



HISTÓRIA DA CRIANÇA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Débora Gomes

Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

APRESENTAÇÃO

Esta unidade está organizada com base no levantamento de dados históricos referentes à história da criança ocidental, na qual verificam-se três principais identidades associadas à criança: “A ‘Criança-Adulto’ ou Infância Negada”, “A criança filho-aluno ou infância institucionalizada”, e “A criança sujeito social, sujeito de direitos”. Tais identidades possibilitam tecer considerações sobre as concepções de infância presente na sociedade, e de como se dá o processo de escolarização da criança.

É imprescindível avançar nos debates a fim de produzir proposições reais que adentrem os muros das instituições escolares e, realmente, sejam estruturadas a partir de concepção da infância e das crianças que contribuem para o desenvolvimento delas, cientes de que crianças são atores sociais, produtoras de cultura e não somente produzidas pela cultura. Há que compreender que crianças não sabem menos que os adultos, apenas sabem outras coisas, com sentidos e significados diferentes, para isso precisa-se considerar o que as crianças têm para dizer e não somente o que se acha saber e conhecer sobre elas.

HISTÓRIA DA CRIANÇA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Infância, palavra com origem em *infante*, que significa sem fala. Criança vem de criação e expressa sujeito que se cria. Estas são definições referentes ao sentido etimológico das palavras, porém na contemporaneidade, tais conceitos não são mais suficientes para abranger a acepção construída na sociedade.

Num determinado período da sociedade, a criança é tratada como mini adulto, pois não se compreende que é uma fase da vida, com suas peculiaridades e, portanto, que as crianças precisam de ações dotadas de sentidos e significados específicos. Na contemporaneidade, verificam-se ações diversas que expressam concepções dotadas de especificidades no trato com a criança, ou ainda, com o fato de que muitas famílias e escolas também continuam transformando-as em mini adultos, na tentativa de garantir um futuro promissor.

Para Martins (1993,) isto indica que “[...] o momento vital da sua humanização é destruído, em decorrência do desenvolvimento capitalista adotado nos países periféricos.” (p. 13). São sujeitos que “[...] estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração e da violência.”(*idem*)

Tal concepção faz com que, ao observar o processo de escolarização da infância, perceba-se uma preocupação, cada vez maior, com a antecipação da alfabetização da criança o que, muitas vezes, coloca em segundo plano as atividades que não estão “[...]diretamente relacionadas à aquisição de habilidades de leitura, escrita, resolução de operações matemáticas [...]”. Isto é perceptível tanto no cotidiano da Educação Infantil, quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, ao considerar que, com o passar dos anos, vive-se sob novas concepções e, conseqüentemente, adquirindo uma visão ampliada sobre o desenvolvimento humano, por que os processos de escolarização continuam reproduzindo concepções dos

séculos anteriores? A resposta está, justamente, na concepção de infância que se encontra explícita ou implícita nos processos de escolarização organizados ao longo da história de institucionalização da escola.

O entendimento da criança inicialmente é investigado e delineado por estudos realizados pelas áreas da medicina e da psicologia. Posteriormente, áreas da filosofia, antropologia, história e sociologia aprofundam-se no debate, tendo em vista que num determinado momento a medicina e a psicologia não dão mais conta do universo que existe em torno da criança. “[...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é em função das transformações sociais [...]” (KUHLMANN, 2010, p. 16). Pelos séculos, vários são os estudos sobre a história da infância, que objetivam, de forma efetiva, compreender o universo da criança em suas peculiaridades.

Uma das obras mais antigas sobre a transmissão de conduta e convívio social para as crianças data de 1530, na Europa, sob a autoria de Erasmo de Rotterdam com o título *Da civilidade das crianças*. Segundo Elias (1993 *apud* Schmidt 1997, p. 27-28), obras como estas são registros de que “[...] a criança passou a ser encarada como um ser educável para o projeto civilizador burguês, o qual entendia que ‘a vida instintiva das crianças tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter [...]’”.

A criança, na Idade Média (séculos XIV, XV), é considerada um adulto em miniatura. Frabboni (1998) denomina este período de “a ‘Criança-Adulto’ ou Infância Negada”, período em que a criança é ignorada e vive à margem da sociedade. Não tem lugar nem vez e muitas são as atrocidades cometidas contra a infância, nesta época. Seu universo é restrito ao mundo adulto e lhes é negado o direito de ser criança. Muitas vezes são utilizadas como forma de diversão, como se fossem bichinhos de estimação, fato esse denominado por Ariès de *paparicação*.

Ariès é responsável pela obra que marca o rumo dos estudos sobre a infância *História social da criança e da família*, em que o autor aponta para o fato de que a infância é uma construção histórica que emerge em um dado momento e em um dado grupo social. Nesta perspectiva, o

autor levanta a reflexão em torno da questão que aponta para a existência de várias infâncias, e não uma única infância, para todos os grupos sociais em todos os períodos.

De acordo com Ariès, na Idade Média, denomina-se infância o período correspondente entre o nascimento até os sete anos, “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade o que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante [...]” (ARIÈS, 2006, p. 6).

Frabboni (1998), afirma que esse período é marcado pelo não-sentimento de infância, não consciência das particularidades da criança, que não se distingue do adulto. É vista como um mistério e não se sabe o que fazer com ela. Não tem identidade própria, pois é vista como um pequeno adulto, mas como não domina os instintos do corpo deve ser vigiada/controlada.

No período da Revolução Industrial, séculos XVI e XVII, ocorre mudança de postura das famílias e a criança é foco do interesse dos adultos. Surge, neste cenário, a chamada família moderna que tem um interesse maior na educação da criança. Tal mudança resulta em sentimentos afetivos e mais cuidados, reconhecendo-se que a criança representa a continuidade familiar. Surge a segunda identidade: “A criança filho-aluno ou infância institucionalizada.”

Kramer ressalta que “[...] não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância” (1987, p. 18). Este contexto desencadeia a necessidade de se preparar para a vida todos os filhos. Essa preparação é feita nas escolas não sendo mais papel da família fazê-lo. Surgem os colégios internos, as crianças são afastadas dos pais e a escola é vista como o meio de educação. De acordo com Andrade (2010), o surgimento das instituições infantis, século XVI e XVII,

[...] relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno [...]. Responde, também, às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas (ANDRADE, 2010, p. 128).

Nessa perspectiva, a criança é vista como alguém que tem necessidades e que deve, portanto, ser preparada para a vida adulta. A escola se torna um espaço fundamental para a criança ter acesso a esta preparação.

O século XVII é marcado por um aumento das obras pedagógicas que reforçam a ideia de que a criança tem que ser educada para atender às necessidades da sociedade que se organiza. De acordo com Stone (1989), essas obras apresentam “[...] diferentes pontos de vista com relação à natureza da criança e de sua educação: o cristão tradicional, o ambientalista e o utópico.” (apud Schmidt 1997, p. 28).

O princípio cristão tradicional, ao conceber a criança como fruto do pecado original, e por isso um ser mau por essência, entende que para salvá-la há que reprimi-la e subordiná-la a uma autoridade como a dos pais, professores, Estado ou Igreja. Este ponto de vista vê a criança como ser inferior, que deve obediência aos seres superiores que as tornam aptas para viver na sociedade.

Schmidt, aponta a obra *Didactica Magna*, de João Amós Comenio como representativa desta visão. “[...] baseando-se em argumentos teológicos e filosóficos, ele propôs um verdadeiro tratado de como educar, civilizar e preparar na criança o futuro homem que viverá neste mundo e também para Deus.” (1997, p. 28).

O princípio ambientalista aponta para o fato de que a criança nasce como uma *tabula rasa*, nem boa, nem má, mas pronta para ser moldada pela experiência. Representada por John Locke esta concepção supera a ideia da infância como portadora do pecado original com a perspectiva do papel em branco, com isso “[...] construiu e difundiu uma concepção de infância profana, que deve ser educada não no sentido da acumulação do saber, mas da aquisição de bons costumes.” (SCHMIDT, 1997, p. 31 - 34). Sua proposta defende a educação do corpo, da saúde e do espírito, tripé salutar para o desenvolvimento do sujeito racional, por isso “[...] propôs que se formasse seus espíritos na disciplina e as habituasse, numa época em que são mais flexíveis, a agir segunda a razão”. (*idem*)

Um dado importante é a ênfase que ele dá ao fato de que as crianças devem ser tratadas como crianças e receber ternura, além de serem autorizadas a brincar.

Ao mesmo tempo em que se deve permitir que vivam em liberdade, a complacência dos pais não pode ser boa para as crianças. Elas devem ser tratadas com severidade, mas sem serem castigadas fisicamente e sem serem rigidamente disciplinadas, porque o excesso de disciplina produz espíritos servis e humilhados, abatidos e enervados, sem vigor (SCHMIDT, 1997, p. 34).

O terceiro princípio, o utópico, afirma que a criança nasce boa, porém se tornando má por consequência da vivência na sociedade. Seu representante é Jean-Jacques Rousseau, que em meados do século XVIII, ressalta o conflito que existe entre a vontade e a necessidade, o individual e o social.

Na obra *Emílio* seu discurso “[...] constitui uma apologia da educação enquanto meio para ajudar o homem a viver em sociedade, conciliando o homem natural e o homem social.” Mesmo vivendo em um período em que prevalecia a razão, Rousseau aponta para o desenvolvimento da sensibilidade, numa “[...] tentativa de relacionar intelecto e coração, razão e emoção” (SCHMIDT, 1997, p. 40).

Rousseau é responsável pelo pensamento gerado sobre o conceito de infância, na modernidade europeia, pois afirma que criança não é nem animal, nem homem, mas criança, que tem na infância um período específico pelo qual o homem começa. Ele é um percussor que destaca a função da infância quando afirma que “[...] ela existe para que a criança possa se educar e não deve ser encarada com desdém; trata-se de um período necessário à formação do homem. A criança não é um adulto inacabado, nem uma folha em branco. Ela possui valor nela mesma.” (CERIZARA, 1990 *apud* SCHMIDT, 1997, p. 41).

Para Rousseau, a educação deve ser organizada a partir de três aspectos,

[...] o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam desse desenvolvimento é a educação dos homens; o ganho da nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Segundo o autor, a educação da natureza não depende de nós, a das coisas só depende em certos pontos, já a dos homens é a de que realmente se é responsável, porém isso é relativo pois não se pode controlar tudo e todos que cercam a criança.

A educação, para Rousseau, é o corpo se movimentando, por isso, recomenda, na educação da criança, o exercício do corpo, dos órgãos e dos sentidos, entendendo-os como aspectos que, desenvolvidos, se transformam em instrumentos para a criança construir o conhecimento. O exercício do corpo, dos órgãos e sentidos é abordado como imprescindíveis para a criança, destaque feito na obra *Emílio* ao afirmar que

[...] há um exercício puramente natural e mecânico que serve para tornar o corpo robusto [...]: nadar, correr, pular, chicotear um pião, jogar pedras; tudo isso está muito certo; mas teremos somente braços e pernas? Não teremos também olhos e ouvidos? E tais órgãos serão supérfluos ao uso dos primeiros? Não exerciteis, portanto, tão apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o proveito possível e verificai depois o resultado de um sobre o outro (ROUSSEAU, 1995, p. 130).

Segundo essa concepção, a criança alcança autonomia, liberdade, formação integral no sentido de que corpo e mente são tratados de forma integrada. De acordo com Rousseau, a criança precisa ver com os próprios olhos e sentir com o próprio corpo, para então fazer as escolhas, pela sua razão, pois “[...] viver não é respirar, é agir; é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (ROUSSEAU, 1995, p. 16). Neste sentido, o ponto de partida para o aprendizado da criança é a experiência, o uso dos sentidos e o movimento.

O princípio da atividade como inerente à criança, bem como o respeito às fases do seu desenvolvimento, são encontradas em Locke e Rousseau, constituindo a chamada concepção de infância. Esta forma de explicar a infância é aperfeiçoada à medida em que se institui o discurso da pedagogia moderna (SCHMIDT, 1997, p. 51-52).

Seguidor do pensamento de Rousseau, Henri Pestalozzi, educador suíço, propõe a institucionalização da educação da infância (século XVIII) e defende a formação de professores.

Pestalozzi é o precursor da educação integral e suas escolas voltam-se para crianças abandonadas por conta da guerra. Dá tão certo que os burgueses as fecham por considerá-las uma ameaça à visão de educação somente para os ricos.

Pestalozzi concretiza as ideias de Rousseau, na Suíça, e é professor de Froebel que cria os *kindergarten*, Jardins de Infância (um modelo de escola para a criança de classes abastadas). As professoras são as jardineiras que regam as crianças para florir.

Na França, no século XVIII, em resposta à condição de miséria, abandono e maus-tratos de crianças pequenas, cujos pais trabalham em fábricas, fundições e minas, as instituições infantis também se tornam necessárias. Porém, os objetivos e formas de tratar as crianças mais pobres da sociedade não são consensuais. Para alguns setores, a ideia de educar crianças pobres não é boa para a sociedade. Portanto, para elas basta uma educação de ocupação e piedade (OLIVEIRA, 1995).

É, também, na França que em 1826 surgem as primeiras salas de asilo (salas com agrupamentos de até cem crianças, comandadas por um adulto, por meio de um apito), “[...] cujos propósitos de atendimento versavam sobre o provimento de cuidados e educação moral e intelectual às crianças de 3 a 6 anos de idade, ao passo que as creches surgiram para atender as crianças até 3 anos.” (ANDRADE, 2010, p. 129).

Mais uma vez a criança é objeto para o adulto que deposita nela toda a rigidez da época. “[...] A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (ARIÈS, 2006, p. 195). As crianças são, então, retiradas do convívio da sociedade dos adultos e colocadas em colégios internos, por meio de uma ação conjunta entre família e escola. Apesar da conquista da identidade, a criança paga um alto preço, pois continua sem ter o direito de exercer sua característica principal, um ser livre e espontâneo.

No final do século XIX e início do século XX, surgem, em várias regiões da Europa, propostas pedagógicas para educação da criança e dentre elas destaca-se a de Maria Montessori, primeira mulher médica e que desenvolve um método pedagógico defendendo, dentre outras, as

ideias de que “Precisamos educar as crianças e não curá-las”; “A inteligência precisa ser nutrida assim como o corpo”. Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori têm em comum a preocupação de traçar elementos em torno do processo de como ensinar a criança, reconhecendo que ela tem especificidades que a diferencia dos adultos. Em suma, afirma-se que

[...] a escolarização, iniciada na Europa do século XIV e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança [...] é vista como o adulto em gestação. Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência de vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariès, a supervalorização da criança (PRIORE, 2013, p. 9-10).

O projeto social de construção de uma nação moderna, no final do século XIX, reúne condições para serem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, em que “[...] de um lado, os educadores da Pedagogia Moderna tinham o objetivo de fazer justiça à infância; de outro eles acreditavam que, pela educação da criança, seria possível se construir uma sociedade melhor e mais democrática.” (SCHMIDT, 1997, p. 53). X

De forma sistemática, é a partir de 1920 que, no Brasil, as ideias da pedagogia moderna adentram o campo educacional por meio da difusão de publicações pedagógicas, reformas de ensino e conferências nacionais organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924. O movimento da Escola Nova, elaborado no centro das transformações sociais ocorridas na Europa chega ao Brasil pela influência americana e europeia.

O jardim de infância, um desses produtos estrangeiros, é recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. No que se refere à propagação das instituições infantis, esta ocorre somente na transição do século XIX para o XX, com a influência dos países europeus centrais contribuindo para a ideia de locais modelares de uma sociedade civilizada. Neste sentido, há uma “[...] articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos.” (ANDRADE, 2010, p. 129).

De acordo com Frabboni (1998), a segunda metade do século XX é considerada o período histórico que legitima, especialmente nos países europeus (Espanha, França, Itália, Países Baixos, Alemanha), o direito da criança ao conhecimento e à criatividade.

Já no Brasil, até metade do século XIX, o atendimento a crianças de zero a cinco anos em instituições, como creches, praticamente não existia, decorrendo da estrutura familiar do período, moldada tradicionalmente, na qual o pai de família trabalha em busca do sustento e a mãe cuida dos filhos.

Na época, a maioria da população concentra-se na área rural e pequena parte nas cidades. As crianças órfãs de escravos e índias (que geralmente eram frutos de abusos sexuais pelos homens brancos) eram adotadas pelas famílias dos grandes fazendeiros. Nas cidades, as crianças abandonadas eram recolhidas pelas rodas dos expostos que eram orfanatos da época (OLIVEIRA, 2007).

No período precedente à proclamação da República observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância muitas delas orientadas ao combate de altas taxas de mortalidade infantil, com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravatura, no Brasil, suscita, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, de outro, concorre para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, que, na verdade, representam apenas uma arte de varrer o problema para debaixo do tapete: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres. (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

De acordo com Oliveira (2007), o projeto de construção social de uma nação moderna, e conseqüentemente de um homem moderno, leva a elite brasileira a incorporar os princípios da Escola Nova, adotados pela Europa. Nesse contexto, os primeiros jardins de infância surgem e são, inicialmente, organizados por instituições privadas. Posteriormente surgem os jardins de infância públicos, com o atendimento voltado para crianças da elite.

Paralelos a estas ideias ocorrem “[...] os debates e as ações direcionadas no sentido da normatização daquela infância que não se adequava aos padrões da infância desejada.” (SCHMIDT,

1997, p. 74), ou seja, como tratar a criança pobre, abandonada e pervertida. “Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje, o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente.” (OLIVEIRA, 2007, p. 93). Observam-se atitudes contraditórias no que se refere ao sentimento de infância, e eles ocorrem até os dias atuais:

[...] uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela ‘paparicação’ dos adultos; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 1987, p. 18).

Segundo Kramer (1987), “[...] o sentimento de infância resulta, pois numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão.”

A criança por não ser considerada neste período como um ator social, sujeito de direitos na sociedade, sofre as consequências deste modo de pensar, desencadeadas por problemas de saúde, por alimentação inadequada, falta de atendimento e até mesmo por acidentes causados por descuidos.

O processo educativo evolui de forma lenta. No final do século XIX ainda existem tentativas de apresentar uma visão voltada à proteção da criança, com o objetivo de reverter o quadro crítico no qual a ela se insere. Como parte da tentativa de solução deste problema há o surgimento de várias unidades educativas, já denominadas de creches pelas organizações filantrópicas. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Em relação à característica e sistema utilizado nesse período, observa-se uma visão de defesa do menor moralmente abandonado, centrado na higiene e na religião, com objetivo bem estabelecido de combate à mortalidade infantil (KUHLMANN, 2000).

Exemplos desta percepção é o Instituto de Proteção à Infância, cuja matriz é estabelecida no Rio de Janeiro, pelo médico Moncorvo Filho, que defende o atendimento global

da gestante e do filho, e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que exerce o trabalho de fiscalização quanto à criança e seus direitos (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Em 1922, ocorre, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgem as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância.

Embora desde a década de 1930 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 1940 que prosperavam iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo e a filantropia dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado às questões de saúde (OLIVEIRA, 2007, p. 97-100).

A palavra de ordem no Brasil (1920-1930) é moderno, e se propugna por fundamentos que permitem a construção do ideário moderno o que se torna elemento central do debate entre os mais diversos profissionais (médicos, educadores, engenheiro, literatos). O projeto de moderno se relaciona com a sociedade do trabalho, em que “[...] evidenciava-se a consolidação do mercado de trabalho livre, especialmente a constituição do trabalhador urbano, com a presença da força feminina e infantil.” (SCHMIDT, 1997, p. 66).

Não havia consenso sobre a participação da mulher e da criança no mercado de trabalho, pois esta era vista como possibilidade de futuro melhor, enquanto que a mulher assume seu papel de cuidadora do lar e educadora dos filhos. “O discurso destinado à mulher, mãe e educadora, englobava um conjunto de saberes acerca da infância. Estes saberes eram dos mais variados matizes: religioso, médico, pedagógico, literário, moral e político.” (SCHMIDT, 1997, p. 67).

O *Livro do Bebê*, de Mansueto Bernardi, traz para as camadas burguesas o entendimento de infância como inocente, harmônica e pura. Nele, orientações educacionais de cunho religioso, moral, psico-pedagógico, médico e político, para a criança, encontram-se explícitas. Os autores citados no livro estão “[...] ligados ao movimento da pedagogia

moderna, desde os seus precursores como Rousseau e Montaigne, até os seus representantes que foram amplamente difundidos no Brasil como Pestalozzi, Froebel, Alfredo Binet.” (SCHMIDT, 1997, p. 69).

Para a infância das crianças não burguesas, o discurso jurídico é salutar para expor o que a sociedade brasileira pensa sobre elas. São consideradas crianças pobres, abandonadas e pervertidas. O conceito menor abandonado, adotado por meio do decreto 16.272 de 1925 deixa tal concepção explícita, restando para eles uma educação para regenerá-los por meio de trabalho e instrução, tendo em vista que o projeto da sociedade moderna atribui à educação um papel central pois,

A criança era vista, então, como depositária das esperanças do progresso nacional, tanto econômico como social e moral. Sendo recuperada pela educação ela poderia ajudar a criar ‘um corpo nacional homogêneo, que não apresente, lado a lado, a robustez fresca da saúde e de outro as misérias da paralisia’. (SCHMIDT, 1997, p. 79).

É um projeto burguês que prevê educação também para as crianças pobres, vendo-se nela a oportunidade de acesso ao mundo capitalista, porém o objetivo é, com isso, trazê-las para a cultura burguesa.

O século XX, considerado o século da criança, é o período em que a influência dos estudos da psicologia nas orientações metodológicas para a educação da infância ganham força. São os principais precursores Piaget, Vygotsky e Wallon.

Em meados de 1970 a percepção da Educação Infantil, no Brasil, ganha novo rumo forçadamente, o que ocorre devido ao contexto da época, marcado pela chegada de imigrantes europeus ao país, pela força da mão de obra feminina, pelo desenvolvimento industrial e os movimentos operários, que passam a ter voz e reivindicam condições de assistência a seus filhos, o que impulsiona o país a criar uma acepção democrática quanto à educação (RIZZO, 2003).

Atualmente compreende-se que a criança é “[...] sujeito de socialização, de conhecimento e de criatividade”, portanto, as ações sejam da família, sejam da escola partem

desse pressuposto. Frabboni denomina esta visão de terceira identidade “A criança sujeito social, sujeito de direitos” (FRABBONI, 1997, p. 68).

Tal compreensão, provoca pressão sobre o Estado, por meio da sociedade organizada, levando a avanços na legislação, em relação aos direitos da criança. No caso do Brasil, cita-se a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996 e o Plano Nacional da Educação (2011-2020), além disso, diretrizes curriculares também são organizadas e apresentadas com seu escopo voltado para as especificidades das crianças.

Se no contexto político, as diferentes concepções sobre a infância influenciaram ou justificaram as políticas educacionais, com limites e possibilidades; no contexto pedagógico, a discussão e definição de uma concepção de infância é primordial na condução do trabalho. Esta concepção orientará os conceitos sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a seleção dos conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização de espaços e tempos com atividades desafiadoras, enfim, o planejamento do trabalho organizado não apenas pelo professor, mas por todos os profissionais da instituição (PARANÁ, 2010, p. 10).

Observa-se, diante do exposto, que a ideia de infância surge em paralelo com as propostas de escolarização, o que de acordo com Schmidt são “[...] fenômenos simultâneos, constitutivos do ‘processo civilizador burguês’. Assim, a representação da infância e a construção do discurso pedagógico podem ser vistos como fenômenos correlatos.” (1997, p. 27).

Entender a infância “[...] como uma construção social, não é característica natural nem universal dos grupos humanos, mas um componente específico estrutural e cultural de várias sociedades.” (FRABONI, 1998, p. 64). Nessa perspectiva, as crianças são compreendidas como ativas na construção e determinação da própria vida social. Partindo do pressuposto de que todos são atores sociais, as crianças também têm que ser consideradas sujeitos ativos na definição da condição social.

É uma criança, de quem as primeiras páginas do álbum de família estão manchadas com certas características de identidade negativa, a identidade da criança-adulto e a identidade

da criança-filho-aluno. Somente nas páginas do álbum correspondentes ao século XX reconhece-se à infância a identidade de sujeitos social, sujeito de direitos. (FRABBONI, 1998, p. 64).

Dessa forma, o entendimento de tais concepções possibilita análise sobre a realidade contemporânea quando se avançou no entendimento sobre a criança e a infância, porém o que se observa, no cotidiano, ainda é um abismo entre o verificado do ponto de vista das pesquisas sobre as peculiaridades e conseqüentes necessidades e o que se tem observado e vivenciado nas instituições escolares que as atendem.

Refletir sobre estas questões, bem como a história que as acompanha, é salutar para avançar nas proposições pedagógicas voltadas para a criança. De acordo com Priore (2013), apesar de toda história já conhecida ainda se vive em dois mundos diferentes, quando se trata da criança,

[...] o primeiro é feito de expressões como ‘a criança precisa’, ‘ela deve’, ‘seria oportuno que’, ‘vamos nos engajar em que’ [...]. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (PRIORE, 2013, p. 8).

Torna-se imprescindível avançar nos debates para transformar as produções do campo acadêmico em proposições reais que adentrem os muros das instituições escolares e realmente se estruturam a partir de concepções da infância e da crianças que realmente contribuam para o desenvolvimento delas, cientes de que crianças são atores sociais, produtoras de cultura e não somente produzidas pela cultura.

De acordo com Bastide, “[...] para estudar criança é preciso tornar-se criança, não adianta somente observar a criança, é preciso penetrar além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.” (1979 *apud* Friedmann, 2011, p. 227).

Por fim, na contemporaneidade, falta ainda que as instituições escolares compreendam que a criança tem direito de conquistar a própria identidade individual, cultural e social, que, muitas vezes, é negada pelos adultos que tentam a todo momento controlar tudo e todos nas

escolas da infância. Neste sentido, uma proposta para a Educação Física parte do pressuposto de que é preciso compreender que crianças não sabem menos que os adultos, apenas sabem outras coisas, com sentidos e significados diferentes, por isso há que se considerar o que as crianças têm para dizer e não somente o que se acha saber e conhecer sobre elas.

Para melhor compreensão assistir os vídeos:

A HISTÓRIA DA INFÂNCIA - Móbile - Iniciação Científica, Publicado em 4 de set de 2014, por Júlia Takeuti, Orientação: Denise Mendes

Vídeo: A História da Infância

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA, o filme “A invenção da infância”, um curta-metragem dirigido por Liliana Sulzback, também responsável pelo roteiro e, ao lado de Mônica Schmiedt, pela produção executiva, recebeu 15 prêmios no Brasil e exterior. Seguindo um estilo de documentário, o filme contempla diversos depoimentos com o intuito de retratar um desequilíbrio existente e que abala o conceito de infância em diferentes âmbitos, em um mesmo país.

Vídeo: A Invenção da Infância

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 63-92.
- FRIEDMANN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**. v. 1, n. 2, p. 214-235, 2011.
- KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- _____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p. 5-18, mai./ago. 2000.
- MARTINS, José de Souza (org.). **Massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Paraná: Secretaria de Educação Básica, 2010.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr On-line**. n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em: 31 ago. 2014.
- PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância sol do mundo**: a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1997.