

## NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

**Thiago Rosa da Silva**

(Acadêmico do curso de Pedagogia)

E-mail: [thiago\\_2912@yahoo.com.br](mailto:thiago_2912@yahoo.com.br)

O artigo apresenta novas formas de como o professor pode trabalhar na educação infantil, deixando de lado práticas ultrapassadas e entediadas, concebendo novas metodologias para o ensino da educação infantil levando em consideração, autores que influenciaram as idéias pedagógicas, mostrando suas relações com as configurações sociais, que caracterizam a modernidade, e ao modo como ainda hoje as crianças são vistas e tratadas. Para podermos compreender a instauração do processo de ressignificação da infância, sua condição histórica e cultural, torna-se importante descrever como este conceito foi se constituindo no decorrer do tempo. Os estudos sobre a infância, a família, a escola e as concepções pedagógicas estão intimamente relacionados. O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação, expressa concepções subjacentes de infância, educação e sociedade.

Palavras-chave: Educação; Metodologias; Infância; Família; Escola.

The paper presents new ways of how the teacher can work in early childhood education, ignoring practices outdated and boring, designing new methodologies for the teaching of early childhood education leading account, the authors who influenced the ideas teaching, showing its relations with the settings social, that characterize modernity, and howeven today children are viewed and treated. To we can understand the proceedings to redefinition of childhood, its historical and cultural, it is important to describe how this concept was regarded as the time. The studies on childhood, family, school and pedagogical concepts are closely related. The thinking as a child should be treated and how should be your education as the underlying concepts childhood, education and society.

Keywords: Education; Methodologies; Childhood; Family; School.

### 1. INTRODUÇÃO

Entende-se criança como um ser diferente do adulto, diferenciando na idade, na maturidade, além de ter certos comportamentos típicos.

Porém, tirando a idade, o limite entre criança e adulto é complexo, pois este limite está associado à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade.

Estes papéis dependem da classe social-econômica em que está inserida a criança e sua família. Não tem como tratar a criança analisando somente sua

“natureza infantil”, desvinculando-a das relações sociais de produção existente na realidade.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social.

Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL NA EUROPA

Na Idade Média, encontramos uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam um poder quase que monárquico nos seus domínios, construindo suas leis, sua cultura, suas moedas, seus valores etc.

A Igreja e o Estado serviam para legitimação política e limitação dos poderes dos senhores feudais. Nesta época, a criança era considerada um pequeno adulto, que executava as mesmas atividades dos mais velhos.

As mesmas possuíam pequena expectativa de vida por causa das precárias formas de vida. O importante era a criança crescer rápido para entrar na vida adulta.

Aos sete anos, a criança (tanto rica quanto pobre) era colocada em outra família para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, através de aquisição de conhecimento e experiências práticas.

Essa ida para outra casa fazia com que a criança saísse do controle da família genitora, não possibilitando a criação do sentimento entre pais e filhos.

Os colégios existentes nesta época, dirigidos pela Igreja, estavam reservados para um pequeno grupo de clérigos (principalmente do sexo masculino), de todas as idades.

Não existia traje especial para diferenciar adulto de criança. Havia os trajes que diferenciavam as classes sociais.

A partir do século XIII, há um crescimento das cidades devido ao comércio. A Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo este o responsável pela assistência social. Concentra-se a pobreza.

E a partir do século XVI, descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante.

Neste mesmo momento surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança:

Uma a considera ingênua, inocente e é traduzida pela papariação dos adultos; Enquanto a outra a considera imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

Essas duas atitudes começam a modificar a base familiar existente na Idade Média, dando espaço para o surgimento da família burguesa.

Na Idade Moderna, a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição de Estados laicos trouxeram modificações sociais e intelectuais, modificando a visão que se tinha da criança.

A criança nobre é tratada diferentemente da criança pobre. Tinha-se amor, piedade e dor por essa criança. Lamentava-se a morte de dela, guardando retratos para torná-la imortal. A criança da plebe não tinha esse tratamento.

Surgem as primeiras propostas de educação e moralização infantil. Se na sociedade feudal, a criança começava a trabalhar como adulto logo que passa a faixa da mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

Essa missão é incumbidas aos colégios, muitos leigos, abrindo portas para os leigos, nobres, burgueses e classes populares (não misturando as classes – surge a discriminação entre o ensino de rico e de pobre).

O ensino é, primeiramente, para os meninos (meninas, só a partir do século XVIII). A educação se torna mais pedagógica, menos empírica.

Nessa época surge o castigo corporal como forma de educação (disciplinar), por considerar a criança frágil e incompleta. É utilizado tanto pelas famílias quanto pelas escolas. Isso legitimava o poder do adulto sob criança. Com a educação e com os castigo, crianças e adolescentes foram se unindo cada vez mais devido ao mesmo tratamento, passando a se distanciar da vida adulta. Também surgem as primeiras creches para abrigarem filhos das mães que trabalhavam na indústria.

As crianças da burguesia passam a ter trajés diferenciados. As crianças das classes baixas continuam com os trajés iguais dos adultos.

A partir da segunda metade do século XVII, a política escolar retardou a entrada das crianças nas escolas para os dez anos. A justificativa para isso era que a criança era considerada fraca, imbecil e incapaz. No capitalismo, com as mudanças científicas e tecnológicas, a criança precisava ser cuidada para uma atuação futura.

A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, a-crítico, fraco e incompetente, economicamente não produtivo, que o adulto deve cuidar.

Isso justifica a subordinação da criança perante o adulto. Na educação, cria-se o primário para as classes populares, de pequena duração, com ensino prático para formação de mão-de-obra; e o ensino secundário para a burguesia e para a aristocracia, de longa duração, com o objetivo de formar eruditos, pensantes e mandantes. No final do século XIX, difunde o ensino superior na classe burguesa.

As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. (...) A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar. (Sônia Kramer, 1992 – p. 23).

E por causa da fragmentação social, a escola popular se tornou deficiente em muitos aspectos. O padrão de criança era a criança burguesa, mas nem todas eram burguesas, nem todas possuíam uma bagagem familiar que aproveitada pelo sistema educacional.

E para resolver esse problema, criou-se os programas de cunho compensatório para suprir as deficiências de saúde, nutrição, educação e as do meio sócio cultural. Essa educação compensatória começou

no século XIX com Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan.

A pré-escola era encarada por esses pensadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto no Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade. (idem – p. 26)

E somente depois da Segunda Guerra Mundial é que o atendimento pré-escolar tomou novo impulso, pois a demanda das mães que começaram a trabalhar nas indústrias bélicas ou naquelas que substituíam o trabalho masculino aumentou.

Houve uma preocupação assistencialista-social, onde se tinha a preocupação com as necessidades emocionais e sociais da criança. Crescia o interesse de estudiosos pelo desenvolvimento da criança, a evolução da linguagem e a interferência dos primeiros anos em atuações futuras. A preocupação com o método de ensino reaparecia.

### **2.1 Educação Infantil no Brasil**

No Brasil Escravista, a criança escrava entre 6 e 12 anos já começa a fazer pequenas atividades como auxiliares. A partir dos 12 anos eram vistos como adultos tanto para o trabalho quanto para a vida sexual.

A criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras. Vestia os mesmos trajés dos adultos.

As primeiras iniciativas voltadas à criança tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se

dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, que eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Com a Abolição e a Proclamação da República, a sociedade abre portas para uma nova sociedade, impregnada com idéias capitalista e urbano-industrial.

Neste período, o país era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Eles tinham por objetivo:

...elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (idem – p. 52).

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas.

As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder.

Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM – 1941 e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e COEPRE em 1975.

O estado de bem-estar social não atingiu todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. A teoria foi muito trabalhada, mas pouco colocada em prática. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

Resumindo esse período, encontraremos um governo fortemente centralizado política e financeiramente, acentuada fragmentação institucional, exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e pelo uso do clientelismo.

Da década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta a Constituição.

Há a extensão obrigatória para oito anos esse nível, em 1971. Neste mesmo ano, lei 5692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

Em 1970 existe uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa.

As carências culturais existem porque as famílias pobres não conseguem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, o que faz com que seus filhos repitam o ano. Faltam-lhes requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seriam necessário para garantir seu sucesso escolar.

E a pré-escola irá suprir essas carências. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério.

A mão-de-obra, que constituía as pré-escolas, era muitas das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho. Percebemos que a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A educação se queixava da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças.

Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta de alimentação, higiene e segurança física, sendo muito vezes prestado de forma precária e de baixa qualidade enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Consta-se um maior número de creches particulares, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos, da ANPEd e da Constituição de 88, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança.

Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega a escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Porém, essa descentralização e municipalização do ensino trazem outras dificuldades, como a dependência financeira dos municípios com o Estado para desenvolver a educação infantil e primária. O Estado nem sempre repassa o dinheiro necessário, deixando o ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

Com a Constituição de 88 tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico.

Neste período, o país passa por um período muito difícil, pois aumentam-se as demandas sociais e diminuem-se os gastos públicos e privados com o social. O objetivo dessa redução é o encaminhamento de dinheiro público para programas e público-alvo específico.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência., criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelas dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Nos anos 90, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para

resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais amplo de ampliação industrial.

Com essa situação, na educação tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

Concluindo, a educação infantil é muito nova, sendo aplicada realmente no Brasil a partir dos anos 30, quando surge a necessidade de formar mão-de-obra qualificada para a industrialização do país. E a educação infantil pública é muito ineficiente devido à politicagem existente no governo brasileiro, que está favorecendo a privatização da educação, como a de outros setores também.

## 2.2 *Objetivos para Educação Infantil*

A necessidade por pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa, a partir do século XVIII.

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função principal a guarda das crianças.

No século XIX, uma nova função passa a ser atribuída a pré-escola, mais relacionada à idéia de “educação” do que a de assistência.

A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

A elaboração da abordagem da privação cultural veio fundamentar e fortalecer a crença na pré-escola como instância capaz suprir as “carências”

culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares.

Vista dessa forma, a pré-escola, como função preparatória, resolveria o problema do fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras e filhas imigrantes, naqueles países.

É importante ressaltar: a idéia da preparação se vinculava diretamente à compensação das carências infantis. Essa foi a concepção de pré-escola que chegou ao nosso país na década de 70. O discurso oficial brasileiro proclamou a educação compensatória como solução de todos os problemas educacionais.

A própria coordenação de Educação Pré-escolar do MEC sugeria, naquela ocasião, a opção por programas pré-escolares de tipo compensatório.

Pouco a pouco o sendo explicitado que esses programas de educação compensatória partem da idéia de que a família não consegue dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola.

As crianças são chamadas de “carente” culturalmente, pois se parte do princípio que lhes faltam determinados requisitos básicos capazes de garantir seu sucesso escolar, e que não foram transmitidos por seu meio social imediato.

A pré-escola, dentro desta visão, serviria para prever estes problemas (carências culturais, nutricionais, afetivas), proporcionando a partir daí a igualdade de chances a todas as crianças, garantindo seu bom desempenho escolar.

Nos últimos anos, portanto, se ampliou o questionamento dos programas compensatórios na medida em que se foi estabelecendo um consenso de que não prestam um benefício efetivo às crianças das classes populares, servindo, muito ao contrário, para descriminá-las e marginalizá-las com maior precocidade.

É necessário, portanto, reivindicar uma pré-escola de qualidade, pois se os filhos das classes médias a conseguem via rede privada (com grandes sacrifícios, é verdade, mas ainda possível de ser

obtida), os filhos das classes populares têm direito a mais do que meros depósitos.

Assim, se por trás do interesse oficial podemos ver um avanço no sentido de uma maior democratização a pré-escola, é preciso, mais do que nunca, apontarmos para um tipo de pré-escola que esteja a serviço das crianças das classes populares. Nem depósito, nem corretora de carências, a pré-escola tem uma outra função, que necessita ser explicitada e concretizada; a função pedagógica.

Por outro lado, a psicologização e a medicalização das relações intraescolares têm descambado para uma verdadeira degenerescência do papel da escola, na medida em que a formação de hábitos e atitudes se tornou tão ou mais importante que o “simples” ensinar.

No que diz respeito, porém, a pré-escola, tal formação de hábito é considerada praticamente inquestionável, função básica das atividades desenvolvidas. Por outro lado, revela-se também como fundamental na pré-escola o incentivo à criatividade e as descobertas das crianças, ao jogo e à espontaneidade, que deveriam permear as relações infantis.

Numa visão apressada, esses dois objetivos poderiam nos parecer contraditórios afinal, formar hábitos significa treinar, condicionar a regras e padrões estabelecidos, enquanto que, propiciar o jogo criativo, num clima “espontâneo e livre” requer flexibilidade e possibilidade de invenção.

Mas, numa análise mais cautelosa, podemos perceber que essas duas finalidades não se opõem, ao contrário, elas se baseiam na mesma concepção abstrata e genérica de criança, já que não leva em consideração a sua inserção social. Tratam de uma infância fora da história.

Os dois enfoques se assemelham, na medida em que falta a ambos, a percepção das crianças como sendo parte da totalidade que as envolve. E é justamente essa ausência (nada casual, mas vinculada a toda uma visão idealista e liberal de criança, de educação e de sociedade) que a instância pedagógica

pode preencher, substituindo uma prática “formadora permissiva” por uma prática política e social.

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

Desta forma, um programa que pretenda atingir tais objetivos não pode prescindir de capacitação dos recursos humanos nele envolvidos, nem tampouco de supervisão constante do trabalho.

A capacitação (prévia e em serviço) e a supervisão, aliados à dotação de recursos financeiros específicos, bem como à definição da vinculação trabalhista dos recursos humanos, se constituem em condições capazes de viabilizar, então, um tipo de educação pré-escolar que não apenas eleve seus números, mas, principalmente, a qualidade do serviço prestado à população.

Assim, apresentamos algumas diretrizes práticas que podem servir como alternativa para a concretização da função pedagógica na pré-escola. Entre elas, favorecer o processo de alfabetização. Pensamos que a grande maioria das crianças que, ano após ano, engrossam as taxas de repetência escolar, na realidade, nem sequer entendem o que seja ler. Vamos mais ale: será que os nossos professores (de pré-escolar e de 1º grau) chegam a compreender o que seja a leitura?

Alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos da escrita, leitura e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. O objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próxima a criança até o que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca.

Assim, se as atividades realizadas na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um

significado para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos.

Mas as formas de representação e expressão vão se diversificando, aos poucos, e se complexificando: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente com ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita).

Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção significa compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constitui uma parte integrante do processo, que é beneficiada pelas etapas anteriores.

Nossa ênfase recai sobre o papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento-representação de seu mundo.

Se uma pessoa não fala, nossa atuação se dirige antes a proporcionar sua fala do que a ensiná-la a falar corretamente. Corrigir seus erros, antes que ela possa falar, é levá-la a se calar... Similarmente, assegurar a compreensão por parte da criança de que ela lê quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e se expressar sobre seu mundo, precede o ensino das técnicas de leitura e escrita e, indubitavelmente, o beneficia.

Evidentemente, essa prática só terá validade se mantiver uma vinculação profunda com o trabalho realizado em uma escola de 1º grau repensada e revisada, de forma a superar a marginalização que exerce. Assim, pensamos que a pré-escola não prepara para a escolaridade posterior, nem previne seus fracassos, podendo tão somente contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira.

Uma programação pedagógica deve ser pensada a partir do conhecimento dos alunos em suas múltiplas dimensões e das necessidades sociais de aprendizagem que lhes são propostas.

Destacando-se para assumir o ponto de vista da criança enquanto avalia caminhos capazes de se mostrarem mais produtivos para ela, o professor pode criar um ambiente educativo que propicie a realização de atividades significativas em que a criança procura explicar o mundo em que vive e compreender a si mesma.

### **2.3 Princípios Pedagógicos**

A escola, que muito fala e pouco ouve, consolidou suas práticas ao longo da história sem saber escutar as crianças. As práticas escolares não as percebem como indivíduos com opiniões próprias e contribuições a dar, pouco valorizando as capacidades de criação e recriação de suas realidades, suas produções e culturas. Chegamos ao final do milênio podendo encontrar algumas experiências que procuraram e outras que buscam (re) constituir a escola, pensando-a como espaço educativo de possibilidades, de criação e também de escuta. No entanto, ainda vivemos em uma sociedade em que os direitos do homem não são garantidos e, tão pouco, o das crianças. Reverter a situação dentro do ambiente escolar se constitui tarefa desafiadora a todos os educadores que intentam romper essas práticas e empreender na escola uma educação que possibilite a crianças e jovens fazerem a leitura e interpretação dos mapas de um mundo complexo e agitado, fornecendo ao mesmo tempo, condições para que naveguem através dele.

Para podermos compreender a instauração do processo de ressignificação da infância, sua condição histórica e cultural, torna-se importante descrever como este conceito foi se constituindo no decorrer do tempo. Os estudos sobre a infância, a família, a escola e as concepções pedagógicas estão intimamente relacionados. O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação, expressa concepções subjacentes de infância, educação e sociedade.

Estudos históricos mostram que até o início dos tempos modernos, a criança não era vista como sendo diferente do adulto, sempre calada, não merecendo ser ouvida, mas vivenciando e assistindo o mundo no qual ela não era considerada protagonista. Curiosamente se verifica que essa concepção está relacionada com o significado etimológico da palavra. Segundo o Dicionário Escolar Latino-Português (1956):

Da partícula negativa latina in, 'não', usada como prefixo, e do latim fans, fantis, participio presente de fari, 'falar, ter a faculdade da fala', forma-se o adjetivo latino infans, infantis, 'que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança'. O adjetivo infantilis, 'que diz respeito à crianças, infantil', e o substantivo infantia, 'incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância', são derivados latinos de infans, infantis.

Essa concepção de infância é relacionada à criança até os sete anos. Conforme Ariès (1981), após essa idade a criança passava a usar roupas iguais à dos adultos e a ser tratada como tal. O Dicionário Latino-Português traz uma observação dizendo que aos sete anos é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de falar.

Alguns autores afirmam que a idade dos sete anos era considerada um momento referencial na mudança das relações da criança com o meio em que estava inserida. Nas comunidades primitivas até essa idade ela acompanhava os adultos em todas as atividades, porém não havia ninguém especialmente destinado a cumprir a tarefa de educá-la. A partir dos sete anos passava a ser responsável pela sua própria sobrevivência.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Conforme Ponce (1988, p.18): "A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. Presa às costas da sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como a sua mãe andava sem cessar de um lado para outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente."

Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança a pessoa até os doze anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O Brasil foi o primeiro país da América Latina, no que diz respeito à promoção e defesa dos Direitos da Criança, a normatizar a concepção sustentada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, com enfoque na proteção integral da criança e do adolescente. Segundo Abramovay:

O Estatuto da criança e do Adolescente – ECA foi um importante ponto de partida para a política da criança/adolescente como sujeito de direitos, como cidadão. Sua aprovação resultou de uma intensa atividade dos movimentos sociais em favor da criança e do adolescente, envolvendo grupos e instituições ligados ao Fórum Nacional de Crianças e Adolescentes e contando com o apoio de vários setores relevantes da sociedade civil. Desde sua criação até agora, muitos passos foram dados. (1999, p. 155).

Apesar das mudanças e considerar-se o ECA um avanço na legislação brasileira muitas reflexões e debates têm sido feitas acerca dessa lei, pois ainda termos muito a avançar na área de legislação e proteção aos direitos da criança, o que não será aprofundado neste texto por fugir ao objetivo central.

A infância deve ser considerada uma condição do *ser criança*, sendo importante respeitá-la e considerar seu universo de representações, pois é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico<sup>2</sup>. Permitir que suas representações sejam

<sup>2</sup>Os estudos sobre a criança e a infância, ao abordarem aspectos das relações sociais, por muito tempo tiveram ênfase somente nos processos psicológicos. Kramer (1996, p.18) faz referência a este tipo de abordagem afirmando: "Buscando a sociologia, a história e a antropologia para compreender a infância, eu me afastava de referenciais eminentemente psicológicos – e de uma psicologia do indivíduo, dos dons e aptidões – que estiveram presentes na formação acadêmica que recebíamos, e que insistiam em caracterizar a criança quer como imatura e dependente,

registradas significa a possibilidade da criança escrever sua própria história, que até então foi só produzida por adultos, como uma história sobre a criança. Os estudos sobre a criança e a infância, ao abordarem aspectos das relações sociais, por muito tempo tiveram ênfase somente nos processos psicológicos. Kramer (1996, p.18) faz referência a este tipo de abordagem afirmando:

Buscando a sociologia, a história e a antropologia para compreender a infância, eu me afastava de referenciais eminentemente psicológicos – e de uma psicologia do indivíduo, dos dons e aptidões – que estiveram presentes na formação acadêmica que recebíamos, e que insistiam em caracterizar a criança quer como imatura e dependente, carente e incompleta, quer como esponja absorvente, semente a desabrochar, quer ainda como perverso polimorfo ou sujeito epistêmico.

Uma das contribuições mais importantes sobre a história da infância, foi dada pelo historiador francês Ariès (1981), com enfoque na história das mentalidades, principalmente no que diz respeito à *condição e natureza histórica e social do ser criança*. Este autor analisou como se constituiu o conceito de infância a partir da análise de obras de arte e literatura, onde eram retratados hábitos, vestuário e algumas situações da vida social.

Segundo Ariès (1981, p.50), até o século XII, a arte medieval desconhecia ou não retratava a infância, não existia nenhum sentimento diferenciado do *ser criança*<sup>3</sup>. De acordo com o autor: “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.” (Ariès, 1981, p. 156). Ela era tratada sem distinção do

carente e incompleta, quer como esponja absorvente, semente a desabrochar, quer ainda como perverso polimorfo ou sujeito epistêmico.”

<sup>3</sup> “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.” (Ariès, 1981, p. 156).

mundo adulto, sendo representada em obras de arte como um homem ou mulher em miniatura.

Por volta do século XIII, a criança começou a ser representada com características um pouco diferentes que foram se modificando durante os séculos XIV e XV, porém as cenas *em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias* (Ariès, 1981, p.55). Isto pode indicar que elas participavam do cotidiano dos adultos, em reuniões para o trabalho, passeios, jogos, sendo também retratadas pela sua singeleza. Conforme ressalta Ariès (1981, p.56): *Dessas duas idéias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra idéia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.*

Pode-se registrar que na Cultura Ocidental interesses ou indiferenças pela criança não são características estanques de determinados períodos da história. De acordo com Gélis (1991, p.328): *As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra, em determinado momento, por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela crianças é uma fábula; e no século XVI, os pais se preocupam com a saúde e cura de seu filho.*

O tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estão intimamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. Por volta do século XIII, a criança era *pública* e considerada como a parte da família que garantia sua continuidade. Na hora do nascimento, apesar de o parto acontecer em casa, local privado, este era assistido por várias mulheres das proximidades, o que o tornava um ato público. Quando a criança começava a caminhar, devia dar seus primeiros passos em um local público, preferencialmente onde repousassem seus ancestrais. Esse ritual, da mesma forma que o batizado, deveria ser assistido por outros, pois garantia aos pais a prova da continuidade da família.

Após o período em que a mãe amamentava a criança, ela entrava no período da primeira infância. O papel dos pais era importante nessa primeira educação,

a época das aprendizagens: do espaço da casa, da aldeia, das redondezas, do brincar da relação com outras crianças, das técnicas do corpo, das regras de participação na comunidade, das coisas da vida. A criança era um produto da coletividade sendo preparado para desempenhar o papel que essa coletividade esperava.

Para Gélis (1991, p.311) crenças como a de que o indivíduo saía da terra através da concepção e a ela voltava através de sua morte, apontavam que a consciência de vida e corpo, muito diferente da que temos hoje, era estritamente ligada à preservação da linhagem, por isso o corpo não era só do indivíduo, mas também dos outros; daí ser possível afirmar que a criança era *pública*. Ariès (1981, p. 246) descreve:

O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para um setor privado. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe da sensibilidade. Os mitos, como o do amor cortês(ou precioso), desprezavam o casamento, enquanto as realidades como a aprendizagem das crianças afrouxavam o laço afetivo entre pais e filhos.

Sinais de uma mudança dessa relação com a criança, no final do século XVI, mostraram uma concepção diferenciada em relação à vida e ao corpo. O homem passou a preocupar-se mais com a preservação da vida da criança, com as doenças, tratamento e curas. No século XVII, a preocupação passou a ficar na contradição entre a perpetuação da linhagem e o desejo de viver, determinando modificações nos comportamentos familiares e na sociedade. Novas relações entre indivíduo e grupo se estabelecem, o indivíduo torna-se mais independente da família, seu corpo passa a ser somente seu, recebendo atenção para evitar a doença e a dor; sua perpetuação é o corpo de seu filho, ou seja, surge a individualidade do sujeito. A criança recebe a atenção do pai e da mãe, passando a ser uma importante preocupação, já que a consciência da vida assume sentido circular e não mais linear. A família passa a desfrutar de um espaço mais privado e

íntimo, levando Gélis (1991) a afirmar que essas mudanças estão relacionadas à inovação do local e à nova configuração da cidade. No decorrer da história, a criança sempre dependeu do *público* e do *privado* para suas aprendizagens, sofrendo influências que foram se alternando conforme a época.

Nunca é demais enfatizar que a história da infância está relacionada diretamente à história da família, e que esta também foi se constituindo historicamente a partir do contexto cultural, social e econômico. Ariès (1981) analisa a constituição da família a partir do final da Idade Média, e, quando aborda a questão do público e do privado, procura deixar claro que estes conceitos não eram vistos como hoje na sociedade moderna. Até aproximadamente o século XVI não havia uma definição clara estabelecida para a vida familiar, ou seja, muitos hábitos e práticas familiares eram realizados junto com toda a comunidade, sem nenhum tipo de preocupação com o contrário. O que faz com que a família vá se constituindo e tornando-se privada? O mesmo autor aponta três acontecimentos marcantes para uma mudança na constituição dos espaços, tornando-os privados ou públicos: o primeiro fato é o novo papel do Estado (Ariès, 1991 p.9), o segundo é o desenvolvimento da alfabetização e ampliação do hábito da leitura com o surgimento da imprensa, e o terceiro o surgimento de novas formas de religião.

Críticas às novas relações estabelecidas entre pais e filhos nos séculos XVI e XVII surgiram por parte dos moralistas que condenavam a complacência com que eram tratadas as crianças. Segundo Ariès (1981), existiram duas posições distintas em relação à infância: uma que concebe a criança como ser ingênuo, que necessita de *mimos*, e outra que a entende em fase de crescimento, necessitando assim *moralização* e educação. Os *mimos*, recebidos em casa, eram vistos como causadores de muitas fraquezas. Para combater essa educação privada, a Igreja e o Estado resolveram tomar o encargo educativo. Ou seja, o poder político e religioso, como poderes públicos, passaram a interferir diretamente na vida privada das famílias, que aceitou a intromissão, por acreditar não serem capazes de dar a formação adequada aos seus filhos. Registra Ariès (1981, p.11):

A partir de um certo período, (...) e, em todo caso, de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, a ao qual se dá o nome de escolarização.

O novo olhar dado à infância a leva para um local tido como apropriado, a escola e o colégio, que vai preparar-lhe para a convivência social, e o mais importante, dentro dos padrões morais estabelecidos. É uma concepção que distingue bem essa etapa da idade adulta surgindo apropriada pelo discurso pedagógico, que a foi definindo com o propósito de melhor *discipliná-la*.<sup>4</sup>

Foi nesse momento que começaram a se configurar os Estados administrativos modernos; a Igreja encontrava-se afetada pelo absolutismo e pelas divergências e dissidências internas, buscando então formas de intervenção e ação na sociedade, criando diversas estratégias com o objetivo de controlar os fiéis. Eram várias as práticas de controle educativas que afetaram a reforma do próprio clero através de normas que buscaram regular suas vidas e costumes.

A Igreja Católica fundou colégios e instituições que preparavam tanto os mestres dos jovens príncipes, como outras instituições caritativas e beneficentes para os filhos dos pobres. As escolas criadas junto às Igrejas tinham o intuito de formar jovens menores de doze anos e torná-los exemplos de pastores de almas. Segundo Varela (1992, p.79):

<sup>4</sup> Cf.: Varela e Alvarez-Uria, 1992.

As ordens religiosas dedicadas à educação da juventude preocupar-se-ão desde muito cedo em proporcionar aos religiosos que se ocupem deste mister uma formação especial. (...) E é verdade que é preciso assinalar que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados à sua educação são as duas faces da mesma moeda. Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas.

Alguns autores que influenciaram diretamente na educação moderna, entre eles Erasmo de Rotterdam (1467-1536), Juan Luis Vives (1492-1540), François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592), Martin Lutero (1483-1546), João Calvino (1509-1564) e João Amós Comênio (1592-1670), possuíam concepções diferentes em relação à infância (puerícia) e mocidade; no entanto todos propunham invariavelmente o aspecto moralizante a ser abordado, considerando como importante a iniciação na aprendizagem da fé e dos bons costumes. A preocupação maior desses autores era com a juventude, período a que dedicaram maior atenção; somente a partir do século XVIII é que a infância passou a receber maior atenção.

Erasmo, nascido em Rotterdam, viveu e trabalhou em diferentes cidades da Europa seguindo basicamente as idéias de Quintiliano, dando grande importância ao estudo da antigüidade clássica e, de certa forma, reduzindo a cultura humana à cultura literária (Durkheim, 1995, p.192). Para ele o fim da educação era em primeiro lugar que o jovem recebesse as *sementes da piedade*, depois que amasse os estudos liberais e por fim que fosse preparado para os deveres da vida e as boas maneiras. A obra de Erasmo, *A civilidade pueril*, por três séculos indicou formas de garantir a pedagogia das boas maneiras, influenciando diretamente muitas práticas pedagógicas. Dados sobre essa obra de Erasmo apontam indistintamente referências às crianças e aos jovens, o que comprova

que ele não as diferenciava, mas se referia a uma disciplina que servisse a todos indistintamente, e não só a jovens de elite, como era comum na época.

François Rabelais (1494-1553), frade e médico, escreveu obras literárias que assumiram importância na época, e apesar de não serem pedagógicas, transpareciam suas idéias sobre educação. *Gargântua*, seu romance satírico, apresenta uma história onde tudo é exagerado. Gargântua é um gigante, que no decorrer da história, está se dirigindo ao jovem filho Pantagruel. De acordo com Goulemot (1991), tudo o que na obra remete ao orgânico é uma transcrição verbal de práticas admitidas e conhecidas na Idade Média, que somente se tornou chocante no momento em que passaram a vigorar princípios de civilidade. Ainda segundo este autor (1991, p.378):

[...] nada nos impede de interpretar a obra de Rabelais como um espaço de tensões contraditórias: de um lado, a presença da festa, do carnaval, do que na verdade melhor encarna a sociabilidade aberta da comunidade medieval; do outro, através do projeto educativo, a crítica das autoridades religiosas e políticas, a adesão a formas do intercâmbio social que as contradizem.

Para Durkheim (1995), Rabelais, representa uma das correntes pedagógicas que surgiu no século XVI, com características diferenciadas da corrente representada por Erasmo. Para ele, o objetivo essencial da educação para Erasmo seria o *de exercitar o aluno na apreciação das obras-primas da Grécia e de Roma e a imitá-las com inteligência*, enfatiza a *necessidade de estender a natureza humana em todas as direções e, sobretudo, pelo gosto intemperante pela erudição, por uma sede de saber que nada pode saciar*. Durkheim (1995, p.192) diferencia os dois pensadores dizendo:

Assim, o formalismo pedagógico, do qual parecíamos estar à véspera de livrar-nos com Rabelais e os grandes eruditos do século XVI, é retomado com Erasmo, sob uma nova forma. Ao formalismo gramatical da época carolíngia, ao formalismo dialético da escolástica, sucede agora um formalismo de um gênero novo: o formalismo literário.

A valorização das ciências da natureza por Rabelais é bem demonstrada quando o pai Gargântua escreve ao filho Pantagruel que:

Quanto ao conhecimento dos fatos da natureza, quero que se adorne cuidadosamente deles; que não haja mar, ribeiro ou fonte dos quais não conheça os peixes; todos os pássaros do ar, todas as árvores, arbustos e frutos das florestas, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedrarias do Oriente e do Sul, nada lhe seja desconhecido. (Rabelais apud Rosa, 1985).

Da mesma forma que os outros autores que influenciaram a educação moderna, Rabelais não se refere à criança em seus escritos, mas sim ao jovem Pantagruel.

Sendo considerado um dos fundadores da pedagogia moderna, Michel de Montaigne (1533-1592), influenciou a educação moderna, criticando a educação de sua época por acreditar que era dura e brutal, além de só trabalhar com a memória. Em sua obra *Ensaio*, dedicou alguns capítulos sobre a educação, não fazendo diferenciações entre criança e jovem. Sobre a escola da época diz (Montaigne, 1982):

Nessa escola do comércio dos homens, notei amiúde um defeito: em vez de procurarmos tomar conhecimento dos outros, esforçamos-nos por nos tornarmos conhecidos e mais nos cansamos em colocar a nossa mercadoria do que em adquirir outras novas. O silêncio e a modéstia são qualidades muito apreciáveis na conversação. Educar-se-á o menino a mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido; a não se formalizar com tolices e mentiras que se digam em sua presença, pois é incrível e impertinente aborrecer-se com o que não agrada. Que se contente com corrigir-se a si próprio e não pareça censurar aos outros o que deixa de fazer; e que não se contrarie os usos e costumes: “pode-se ser avisado sem arrogância”.

Apesar da indiferença do homem medieval em relação à idade e tratamento da criança e do jovem, os colégios deste período dedicavam-se à educação e formação da juventude, *inspirando-se em elementos de psicologia que eram encontrados e que hoje reconhecemos em Cordier, na Ratio<sup>5</sup> dos jesuítas e na abundante literatura pedagógica de Port-Royal* (Ariès, 1981, p.191). A principal diferença entre a escola da Idade Média e o colégio da modernidade é a preocupação preponderante da disciplina rigorosa. A concepção de infância que foi se instaurando nos tempos modernos, correspondia a um tempo bem mais longo que a criança viria a passar no colégio. Segundo Varela (1992, p.83):

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto ‘especialista competente’, ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (...) Os colégios irão inaugurar uma forma de socialização que rompe a relação existente entre aprendizagem e formação; relação que existia tanto nos ofícios manuais como no ofício das armas.

Convém registrar a experiência dos colégios jesuítas e o modo como tratavam a criança e a disciplinarização. Os jesuítas influenciaram diretamente não só na concepção européia de escola tradicional, como também na formação educativa no Brasil. A Igreja Católica reagiu fortemente à Reforma protestante preocupando-se com: os princípios da fé, a supremacia papal, a ênfase na ação da Inquisição e a criação de

seminários. Assim surgiu a Ordem dos jesuítas, com rígida disciplina e o objetivo de propagação da fé, combatendo infiéis e hereges, aliado a uma forte preocupação com a formação humanística. Ainda romperam com práticas habituais de formação da nobreza e com a aprendizagem dos ofícios.

De acordo com Durkheim (1995), com a fundação dos colégios os alunos passaram a ser tratados como colegiais e não mais como estudantes, os jesuítas deram início à base de uma tutela e uma infantilização que não deixou mais de crescer, já que com a separação dos colégios do poder político, e os colegiais ficando isolados da comunidade, foram individualizados e perderam o controle de privilégios corporativos existentes anteriormente como estudantes.

No Iluminismo, período de muitas reflexões pedagógicas voltadas ao tratamento e educação das crianças, encontramos o naturalismo rousseauiano. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado um grande teórico da educação do século XVIII, com obras que marcaram a pedagogia e contribuíram à filosofia política. Concebia o cidadão como homem ativo e soberano, com autonomia, liberdade e submetido às leis que ele próprio ajudou a estabelecer. Sobre o período em que Rousseau surge com suas idéias, Ponce (1988, p.130) afirma:

Cada vez que, num regime social, se vislumbra a possibilidade iminente de uma derrocada, surge sempre, como um sintoma infalível, a necessidade de um retorno à natureza. Quando da decadência do mundo antigo, foram os estoícos que proclamaram a urgência de uma vida mais simples; quando da decadência do feudalismo, foram os renascentistas que, em nome de uma ‘volta ao antigo’, impuseram um paganismo da carne e da beleza; e agora, quando a monarquia, levantada sobre as ruínas do feudalismo, sentia que a sua antiga aliada, a burguesia ia crescendo em ambição e em ousadia, surge Rousseau, para proclamar, com um entusiasmo ardente, o Evangelho da Natureza.

A principal obra de Rousseau, *Emílio ou Da educação*, apresenta um jovem como personagem principal e descreve como deveria ser sua educação. Para ele a criança nasce boa por natureza e é corrompida pela sociedade. Esse pensador influenciou consideravelmente o modo de educar das elites

<sup>5</sup> “Ratio atque institutio Studiorum” foi publicado em 1599, pelo padre Aquaviva, significando: Organização e plano de estudos. “Trata-se de um cuidadoso documento com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, dirigido a toda hierarquia, desde o provincial, passando pelo reitor e pelo prefeito dos estudos, até o mais simples professor, sem esquecer do aluno e do bedel.” (Aranha, 1989, p.110).

francesas, que passaram a adotar uma educação mais individualizada afastando-se de uma educação coletiva, pois para Rousseau a criança deveria ser educada por um preceptor particular, afastada dos colégios e mais próxima das famílias. Em sua obra, privilegia a subjetividade que na intimidade deve permanecer ligada à natureza. A infância é tida por ele como a fase na qual a intimidade guarda a pureza da natureza, se contrapondo às normas da sociedade adulta. Segundo Rousseau (1995, p.90-91):

Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou. (...) Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação.

É importante destacar a contribuição de Rousseau uma vez que, somente com ele é que surge a concepção de que a mente infantil opera diferentemente da do adulto, ou seja, a mente infantil não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma. Com ele nasce uma filosofia da educação, ou da formação do homem, que rompe com o ensino cumulativo e a pregação de preceitos onde simultaneamente aparece um forte afeto pela criança.

Usa a palavra infância, com o significado de criança e utiliza o termo até a fase em que esta inicia a puberdade. A infância e seu desenvolvimento são definidos por Rousseau (1995, p.64-65) da seguinte forma:

Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. Antes, não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma idéia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência.(...) Eis a Segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras infans e puer não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa quem não pode falar, daí em Valério Máximo encontramos puerum infansem. Mas continuo a me servir dessa palavra segundo o costume de nossa língua, até a idade para a qual ela possui outros nomes.

Além de referir-se à criança e tratar de suas diferenças em relação ao adulto, esse pensador descreve o modo como elas eram tratadas logo ao nascer, principalmente por suas mães, crítica que apresenta no primeiro capítulo de *Emílio*, onde lemos:

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa-se chorando. Ora sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada, ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim suas primeiras idéias são de domínio e servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim. (Rousseau, 1995, p.24)

Mas além das questões pedagógicas, o autor também desenvolveu várias concepções na área da política. Criticava o Estado absolutista, compactuando com alguns aspectos do pensamento de Locke. Estes aspectos estão mais relacionados a concepções de sociedade, mas também não muito diferente em relação à criança. Segundo John Locke (1632-1704), a criança nasce como uma tábula rasa, sobre a qual o adulto pode tudo imprimir. Locke foi o fundador do Empirismo, defendia a idéia de que todo conhecimento provém da

experiência. Nas concepções de Locke sobre a educação encontra-se a crença de que aqueles que têm um espírito são em um corpo são pouco lhes resta a desejar. Uma pessoa que não desenvolve seu espírito com sabedoria nunca escolherá o caminho correto, e a que tenha um corpo vulnerável, débil, nunca se desenvolverá através dele. Portanto, o que diferencia os homens é a educação. Os homens devem submeter o espírito à razão através da educação, para ele este é o maior fator de desenvolvimento. Para ele deve ser considerada a idéia do *contrato social*, através do qual o povo possa determinar sua vontade, já que a sociedade o corrompeu e destruiu sua liberdade natural.

Quanto a essa relação do homem com a sociedade e a diferença com que devem ser tratadas as crianças, Rousseau (1995, p.76) escreve que:

A sociedade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas sobretudo tornando-as insuficientes. Eis porque seus desejos se multiplicam junto com sua fraqueza, e eis o que faz a fraqueza da infância relativamente à idade madura. Se o homem é um ser forte e a criança é um ser fraco, não é porque o primeiro tem mais força absoluta do que o segundo, mas porque o primeiro pode naturalmente bastar a si mesmo e o outro não. Portanto, o homem deve ter mais vontades e a criança mais fantasias [...].

Para Rousseau a liberdade é limitada para as crianças pela fraqueza, *a felicidade das crianças e dos homens consiste no uso de sua liberdade (...). Quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza (Rousseau, 1995, p.77)*. Por isso, acredita que a criança deva ser educada a partir de seus interesses naturais, mas sem cair em espontaneísmos. A criança deve aprender a lidar com seus desejos e conhecer seus limites. Através do excessivo otimismo em relação ao caráter da natureza boa do homem ao nascer é que Rousseau faz severas críticas à educação autoritária, onde o fim da educação para ele é a inserção social, após a criança ter recebido uma educação individualizada.

Após Rousseau, surgiram vários outros pensadores que influenciaram o pensamento

pedagógico e as concepções sobre infância, destacando-se os importantes trabalhos de Pestalozzi e Froebel. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) preocupava-se principalmente com as crianças pobres, foi fundador de várias escolas onde recolhia órfãos e mendigos. Seguiu as idéias de Rousseau, acreditando que o homem nasce inocente e bom, sendo a função da educação a humanização e estimulação do desenvolvimento espontâneo da criança. A partir de suas experiências nas escolas populares e suas crenças no pensamento rousseauiano, criou um método que priorizava a atividade do aluno, acreditando que se devia partir de objetos simples às atividades mais complexas, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Para Pestalozzi a educação poderia ser relacionada à natureza, segundo ele:

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral. (Pestalozzi apud Gadotti, 1997, p.98)

Friedrich Froebel (1782-1852) segue as idéias de Pestalozzi e sofre influências dos filósofos idealistas. Sua principal preocupação foi com as crianças da *primeira infância*, antes do período do ensino elementar. Foi ele quem fundou os *kindergarten*, jardins de infância, estando a denominação relacionada com o jardineiro que cuida das plantas desde pequeninas, cultivando-as para que cresçam bem, pois considera a infância como fase fundamental no desenvolvimento do homem. Priorizava o caráter lúdico da aprendizagem e defendia a idéia da evolução natural da criança, com uma concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento (Kramer, 1989). Com essa mesma concepção, também encontramos Decroly (1871-1932).

Chegado o final do século XIX e início do século XX começaram a surgir preocupações e estudos sobre a criança, até porque esse período esteve marcado pela crença no progresso da ciência, resultando em muitas investigações e pesquisas; dessa forma seria possível ainda citar vários autores que pensaram a educação e/ou a infância durante esse século e que de alguma forma contribuíram para as concepções que hoje temos sobre o tema, como: Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Walter Benjamin, Janusz Korczak, Edouard Claparède, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire. Abaixo serão apresentadas as idéias de alguns desses estudiosos.

Maria Montessori (1870-1952), primeira mulher italiana a se tornar médica, elaborou uma pedagogia a partir de seu trabalho prático com crianças. Montessori criou uma escola com características diferentes, que recebeu o nome de *Casa dei bambini*, dando origem à rede de instituições educativas. Preocupava-se com a educação das crianças e com a formação de seus professores. Ficou muito conhecida como médica e militante dos direitos femininos. Para Montessori, a educação tradicional modelava as crianças, sujeitando-as às concepções adultas. A palavra-chave de sua pedagogia é a normalização, que significa a interação das forças corporais e espirituais, ou seja, corpo, inteligência e vontade. Esta reunificação de forças pelas crianças ocorreria à medida em que elas trabalhassem com atenção e concentração. Montessori atribuía grande espaço aos fatores biológicos, porém, sem vê-los como determinantes do desenvolvimento, já que um meio favorável poderia modificar certos traços herdados. Segundo ela, as atividades manuais e físicas, com objetos definidos, ajudavam à organização interna das crianças. Criou uma metodologia de ensino a partir de uma série de materiais didáticos, organizados em cinco grupos: material de exercícios para a vida cotidiana, material sensorial, de linguagem, de matemática e de ciências. Essa metodologia foi muito difundida devido a seus resultados positivos, tornando-se muito conhecida no mundo todo, inspirando diversas propostas pedagógicas durante todo o século XX.

As contribuições de Célestin Freinet (1896-1966) também merecem destaque. Este francês, no início do século, foi designado para lecionar em uma pequena vila no interior de seu país. Em sua atividade,

percebeu que as crianças que eram alegres e curiosas fora do ambiente escolar, neste se mostravam apáticas e desinteressadas. Constatou que o trabalho dentro da sala de aula era distanciado da vida que acontecia fora da escola, por isso era monótona para os alunos; então preocupou-se em criar um modo de ligar a escola à vida das crianças. Criou as chamadas *aulas-passeio*, onde os alunos ficavam em contato com a natureza e com o mundo social e cultural. Criou, também, o *livro da vida*, onde as crianças registravam suas experiências. Piaget faz a seguinte referência a Freinet:

Quanto às iniciativas individuais de mestres de escola particularmente inventivos ou devotados à infância e que se encontram por meio da inteligência do coração os processos mais adaptados à inteligência propriamente dita (como outrora Pestalozzi), poder-se-ia citar um grande número nos países mais diversos de língua francesa, alemã (...), italiana, inglesa, etc.. Entretanto, limitar-nos-emos, como exemplo do que pode ser feito com os modestos meios e sem nenhum incentivo particular por parte dos ministérios responsáveis, a lembrar a notável obra realizada por Freinet, que espalhou às mais diversas regiões francófonas, entre as quais se inclui o Canadá. Sem cuidar muito da psicologia da criança e movido sobretudo pelas preocupações sociais, (...) Freinet interessou-se mais em fazer da escola um centro de atividades permanecendo em comunicação com as da coletividade do ambiente. (Piaget apud Sampaio, 1989, p.9)

Freinet acreditava que se os conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento fossem discutidos de forma viva e integrada, a escola se tornaria mais interessante àquelas crianças. É possível concluir que a *Pedagogia Freinet* foi criada para atender às necessidades da criança. Suas idéias trouxeram contribuições muito valiosas a muitas reflexões na área da educação.

Também, Jean Piaget (1896-1980), biólogo com preocupações eminentemente epistemológicas (teoria da conhecimento), elaborou uma teoria que ainda contribui profundamente para a área da educação. Seus estudos, constituindo a teoria construtivista, tiveram origem em uma importante pergunta que

formulou: *Como se passa de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado?* Pesquisou e elaborou uma teoria sobre os mecanismos cognitivos da espécie (sujeito epistêmico) e dos indivíduos (sujeito psicológico). Realizou inúmeras pesquisas com crianças, sendo esta uma importante característica de seus trabalhos. Alguns aspectos de sua teoria aparecerão nos capítulos seguintes; nesse momento, convém ressaltar a importância do seu trabalho para a compreensão da construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo da criança.

Pode-se afirmar que no limiar do século XXI começam a surgir outros modos de *olhar* e *tratar* a criança, através de novas concepções acerca da infância. Um dos trabalhos mais sistematizados sobre esse *pensar diferente a criança* chega através da obra de Sônia Kramer (1996), que faz um estudo sobre as concepções de infância, e coloca a criança como sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de ver a realidade. Kramer (1996) apresenta junto com outras autoras essa concepção, tendo como referenciais Walter Benjamin, Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin.. Convém destacar que encontro na obra dessa autora, diretamente ligada à área da educação, um estudo elaborado acerca da idéia de infância que serve como referencial. Para Kramer (1996, p.14):

[...] a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Análise, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.

O trabalho pedagógico na escola deve estar comprometido com as transformações necessárias para que a sociedade se torne mais democrática. Se reconhecermos que a escolaridade é um fator importante para o desempenho social e político na vida contemporânea, devemos reorientar a visão que a

escola deve ter da criança, percebendo-a como um ator social que vive e tem um papel na sociedade.

Tratar a criança como cidadão implica o reconhecimento de seus direitos. Em 1959, ao ser proclamada a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* pela Organização das Nações Unidas, é que pela primeira vez na história, a criança passou a ser reconhecida legalmente como um ser humano singular, com características específicas e com direitos próprios, enfim como cidadão. No entanto ao verificar a situação da infância no nosso país percebemos o quanto esses direitos não são atendidos, devido à profunda desigualdade existente e insuficiência de políticas sociais para solucionar questões como: altas taxas de mortalidade, frequência e permanência na escola, trabalho infantil, maus-tratos, mortes por causas violentas, abuso sexual e negligência. Um quadro nada promissor e pouco otimista indica que nossas crianças ainda não são consideradas como atores sociais, e como tal ainda não têm seus direitos respeitados e garantidos.

A visão de infância que apresento, não é romântica, ou ainda que as crianças devam ser tratadas com *mimos*. Ressalto que tratar as crianças como atores sociais implica reconhecer suas diferenças e características favorecendo a vivência de uma infância com tratamento adequado.

Uma grande parte das crianças, apesar de viverem tão inseridas no mundo dos adultos, não são tratadas como cidadãos com direitos, pouco se lhe oportunizam espaços e momentos para viverem o lúdico, importante e necessário nessa etapa da vida. Algumas pesquisas já apontam a dificuldade das crianças de se descolarem do contexto, de se distanciarem e extrapolar o real. Permitir à criança viver o lúdico é permitir-lhe também amadurecer no simbólico. Como a escola tem possibilitado a vivência do lúdico? Na maioria das escolas não há nem o espaço para que vivenciem o lúdico, nem para que narrem o real. Os aspectos relacionados à concepção de infância e sobre como as crianças eram tratadas e educadas permitem analisar e refletir melhor sobre as concepções hoje existentes, também possibilitando uma reflexão sobre a educação e a escola hoje.

O modo como as crianças vivem e são tratadas, assim como as diversas violações de seus direitos e o crescente aumento da violência na sociedade são questões amplas, mas frequentemente trazidas para o espaço escolar. Portanto, a escola não pode deixar de reconhecer a criança como sujeito social e histórico, apesar de esta ser uma concepção muito recente, surgida na segunda metade do século XX. Também, não podemos mais falar da existência de um único conceito de infância, pois pensar a criança e as infâncias, implica analisar uma multiplicidade de diferenças como as de classe social, etnia e gênero. Para conhecê-la melhor, é necessário levar em conta suas condições reais de vida, sua origem social e sua cultura. Cabe aos educadores tomarem consciência de questão tão importante e redirecionarem suas práticas com o reconhecimento da criança como sujeito atuante das práticas sociais.

### 3. METODOLOGIA

O desenvolvimento desse trabalho ocorreu através de pesquisas bibliográficas referente à educação infantil, o artigo apresenta um breve estudo histórico sobre como surgiu e se desenvolveu a concepção de infância, através de autores que influenciaram as idéias pedagógicas, mostrando suas relações com as configurações sociais, que caracterizam a modernidade, e ao modo como ainda hoje a criança é vista e tratada.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância tem sido objeto de pouca preocupação pela sociedade atual que desconsidera seu valor e potencial para o desenvolvimento sadio e integral do ser humano e sua melhor inserção na sociedade.

O reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos já não é tão recente, data da promulgação da constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em que a educação da infância é proposta por meio de creches e pré-escolas que possam desenvolver integralmente a criança, segundo a LDB nº 9394/96, em

seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, por meio dos princípios éticos, estéticos e políticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Há que se reconhecer e assumir que o direito da criança é compromisso e responsabilidade do Estado ,da família e da sociedade ,uma vez que os processos educativos ocorrem em espaços de inteiração humana,mas profissional e intencionalmente devem ser atendidos em instituições para tal fim ,respeitando a etapa educacional definida enquanto educação Infantil.

Portanto, muito há o que se fazer para que os direitos educacionais da criança possam de fato se tornar realidade e atingir a qualidade necessária para obter sucesso em sua finalidade.

As competências prioritárias a serem desenvolvidas pelo professor são aquelas do pensamento reflexivo. Significa dizer que de nada servem teorias de aprendizagem se estas não ajudam a identificar as dificuldades reais das crianças

### 5. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores*. Estratégias de Supervisão: Porto Editora, 1996.
- BUJES, M. I. *Escola infantil: pra que te quero?* In: CRAIDY, C. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto alegre: Artmed, 2001.
- CERISARA, A. B. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, nº 17, 1999.
- MACHADO, M. L. *Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil*. In: Cadernos de Pesquisa nº 110. São Paulo: Cortez, 2000.
- FOISIL, Madeleine. *A escritura do foro privado*. IN: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- GADOTTI. Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. SP: Ática, 1997.

# REVISTA CIENTÍFICA DO ITPAC

Volume 3. Número 2. Abril de 2010.

---

GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. IN: CHARTIER, Roger(org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991

ARROYO, Miguel. *Educação e exclusão da cidadania*. IN: BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1999. 7. Ed.

\_\_\_\_\_. *Apresentação*. IN: VEIGA, Cynthia G.; FARIA, Luciano Mendes de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada, 3 – da Renascenças ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das letras, 1991.

COSTA, Márcia Rosa da. *Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação*; orient. Nilton Bueno Fischer. Porto Alegre, 2000. 218 p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFRGS.

BRUSCHINI, Cristina. *Teoria crítica da família*. IN: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A.(orgs.) *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.