboradas de 1980 a 2019. Obtendo, como resultado, os textos bases para esse artigo.

Dois livros foram de fundamental importância para que esse trabalho fosse realizado: O primeiro deles é o livro “História da Pedagogia” de Franco Cambi, embora dê ênfase na Pedagogia, foi selecionado por conter uma síntese geral da história da Educação e destacar alguns aspectos da educação da criança nos diferentes períodos do tempo histórico; o segundo, é o livro “História Social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès, que discorre sobre o percurso da infância e criança na história. Ambas as referências no campo da História da Educação, principalmente europeia. Para que conseguíssemos abarcar o cenário histórico da infância brasileira que muitas vezes se mostra em contraste ao europeu, nos debruçamos sobre as pesquisas de: Lopes (2005); Pardal (2005); Bernart (2009); Kuhlmann Jr. (2000a, 2000b); Campos (1999); Kohan (2003; 2004); e, Gonçalves (2016).

A partir da análise, síntese e interpretação das informações contidas na bibliografia selecionada, formou-se a estrutura do desenvolvimento da pesquisa, presente neste artigo. Iniciando com o tópico sobre a educação da criança na antiguidade e idade média; seguindo para uma seção de explanação sobre a educação da criança na modernidade; para então, nos debruçarmos na elaboração de um panorama geral da educação da criança na contemporaneidade.

### **3 A CRIANÇA NA ANTIGUIDADE E IDADE MÉDIA: DO "VIR-A-SER" AO "ADULTO EM MINIATURA"**

Sabemos que o primeiro lugar de socialização do indivíduo costuma ser na família. Grande parte das vezes, é o primeiro ambiente para sua aprendizagem e reconhecimento dos outros e de si mesmo, onde distingue e replica comportamentos e cria vínculos sociais. Coube a esta instituição o cuidado e educação da criança durante toda a antiguidade, a criança cresce em casa, controlada e ameaçada pelo medo do pai (ARIÈS, 1982). A antiguidade não se preocupou com a educação formal da criança, compreendia a mesma como um ser na idade transitiva, em que se fazia o mínimo de investimento afetivo e educativo (CAMBI, 1999). Somente a partir dos sete anos, “as crianças do sexo masculino eram retiradas da família e inseridas em escolas ginásios onde recebiam, até os 16 anos, uma formação do tipo militar, que deveria favorecer a aquisição da força e da coragem” (CAMBI, 1999, p. 83). A educação da criança, portanto, iniciava exclusivamente na família - segundo o mesmo autor, cabia à mãe o cuidado e a instrução, e ao pai o sustento e punições - e,

posteriormente, partia para a escola, ainda exclusiva para os meninos. A partir do século II a. C., as escolas destinadas às crianças se dedicavam ao ensino de habilidades básicas: ler, escrever, e frequentemente calcular (idem, 1999).

O ideal de educação ateniense era o que mais se distinguia dos outros ideias de educação da antiguidade. Ela valorizava o ensino de conhecimentos e capacidades distintas, trabalhadas na leitura, na escrita, no ensino da música e da educação física. Era um ensino baseado na *paideia* grega, que objetivava a formação de um cidadão perfeito, um homem completo, uma educação que abrangesse o campo estético, espiritual e intelectual, que desenvolvesse a moral e nutrisse a cultura (CAMBI, 1999). Com o intuito de compreender estes aspectos da educação ateniense, pelo menos teoricamente, analisamos concepções educacionais presentes na obra “A república” de Platão.

Encontramos na filosofia de Platão (427-347 a. C.) o início de uma preocupação com a educação da criança, embora, possivelmente, puramente teórica. O filósofo defendia que a qualidade (justa ou injusta) da sociedade é dependente do governo da mesma, e o governo depende da sociedade que a compõem, e, esta, é derivada da educação que damos aos indivíduos. Desta forma, segundo o pensamento do autor, podemos inferir que a juventude é corrompida por não receber uma boa educação, e, por isso, o mesmo dedica grande parte das suas obras a análise educativa e política. Na obra denominada “A República”, Platão se refere às crianças, por meio de duas palavras: *paîs* e *néos* (KOHAN, 2003), e afirma ser necessário pensar outro cuidado, uma educação que preserve e cultive o melhor da sua natureza e o ponha a serviço do bem comum (KOHAN, 2003). Ao analisarmos esta obra, evidenciamos três características marcantes no que tange a criança: a da criança como uma possibilidade; da criança como um ser inferior; e da criança como transformação ou manutenção de determinada política (KOHAN, 2003). Onde, a criança poderia vir-à-ser qualquer coisa no futuro, era considerada um nada na sociedade em que vivia e poderia tornar possível a modificação da política da época, assim como, manter o que era estabelecido na política daquele período.

De acordo com Platão, a criança não era um ser livre, ela era submissa por ser “escravo de si”. Para o filósofo, “[...] desejos, prazeres e penas, em grande número e de todas as espécies, seria coisa fácil de encontrar nas crianças [...]” (LIVRO IV, 431e, p. 182), e só é livre quem consegue “ser senhor de si”, isto é, não serve aos seus desejos. Por isso, “o mais velho terá a influência de mandar em todos os mais novos e de castigar” (LIVRO V, 465a,

p. 236). O mesmo ressalta que, “em qualquer empreendimento o mais trabalhoso é o começo, [...] pois é sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa [...]” (LIVRO II, 377b, p. 87). Com isto, atribuiu à criança a possibilidade como a característica mais marcante, é na infância que se molda o adulto que virá a ser, “[...] a doutrina que aprendeu em tal idade costuma ser indelével e inalterável [...]” (LIVRO II, 378e, p. 90). Essa concepção, não deixa de se relacionar com a que perpetua até os tempos atuais: o valor da criança está ligado ao adulto que irá se tornar. Na realidade, nessa concepção “elas não têm forma alguma, [...] maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos” (KOHAN, 2003, p. 18).

Devido este “vir-à-ser”, deveríamos orientá-las em direção a virtude, deveríamos ter extremo cuidado com o que selecionamos para as crianças. No modelo pedagógico de Platão, a educação da criança é baseada na *paideia* grega. Educava-se a alma por meio da música e o corpo por meio da ginástica, “[...] estas duas partes, assim criadas e instruídas e educadas de verdade [...] não de vigiá-lo [...]” (LIVRO IV, 442b, p. 201). Desta forma, através da música e da ginástica tornarão possível “[...] uma dessas partes a deliberar e a outra a combater [...]”, respectivamente (LIVRO IV, 442b, p. 201). Onde, para o autor, o intelecto é estimulado primeiro por meio das fábulas, depois pelo cálculo, geometria e astronomia.

Encontramos, na obra mencionada, o princípio educacional dessa educação, pautado na ideia de “[...] que não tentem jamais que os [...] educandos aprendam qualquer estudo imperfeito [...]” (LIVRO VII, 531a, p. 343). Mas, para que se alcance esse princípio, Platão destaca que se deve fazer da dialética o método do ensino, pois “eleva a parte mais nobre da alma à contemplação da visão mais excelente dos seres [...]” (LIVRO VII, 532e, p. 345). Para o filósofo, “o método da dialética é o único que procede [...] a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os resultados [...]” (LIVRO VII, 533d, p. 347).

Já nesta obra, identificamos a importância do lúdico na aprendizagem da criança, que deveria ser educada “[...] a brincar, a fim de ficares mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um [...]” (LIVRO VII, 537a, p. 352). E, uma menção do autor a aversão à métodos educativos violentos, pois, para ele “[...] na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência” (LIVRO VII, 536e, p. 352). Segundo o mesmo, os jogos infantis, deveriam ser monitorados rigorosamente e realizados para que as crianças viessem a desenvolver, desde pequenas, o apego pelas coisas belas e boas - e aqui talvez nos lembre um pouco de Rousseau e seu “Emílio”, que virá séculos mais tarde. Era necessário, portanto,

que “[...] desde a infância se operasse logo uma alma com tal natureza [...]”, para que os “[...] que são da família do imutável e que, [...] voltam a vista da alma para baixo [...]” viesse a ruir (LIVRO VII, 519b, p. 222).

A educação da criança, então, se fundamentava principalmente no “vir-á-ser”. Uma pessoa nunca poderia tornar-se um homem de bem, se desde a infância não brincassem com “coisas belas” e não se dedicasse às “atividades do bem” (LIVRO VIII, 558b). Mas, esses cuidados com as crianças, encontram justificativa na possibilidade, das mesmas, de virem a ser material da política. Platão dizia que “dentre essas crianças, os seus antecessores porão os melhores à frente do governo [...]” (LIVRO VII, 546d, p. 366). Desta forma, as crianças também deveriam manter as amarras sociais (LIVRO V, 467a), assim como, “é dessa geração que devemos dizer que surge a discórdia [...]” (LIVRO VII, 547a, p. 367), é nesta geração que irá emergir a concretude das utopias adultas, e as transformações políticas. Nesse contexto, a criança não interessa pelo que é, mas pelo que viria-a-ser, e pela relação que viria-á-ter com a política, seja esta de conformação ou emancipação.

O surgimento do cristianismo gerou uma grande mudança na antiguidade, reinventou-se a sociedade, reinventou-se a infância e, conseqüentemente, reinventou-se a educação destinada às crianças. Ocorre com o surgimento da igreja cristã, a criação de uma paideia cristã, centrada no espiritual, no saber religioso, onde Cristo era o mestre, e tem como fim a formação do bom cristão (CAMBI, 1999). A afirmação do cristianismo produziu uma grande transformação na família e na forma como se relacionava com a criança, em que a criança ainda era um ser submisso, mas também começa a ser objeto de mais afeto, “[...] o amor como ágape começa a agir justamente pela família” (CAMBI, 1999, p. 133), isso faz com que os pais, comecem a ter um maior empenho na criação dos filhos.

A cultura cristã assumiu uma dupla postura em relação à criança, e até contraditória. A primeira associava a infância a um período exemplar, ingênuo e inocente, e a segunda forma, ainda prezava valores antigos e via a criança como inferior. Logo, a criança existia, mas não a figura real dela, era um ser sem autonomia, se tratava de uma miniatura do adulto, “[...] tanto na vestimenta como na participação na vida social” (CAMBI, 1999, p. 176). As condições de vida da infância eram duríssimas, marcadas pela pobreza, violências e marginalização, grande parte delas analfabetas, tendo um papel social mínimo e muitas vezes consideradas ao mesmo nível que os animais (idem, 1999).

A educação da criança ainda tinha na família o maior encargo. Aqueles que tinham acesso a uma educação de intervenção pública, recebiam uma educação dirigida para o menino-monge, centrada na leitura e memorização, cálculos e cantos (CAMBI,1999). Já os filhos caçulas dos senhores medievais, aos sete anos, eram dirigidos à castelos, onde eram educados como pajem, exercitavam a montaria em torneios e combates, além de receberem uma educação cortês - a formação da cavalaria - dirigida apenas para os filhos da elite da idade média, enquanto a educação das crianças do povo era dirigida ao trabalho (idem, 1999). Outro aspecto relevante da criança na idade medieval, é a durabilidade da infância, que se ligava à dependência familiar. Áries (1982), aponta que

Segundo um calendário das idades do século XVI, aos 24 anos é criança forte e virtuosa, assim acontece com as crianças quando elas têm 18 anos. A longa duração da infância tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência (p. 35-38, sic).

Por este motivo, os colégios medievais, além de reservado à poucos, comportavam indivíduos das mais diversas faixas etárias, destacando a ausência de distinção de idade quanto ao aprendizado, “misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes” (ÁRIES, 1982, p. 165). Porém, os colégios e a escola se transformaram, “se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual de adestrá-las da sociedade dos adultos” (ÁRIES, 1982, p. 165, sic), um local essencial da sociedade, que comportava crianças e jovens da mesma e que passou a considerar cada vez mais a distinção e separação em faixa etária.

#### 4 A CRIANÇA NO PERÍODO MODERNO: UM SER ESPECÍFICO

Na modernidade mudou-se os fins da educação destinada a criança, havia um cuidado maior com a mesma na família, buscava-se torná-los sujeitos dóceis e controláveis pelas finalidades dessa organização educacional, a fase da infância passa a ser valorizada e idealizada, a criança se encontra no centro da família (ARIÈS, 1982) dos estudos educacionais. A educação da criança, tanto familiar como escolar, se encarregou de uma identidade educativa, de uma formação pessoal e social, e não apenas formal, levando a criança à uma conformidade em relação a um ideal e a reconhecê-la como um ser diferente do adulto, reorganizando uma educação que caiba na sua especificidade (CAMBI, 1999).

Uma educação que passou a falar da formação do cidadão, “[...] de um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade [...]” (CAMBI, 1999, p. 211) e que em seu cerne ainda molda o futuro adulto que deverá ser.

É no século XV que nasce e se conforma um sentimento da infância, uma atenção ao mundo da criança, ao lúdico, a necessidade de preservá-las, desenvolvendo um interesse psicológico e uma preocupação moral com as crianças (ARIÈS, 1982). Essa nova valorização a criança, que passou a ter sua autonomia valorizada, implicou o reconhecimento da afetividade nas suas relações familiares e da criança na cultura e vida social moderna (idem, 1982), em que “o sentimento da família, que emerge [...] no século XVI – XVII, é inseparável do sentimento da infância” (ibidem, 1992, p. 210). No século seguinte, na Europa, Juan Vives instituiu a importância de uma psicologia da educação ao evidenciar a necessidade de estudar a mente das crianças para adaptar um ensino exclusivo a elas, em que o ensino deveria partir das sensações e chegar à imaginação para então se dedicar aos ensinamentos universais (CAMBI, 1999).

Mas, é no século XVII que se confere às crianças uma individualidade que nunca lhes tinha sido reconhecida anteriormente (ARIÈS, 1992). Jan Amos Comenius mencionou a necessidade de ensinar de forma distinta e particular na escola dos menores, ele propôs quatro graus para a organização escolar, entre eles a escola maternal para a infância, destacando, conforme Áries (1992), a distinção etária do aprendizado, onde, “o período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre idade e a classe escolar” (p.177).

A infância, passou a ser pensada como a etapa mais importante, a que prepara o terreno da inteligência e tem a esperança da reforma de todas as coisas, onde, cabia a escola maternal fornecer aos pais conselhos úteis na criação de seus filhos, em que o ensino fornecia a cada idade apenas aquilo que é adequado, utilizando a espontaneidade fazendo tudo de forma agradável e explorando o brincar (CAMBI, 1999). Essa divisão de classes por idade, propiciou a reorganização do ensino escolar em bases morais (ARIÈS, 1992) e respeitou as similaridades da infância.

Posteriormente, Mothe-Fénelon destacou algumas características específicas da idade infantil e associou o conhecimento dessas características com a eficácia do educador, a primeira delas foi a necessidade de aprender pelo lúdico e de forma indireta, a centralidade nas “histórias” e nos jogos no processo educativo, a criança aprende brincando (CAMBI,

1999). A segunda, trata a curiosidade inata da criança como preparo para a instrução e ressalta que essa característica deve ser preservada pelo instrutor e a instrução deve ser, portanto, de forma indireta e estimulando a atenção da criança através de situações lúdicas e pelo exemplo, chamando a criança para a própria reflexão de seu comportamento, levando-a a conclusão de seu próprio aprendizado (CAMBI,1999). Valorizou o uso das fábulas na educação infantil que, para o autor, tinham função educativa e estimulavam o imaginário, uma simplicidade narrativa na exemplaridade de casos morais (idem, 1999).

Seguindo o modelo pedagógico empirista, ainda no século XVII, John Locke colocou a experiência no centro do processo educacional da criança, exaltando a liberdade e autonomia dos educandos. Falava na importância de raciocinar com as crianças como meio de ensino, priorizando a formação prático-moral e a utilidade como critério de seleção do que será ensinado, além de, centrar o ensino da criança na experiência, acreditando que apenas ela “[...] desenvolve a curiosidade das crianças, amadurece seus interesses e se afirma também através do jogo e do trabalho” (CAMBI, 1999, p. 318).

Embora Fénelon e Locke tenham discorrido sobre novas formas de educar a criança de maneira a preservar sua natureza e, ambas, valorizando o modelo empírico, é no século XVIII, com Rousseau que é elaborada uma nova imagem da criança, como sociável, autônoma e naturalmente boa. O autor defendia uma educação que fosse baseada no livre exercício das capacidades infantis, que enfatizasse o que a criança era capaz de aprender, e não o que tinha permissão para saber (OLIVEIRA, 2013). Propõe uma educação negativa e indireta, que respeita as necessidades, os ritmos e as características da criança, centrada na autonomia da infância e na utilidade do ensino para a experiência concreta da criança (CAMBI, 1999). Nesse modelo o educador deve intervir o mínimo possível e manter o aluno isolado da sociedade para que não tenha sua natureza corrompida, além de corrigi-lo através do exemplo (CAMBI,1999). Uma educação dos sentidos, orientada para a construção moral de forma autônoma, que fortaleceria o corpo e que estimularia o gosto pelo aprender com a experiência. A educação de Rousseau muda profundamente a concepção da criança, tornando-a mais humana e dotada de características específicas que devem ser respeitadas, e acima de tudo valorizadas.

Temos também, na idade moderna, uma divisão na conduta escolar da infância entre instruída e não-instruída, onde, à última era “[...] a marca dos moleques, dos desordeiros, últimos herdeiros dos antigos vagabundos [...]” e filhos da classe popular (ÁRIES, 1992, p.

185). E, ao mesmo tempo, evidenciava a marca da conformidade social em que se encontrava a criança que, diferente da idade média, já não deveria estar no meio dos adultos, mas ainda era socialmente inferior a estes, segregada entre crianças e moleques. Essa dualidade é reforçada durante a Revolução Francesa, que trouxe grandes mudanças para as crianças, quase exclusivamente as de classes populares. As famílias das crianças tornam-se fragmentadas, perdem-se a valência educativa, intensifica-se problemas de trabalho e miséria (CAMBI, 1999), as crianças chegam às fábricas, substituem os livros pela tecelagem, a educação pela produção, vão para as minas de carvão e enxofre, a infância perde o que até agora havia conquistado, “duríssimas, suas condições de vida: são desnutridas, macilentas, raquíticas [...]” (CAMBI, 1999), e faz emergir a forte ideia da liberdade e que irá ser um marco na educação contemporânea europeia.

## 5 A CRIANÇA NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO: UM SUJEITO DE DIREITOS

A contemporaneidade é a época dos direitos, dos reconhecimentos, da afirmação. A criança retorna para o centro da educação europeia, sua especificidade psicológica é reconhecida, sua função social é revista, é vista como portadora de valores como o da fantasia, igualdade e comunicação, fazendo com que ela se torne o sujeito educativo e reclame uma rearticulação das instituições educativas (CAMBI, 1999). No século XIX, é reforçado o papel da arte e da fantasia no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. A educação se reafirma e volta ao centro da formação humana, nasce uma nova consciência do saber educativo, um saber mais criativo e mais integral.

Johann Pestalozzi falava em uma educação integral que formasse o coração, a cabeça e a mão, que formasse o intelectual, a moral e o profissional. Para ele, a educação era a arte de conduzir a criança das intuições superficiais às intuições mais claras e distintas, uma obra de amor e fé (AZEVEDO, 1972). Acreditava que a criança se formava seguindo as leis da sua personalidade, por isto, a educação não deveria ser imposta, mas deveria educar as suas inclinações para que ele mesmo escolhesse e, assim, exercesse sua noção de liberdade (CAMBI, 1999). A criança, portanto, deveria fazer as coisas por conta própria, por meio da sua intuição. Não se trata apenas de uma percepção pelos sentidos, mas supõe também uma realização concreta como força modeladora que atua nela (AZEVEDO, 1972). Essa educação elementar, integral, deveria ser ministrada em institutos bem-organizados, onde os educadores estendessem a educação à família e à sociedade, ao invés de insistir em “[...]”

uma formação educativa dirigida a um grupo social, a uma classe ou a uma profissão, considerasse nela todas as infinitas possibilidades do ser humano” (AZEVEDO, 1972, p. 42), todos são, para Pestalozzi, capazes de aprender, todos somos atribuídos de potencialidades.

No entanto, é com Friedrich Froebel que a imagem da infância e da “escola” são redefinidas organicamente. O autor, apresentou três aspectos sublinhados no seu pensamento educativo: a concepção da infância; a organização dos “jardins de infância”; e a didática para a primeira infância (CAMBI, 1999), onde “defendia que as crianças deveriam ser deixadas livres para expressar toda sua riqueza interior, fruto de sua essência humana” (ARCE; SIMÃO, 2007, p. 48). A sua concepção da infância foi influenciada por um forte pensamento religioso, na criança estava depositada a voz de Deus, o divino, o espiritual e o eterno, a natureza divina da criança vem na forma de criatividade, na capacidade de mergulhar no mundo a sua volta, de conhecê-lo, explorá-lo através da sua capacidade criativa, através do seu sentimento, pela arte e pelo jogo (CAMBI, 1999).

Temos então, a infância como momento de criatividade e fantasia, que deveria ser enfrentada com forte consciência teórica e sensibilidade formativa, a idade em que se plantava as sementes da personalidade futura do homem (CAMBI, 1999). Estudiosos como Johann Herbart, reavaliaram o recurso à experiência e desenvolvimento natural, defendendo que apenas o conhecimento empírico era insuficiente à pedagogia, ela deveria ser guiada, também, pelos conhecimentos científicos da psicologia (DURÃES, 2011). Defendendo assim, o “governo” da criança, implicando uma relação de amor e autoridade, a natureza deveria se tornar moral, este era o fim da educação e o critério guia da pedagogia, a formação do caráter através da moral e não da natureza (CAMBI, 1999). Múltiplos deveriam ser os cuidados com a educação da criança, porque múltiplas eram as tendências humanas, havia um pluralismo no interesse da criança que só seria atingido pelo processo educativo através dos processos de clareza, associação, sistematização e metodologia (CAMBI, 1999).

No século XIX, a educação da criança volta-se “[..] para a constituição de um sujeito disciplinado e consciente de seus próprios deveres [...]” (CAMBI, 1999). Marcada pela submissão, pelo valor do trabalho, da poupança e pela “adestração”, ao mesmo tempo que a criança volta ao núcleo familiar e tem mais horas dedicadas à sua criação. Por outro lado, a escola se renova, desenvolve um papel político e uma organização mais forte, se torna mais uniforme, mais conformadora, mais programada, mais laica, mais rígida nas suas estruturas e comportamentos, mais racional (CAMBI, 1999). Foi construído um sistema escolar

destinado ao povo, principalmente após a regulamentação do trabalho infantil e a fixação de uma idade mínima, que visava a alfabetização de massa, dividida em graus que, por um lado, preparava para as profissões, e, por outro, produzia consenso, controle e personalidade dos jovens, torna-se um lugar de reprodução, tanto da força, como da ideologia (CAMBI, 1999). Fazendo surgir, na década de 1890, em nível teórico, os primeiros modelos de ruptura e as primeiras vozes clamando por renovação (CAMBI, 1999).

Na base da consciência educativa do século XX, se encontravam as descobertas da psicologia em relação à psique infantil e sua diversidade à psique adulta, assim como a rejeição do elitismo e padronização da educação. Defende-se a aprendizagem que valoriza o contato com o ambiente externo, que deve despertar o interesse da criança, que ensina através do conhecimento e da ação, reconhecendo a criança como sujeito ativo, e não passivo, de sua educação, e emerge a concepção de escolas, “escolas ativas”, surgem as “escolas novas”. Houve um intenso trabalho de teorização da pedagogia ativista, que se debruçou sobre o papel ativo da criança no processo educativo, nas atividades manuais, jogos e trabalho, valorizando o “fazer” na aprendizagem infantil, no estudo do ambiente, na socialização, no “antiautoritaríssimo” e no “Anti-intelectualismo”, numa organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente (CAMBI, 1999), dando destaque a pesquisadores ativistas como Ovide Decroly, Maria Montessori e John Dewey.

666

Decroly foi um estudioso da psique infantil, visava conhecer a criança por completo. Sua pedagogia buscou respeitar as várias etapas do amadurecimento da criança e acreditava que toda aprendizagem partia da criança de forma global em relação ao ambiente, essa “globalização”, deveria ser respeitado no processo de ensino, para isso, “toda atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido [...]” (CAMBI, 1999, p. 528).

Outra pensadora crucial na história do ativismo foi Maria Montessori. A autora deu ênfase, em particular, às atividades sensório-motoras da criança exercidas através da prática, por meio de uma concepção da mente infantil como mente absorvente (CAMBI, 1999). A educação, na sua concepção pedagógica, “[...] não é a de quatro paredes, entre as quais as crianças são confinadas, mas a de uma casa onde possam viver em liberdade [...]” (MONTESSORI, 1961, p. 17), para que desenvolvam livremente suas próprias atividades para que amadureçam, todas as suas capacidades, para tanto.

Articulado em torno de uma teoria da experiência, Dewey confiava ao homem a sua inteligência criativa, o desenvolvimento e o controle da experiência, mediante o uso da lógica (CAMBI, 1999). Sua concepção pedagógica girou em torno do princípio da democracia, inspirada no pragmatismo, num contato permanente entre teoria e prática e abrangia nas suas práticas educativas pesquisas experimentais, defendendo, assim, uma escola-laboratório que desenvolve o senso democrático e forma um cidadão aberto à colaboração. A escola deveria, para que alcançasse o fim de formar crianças despertas e ativas, mudar seu centro de gravidade e centrar-se nas características fundamentais da natureza infantil: a comunicação, a pesquisa, a construção e a expressão (CAMBI,1999).

Desta forma, a educação da criança avança, o conhecimento sobre a mesma e o estudo do ambiente em que ela evolui e seus aspectos psicológicos passam a se relacionar com a educação em teóricas como a de Sigmund Freud que redefiniu a infância, associando a criança à emotividade, sexualidade e formação de personalidade, além de ressaltar a necessidade lúdica e afetiva da infância na educação para seu desenvolvimento (CAMBI, 1999).

Já na segunda metade do século XX, Jean Piaget inicia sua forte influência através da sua teoria psicológico-evolutiva, que perdura até os tempos atuais. Segundo Piaget, o pensamento infantil é lógico e estruturalista, se dividindo em quatro estágios: o estágio sensório-motor (0-3 anos), caracterizado pelo pensamento egocêntrico e pela indistinção de sujeito e coisa; o estágio intuitivo (3-7 anos), onde a criança distingue o sujeito e as coisas, mas dá ao mundo explicação fantasiosa; o estágio operatório-concreta (7-11 anos), em que ela interage com as coisas, supera o egocentrismo e reconhece regras e relações formais; e, o estágio hipotético-dedutivo (11-14 anos), em que a criança fixa o valor do símbolo e do abstrato (CAMBI, 1999).

Outro grande estudioso deste período foi Lev Vygotsky, que defendia que o trabalho escolar deveria tornar-se o mais criativo possível, que desse espaço ao jogo e à imaginação, não deveria limitar as capacidades das crianças em estágios etários, contrariando Piaget, mas estimular um desenvolvimento em potencial, um alargamento da sua capacidade intelectual (CAMBI, 1999). A mente infantil, para ele, é lógica, mas antes de tudo, inventiva e imaginativa, é determinada por um processo histórico-cultural.

## 6 E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA?

Enquanto na Europa, no período da modernidade, a criança ganhava espaço nos estudos pedagógicos e a industrialização emergia fortemente fazendo retroceder alguns dos avanços desses estudos, na América Latina, o Brasil se encontrava em um período de colonização. Período marcado por “[..] expropriação, embuste, aculturação e genocídio [...] uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se assentou no regime escravista [...]” (KUHLMANN JR. 2000a, p. 469).

Kuhlmann Jr. (2000a) ao explicar sobre a educação da infância brasileira aponta que a compreensão da mesma pode se dar, em um sentido mais amplo, “envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva” (p. 470). Neste sentido, a educação da criança, abarcando as características culturais e sociais, as representações contidas nas mesmas, se dá desde o período pré-colonial brasileiro e deixa heranças até a história mais recente (idem, 2000).

Com sua colonização iniciada no século XVI, o Brasil começou a ser povoado por portugueses e junto às famílias imigrantes portuguesas vinham suas crianças, assim como órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa (LOPES, 2005). A arduidade de “ser criança” iniciava-se nas embarcações em que ficavam expostas às penosas condições da viagem e, dependendo de sua condição social, se seguia na submissão aos trabalhos pesados, sendo, por vezes, destinadas a sobreviver a péssimas condições, punições e abusos (LOPES, 2005).

Desta forma, “Grumetes e pajens, crianças escravas e outras crianças imigrantes e migrantes, além do deslocamento ser um dos traços de suas identidades, o trabalho será outra característica que une seus espaços e tempos” (LOPES, 2005, p.27) no Brasil Colonial. Porém, esta relação da criança com o trabalho sofreu influência da classe social a que a mesma pertencia, a criança escrava era destinada ao trabalho como forma de adestramento e crescia exercendo funções e atividades trabalhistas, a duração da infância também era mais curta, aos doze anos a criança cativa era vista como adulto, no que se refere ao trabalho e até mesmo a sexualidade (PARDAL, 2005).

Por outro lado, Pardal (2005) aponta que as crianças brancas, principalmente as de classe mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento e assim eram cuidadas até os seis anos, em que, no caso dos meninos, iniciavam o aprendizado nos colégios

religiosos, “cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver, para ser, logo que possível incorporada ao mundo adulto” (PARDAL, 2005, p.56).

Essa diferenciação da criança conforme sua condição econômica permanece fortemente até o século XVII e sua condição trabalhista ganha ainda mais força com a implantação da República no Brasil (LOPES, 2005), embora a mesma só ocorra no final do século XIX.

[...] em função das mudanças estruturais na sociedade, a condição da criança pobre e desvalida foi ficando mais visível, principalmente a partir do século XVIII com o fortalecimento da sociedade industrial. Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se a Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. As Rodas tratavam-se de um espaço em que os bebês poderiam ser deixados e entregues à caridade sem que a mãe fosse identificada. Em princípio atendiam as cidades mais desenvolvidas como Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período (BERNARTT, 2009, p. 4231).

Ao passo que a educação europeia já havia avançado ao reconhecer as particularidades e desenhar uma educação centralizada nas características da criança, a educação da infância brasileira se encontrava ainda em seu primórdio, emergindo sobre um caráter fortemente classicista e, quando referente aos filhos de pobres e escravos, surgindo mais como assistencialista, em uma perspectiva social, que propriamente educativa.

No contexto brasileiro, o século XIX e XX marcam a institucionalização da educação para criança, emergem neste período as escolas primárias, e, antecedentes a essas, as “salas de asilo da segunda infância” ou “escolas maternais”, para crianças de 3 a 6 anos, e a “creche”, para crianças até 2 anos (KUHLMANN JR., 2000a, p. 471). As classes que antecedem a escola primária eram voltadas ao apoio das mães que precisavam trabalhar e, principalmente, ao atendimento de crianças pequenas sem família, que eram atendidas nas “casas de expostos” - existentes até metade do século XX - e subordinadas aos órgãos de saúde pública ou de assistência que garantiam a “proteção à infância” e a “regeneração e educação de meninos criminosos e vagabundos no Brasil” (KUHLMANN JR., 2000a, pp. 473-474).

De acordo com as análises de Kuhlmann Jr. (2000a, pp. 475-476) os primeiros jardins-de-infância são criados no período imperial - mas exatamente em 1875, por Menezes Vieira, anexo ao seu colégio particular no Rio de Janeiro - tendo como papel a “moralização” da cultura infantil, na perspectiva de “educar para o controle da vida social”. Apenas no período republicano são criadas as primeiras creches no país, funcionando por vezes, em salas agregadas a asilos de menores desamparados (KUHLMANN JR., 2000a).

Com o avanço para a contemporaneidade, enquanto na Europa se operavam verdadeiras transformações na educação da infância, que cuidadosamente respeitavam suas particularidades e reconheciam a importância de sua defesa no campo educacional, no Brasil, a educação da criança caminhava a passos lentos, rumo ao que hoje se denomina educação infantil, e fortemente associada a um papel assistencialista. Sua lenta propagação culminou em uma expansão tardia que remete a tempos recentes, pois, é somente no século XX que se acolhe o “atendimento às crianças [...] dentro das políticas públicas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos fundamentais e especiais, responsabilizando o Estado, a sociedade e a família pela garantia e atendimento, com irrestrita prioridade, de todas as suas necessidades” (LINS; SILVA; LINS; CARNEIRO, 2014, p.134).

Temos então o nascimento da “Educação Infantil” como primeira etapa da Educação Básica, que sofre as mais diversas influências de concepções políticas e educacionais desde sua normatização. Ainda “no início da década de 1980, as creches continuavam, muitas vezes, a ser um meio de interferir na vida familiar, extrapolando o necessário intercâmbio entre família e instituição” e evidenciando a expressão da educação colonizadora catequética jesuíta (KUHLMANN JR., 2000b, p. 12).

Principalmente no período republicano, ainda no âmbito de formação das escolas normais, evidencia-se “[...] a ênfase que a pedagogia começa a dar à psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 14.). Seguindo para uma sólida fundamentação nos estudos e pesquisas, principalmente europeus, experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança, nas teorias de desenvolvimento cognitivo dos estímulos, e em vertentes pautadas na recreação e na dimensão cognitiva que avançam até a consideração do desenvolvimento intelectual, mais especificamente a pré-alfabetização, como o modo moderno de atuar da pré-escola, em substituição ao tradicional lúdico (KUHLMANN JR., 2000b). Desta forma, a educação infantil brasileira passa a, ora mimetizar um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordinar a ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato “que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 17).

Em uma visão geral, com o avanço para o século XXI, a sociedade passou a se transformar de forma cada vez mais acelerada, sua tecnologia, suas atividades econômicas

e, até mesmo, sua produção cultural. Se ao longo de grande parte da história a educação da criança foi pautada na sua formação para o mundo adulto, seja na aprendizagem de um ofício ou na formação para sua inserção social de forma “adequada”, na contemporaneidade a criança é resguardada e separada por faixa etária. Ganha mais liberdade, ganha o direito de ser criança, a legitimando como figura social, como sujeito de direitos. Desta forma, instaurasse outra concepção de infância, um encontro entre pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que constrói uma infância no agora, algo sempre contemporâneo, a criança no mundo e no agora (KOHAN, 2004), que reconhece a criança como autônoma de sua formação e sujeito de direitos.

Para caracterizar a criança como um ser de direitos, dentre eles o acesso à educação, precisamos traçar alguns avanços nas legislações que asseguraram e asseguram este direito constitucionalmente. Cabe ressaltar que desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, a criança passa a ser considerada sujeito de direitos, no entanto, como evidenciamos, o processo educacional brasileiro, em grande parte por suas condições históricas enquanto país colonizado, passou por um processo de estruturação e consolidação tardia e fortemente influenciado pelo contexto europeu.

Os estudos sobre as origens das diversas modalidades de atendimento às crianças demonstram as primeiras unidades sendo instaladas apenas no século passado. Sua expansão ocorrendo em diversos momentos históricos, com os diversos planos federais, estaduais e municipais de expansão da pré-escola, iniciando a partir dos anos setenta, muitas vezes na forma de planos de baixo custo e baixa qualidade, ocupando sempre um lugar secundário em relação ao ensino primário ou fundamental e, por muitas décadas, se constituindo como uma educação ofertada em estabelecimentos privados apenas suprimindo a demanda das famílias de classe média e alta, onde a legislação educacional parece ter estado sempre atrasada em relação à realidade (CAMPOS, 1999).

Quando os movimentos sociais urbanos começam a ganhar visibilidade a partir do processo de distinção política na segunda metade da década de setenta, uma das reivindicações que aparece com força nos bairros populares das grandes cidades é a creche. Essa luta traz com ela a marca de todos esses antecedentes, mas com a adição de um componente novo, que introduz uma mudança fundamental no caráter dessa demanda. Agora são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política (CAMPOS, 1999).

A Constituição Federal promulgada em 1988 é o marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas, tanto as do campo educacional por meio da integração de creche e pré-escola no sistema educacional, como as que se originam no movimento feminista por meio da ampliação do direito à creche no local de trabalho para toda faixa etária de zero a seis anos, mas também, as trazidas pelo movimento dos direitos humanos que originam o Título 8, Capítulo 7 da Constituição, "Da família, da criança, do adolescente e do idoso", ampliando consideravelmente essas definições legais e tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança (CAMPOS, 1999).

A partir deste capítulo da Constituição, além do direito de atendimento em creches e pré-escolas, há o reconhecimento da necessidade de proteção integral à infância de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, do direito da mesma à vida, saúde e alimentação, ao lazer e cultura, à dignidade, liberdade e ao respeito, à convivência familiar e comunitária, direitos que foram ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/1990, o qual considera a criança como sujeito de direitos previstos nesta e em outras leis (GONÇALVES, 2016).

Nesse contexto de reformas legislativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, introduz mudanças significativas na educação da infância brasileira. Dentre as quais, está a obrigatoriedade de oferta deste nível de ensino pelo poder público municipal como direito da criança; a regulamentação, credenciamento e vinculação administrativa das instituições que ofertaram esta modalidade, e sua inclusão no conjunto da Educação Básica, oficializada como educação infantil, e nas diretrizes para formação de professores, embora fiquem lacunas para sua concretude como a estipulação de seu financiamento e condições de sua expansão.

Em 2006, por meio da Lei nº 11.274 instituída no dia 6 de fevereiro, o acesso ao Ensino Fundamental foi antecipado para os 6 anos de idade, e a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Também é importante destacar que embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil, o que impulsiona o debate de importantes questões neste âmbito, principalmente no que diz

respeito à oferta deste ensino e sua qualidade, assim como um conjunto de pesquisas no campo educacional sobre a criança, seus desenvolvimentos e seu processo educacional.

Ainda no contexto das reformas educativas surgem algumas normativas, direcionadas a um currículo para a educação da criança, para a educação infantil. A primeira delas foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, documento produzido pelo MEC que faz parte do conjunto de documentos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para Cerisara (1999) a versão final do RCNEI é um documento prematuro para referenciar todas as instituições de educação infantil do Brasil, uma vez que o problema não era a falta de um referencial único, “mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas” (CERISARA, 1999, p. 44).

Como documento orientador para essa educação, houve também, as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 que apresentam as diretrizes obrigatórias para todas as instituições de educação infantil e os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas destas instituições educativas e apresentava como foco principal a criança e sua identidade, já o DCNEI apresentou um avanço nesse sentido. As DCNEI apresentam como foco as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo. Nesse sentido, as DCNEI, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Outro ponto a ser observado é o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar das DCNEI, algo que a Base valida e reforça.

Na mesma perspectiva, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017 estabelecendo novas diretrizes para a Educação Infantil de todo o país. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, essas experiências podem favorecer às crianças “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, 2020, p. 37). A partir dessas práticas a Base Curricular estipulou seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles o conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para que estes direitos sejam garantidos a BNCC foi estruturada em cinco campos de experiência, são eles:

o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, por fim espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No entanto, cabe ressaltarmos que desde seu processo de construção até os estudos mais atuais, a BNCC sofre críticas severas por evidenciar em suas diretrizes concepções preparatórias da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021), aspecto muito criticado nesta etapa da educação básica por desconsiderar muitos dos avanços que pontuamos em nossa retrospectiva, dentre eles a particularidade desta etapa de ensino. Além de desconsiderar os processos culturais vividos por múltiplas infâncias e dar lugar a práticas de governo e normatização da Infância (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021) que vão em consonância com a concepção de “moldagem” do adulto que a criança irá se constituir.

Embora não seja nosso objetivo discutir criticamente estas propostas curriculares para a educação infantil, não podemos ignorar os debates emblemáticos que refletem a não neutralidade destas legislações e aspectos da luta social entre classes, que ora evidenciam as conquistas de ideais das classes subalternas e ora as ideologias da classe dominante. Nos levando a destacar que a conquista efetiva dos direitos das crianças não se dá, apenas, com a promulgação destas legislações, a mesma só se concretiza em articulação com as transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, e que os direitos das crianças ainda permanecem muito mais no papel do que na prática, colocando em evidência constante a necessidade de lutar por uma infância onde as crianças são sujeitos históricos e de direitos em suas múltiplas dimensões (GONÇALVES, 2016). Uma discussão que perfaz as concepções de criança “[...] de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem ter consciência desses conceitos, será difícil compreender a constituição da formação humana, e em particular, as especificidades do desenvolvimento e formação da criança” (GONÇALVES, 2016, p. 2-3).

Diante de tudo que foi exposto, podemos confirmar que a educação da criança é influenciada pelas condições sociais e culturais em que vivem, pelo papel que lhe é atribuído socialmente. Que essas sofrem constantes determinações estruturais próprias da compreensão da infância enquanto criação histórica, social, cultural e não-neutra. Justificando as alterações de sua concepção ao longo da história, variando conforme seus contextos, e, por isso, é possível que coexistam várias concepções de infância, assim como,

que essa concepção viva momentos de avanços e retrocessos em um mesmo período histórico. O que deve ficar bem explícito é a relação dessas concepções com a educação da criança, a forma que a educação reflete o valor social da criança e os fatores sociais que a influenciam ao longo de toda a história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retrospectiva de alguns aspectos da educação da criança ao longo da história reflete os perfis que foram delineados socialmente por esferas políticas e econômicas para as crianças, as marcas históricas do lugar da infância e das relações do “ser criança” no social. Foram construídas e desconstruídas imagens da criança, e conseqüentemente, construiu-se e desconstruiu-se as educações para a mesma. É essencial que se conheça essas concepções para melhor compreender suas respectivas educações; para que se utilize de forma mais consciente os métodos de ensino da criança; para que se formule uma proposta educacional infantil pertinente à infância que corresponderá.

Vivenciamos múltiplas concepções de infância, que variam no lugar e no tempo, a educação infantil precisa levar em conta essa multiplicidade de concepções, com variadas realidades e variados valores. Essa multiplicidade de histórias que partem de uma infância sem valor à uma infância de direitos, que vai reconhecendo as particularidades da criança e compreendendo suas necessidades, reconhecendo sua existência e seu valor social, evidenciam uma criança refém do social, mas mais do que tudo, evidenciam a criança como como agente de mudanças, como autônoma e sujeito de direitos.

Nesse sentido, consideramos que todos os avanços tidos em relação a concepção da educação de crianças da antiguidade a modernidade foram resultado de inquietações e luta, a fim que a criança, cada vez mais, fosse vista como sujeito histórico e de direitos, não mais referindo-se a ele como um ser passivo e indiferente a sua participação histórica. Vê-se que as reformas legislativas foram necessárias para criar um cenário mais adequado e justo as crianças, levando em considerações as necessidades específicas delas.

Portanto, é necessário que todos da sociedade continue sempre com olhos atentos sob as questões que envolvam a criança de modo geral, assim como, a educação oferecida a ela, tendo em vista que é a partir dessa educação que ela irá se constituir como cidadão. Por isso, os debates e discussões tendo como centro a criança devem tomar cada vez mais espaço entre os ambientes como as escolas, universidades e outros.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicologia da criança e a pedagogia funcional de edouard claparède e a pedagogia dos jardins de infância de friedrich froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista. *Revista HISTEDBR Online*, n.28, p.38 -56, 2007. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0,5)> Acesso em: 19 de Jul./2018.

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

AZEVEDO, A. As ideias pedagógicas de pestalozzi (1746-1827). *Revista da Faculdade de Letras*, 1972.

BERNARTT, R. M. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, p. 4225- 4236.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2020.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de pesquisa*, n. 106, p. 117-127, 1999.

DAMAZIO, R. L. *O que é criança*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 24-26.

DURÃES, A. J. A. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de pestalozzi, froebel e herbart. *Educação e Pesquisa*, v.37,n.3, p. 465 - 480, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br>> Acesso em: 19 de Jul./2018.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. *ANPED SUL*, v. 11, p. 1-14, 2016.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 11-26, 2003.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, pp. 469-496.

KUHLMANN JR, Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. *Revista brasileira de educação*, n. 14, 2000b pp. 5-18.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L.

M.(Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br>> Acesso em: 29 de Ago./2018.

LINS, S. L. B.; SILVA, M. F. O. C.; LINS, Z. M. B.; CARNEIRO, T. F. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. Revista CES Psicologia, vol. 7, núm. 2, julho-diciembre, 2014, pp. 126-137. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424010.pdf>>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

LOPES, J.J.M. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In:

VASCONCELLOS, V. Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MONTESSORI, M. Pedagogia científica. São Paulo: Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças, contextos e identidades. Portugal: Ed. Bezerra, 1997.

PLATÃO. A República. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 9. ed., 1987.

PARDAL, M. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTAIANA, R. S.; SILVA, V. C.; GONÇALVES, L. G. N. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. Zero-a-seis, v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.