



Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007

p. 15-32

## A CONCEPÇÃO HISTÓRICA SOBRE AS CRIANÇAS PEQUENAS: SUBSÍDIOS PARA PENSAR O FUTURO<sup>1</sup>

*Helena Maria Giroto Dorigo<sup>2</sup> - UEPG*

*Maria Isabel Moura do Nascimento<sup>3</sup> - UEPG*

**RESUMO:** Diante da crescente expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo, ocorrido nas últimas décadas, a inclusão da criança de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas já é um direito da Legislação Educacional, a qual além de reiterar o direito constitucional, garante também um caráter educativo adequado as especificidades dessas crianças. Esse reconhecimento da necessidade de se criar um espaço de aprendizado e conhecimento às crianças pequenas, traz a importância de repensar as relações da prática pedagógica desenvolvida até então nessas instituições. Este artigo busca realizar um breve levantamento histórico dos diferentes sentimentos atribuídos às crianças pequenas em diferentes períodos e sociedades, com o objetivo de clarificar os paradigmas educacionais atuais voltados à primeira infância. Outro aspecto refere-se à reflexão sobre as duas redes de ensino que são oferecidas: creches e pré-escolas dando visão ao objetivo de inclusão da criança de 0 a 6 anos de idade ao sistema de ensino e à proposta atual do cuidar e educar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil, Educação básica, Sentimentos de Infância.

### THE HISTORICAL CONCEPTION ON THE SMALL CHILD: SUBSIDIES TO THINK THE FUTURE

**ABSTRACT:** Before of the growing expansion of the Infantile Education in Brazil and in the world, happened in the last decades, the child's inclusion of 0 to 6 years old in day-care centers and preschools is already a right of the Educational Legislation, the one which besides reiterating the constitutional right, it also guarantees an appropriate educational character to the attendances specifics for those children. That recognition of the need of creating a learning space and knowledge to the small children brings the importance of rethinking the relationships of the pedagogic practice developed until then in those institutions. This article looks for a brief historical rising of the different feelings attributed to the small children in different periods and societies of the history with the objective of clarifying the current educational paradigms returned to the first childhood. Another aspect he/she refers to the reflection on the two teaching nets that are offered: day-care centers and preschools giving vision to the objective of the child's inclusion of 0 to 6 years old to the education system and the current proposal of the take care and educate.

**KEY WORDS:** Early childhood education; Basic education; Feeling of childhood.

## INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu de discussões e propostas de estudos realizadas no Grupo de Pesquisas – HISTEDBR da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. O texto apresenta uma revisão bibliográfica que pretende identificar como se configurou os sentimentos de infância e as concepções sobre a educação oferecida às crianças pequenas ao longo da história, buscando na literatura a resposta para o questionamento atual: É possível, de algum modo, dissociar o ato de cuidar do ato de educar? Seriam práticas distintas? A proposta de associar a educação ao cuidado seria uma idéia atual ou ela sempre existiu?

Diante da atual legislação e das novas teorias sobre o desenvolvimento humano desde seu nascimento e o interesse de promovê-lo da melhor forma possível, remete-nos aqui, fazer um levantamento histórico das diferentes concepções de criança, cada qual no seu tempo para que se possa traçar uma trajetória que venha favorecer o entendimento do pensamento atual desenvolvido a respeito do significado da infância. Essa pesquisa nos leva a refletir o pensamento de Dewey citado por Cotrim e Parisi (1979, p. 20), que afirmava ser “[...] o conhecimento do passado, a chave para entendermos o presente”. Isso significa que o estudo da história pode suscitar reflexões que sirvam no desenvolvimento do trabalho com a educação da infância nos dias atuais. O que não significa dizer que se busca aqui recuperar a história da educação infantil, pois é extensa e diferenciada a produção sobre o assunto, mas buscar em alguns autores esclarecimentos que possam clarear o entendimento das novas propostas pedagógicas existentes a respeito da criança pequena e que, servirão de ponto de partida para a compreensão deste estudo.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída, que conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos apresentando concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. A preocupação atual reflete a idéia de que a criança desde que nasce, necessita de um espaço de socialização e aprendizado abandonando a idéia de apenas assistir e cuidar. É nessa perspectiva que o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade vem sendo refletido e estudado no sentido de buscar novas formas de relações na prática pedagógica desenvolvida nas instituições de atendimento às crianças pequenas.

Toda essa evolução envolvendo a criança menor de 7 anos de idade vem favorecer a abertura de novos caminhos e possibilidades para a formação das intenções pedagógicas e sociais, apontando outras tendências e desafios educacionais que garantam uma prática comprometida e eficiente, promotora do desenvolvimento psicológico, intelectual e social da criança.

## DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E A EVOLUÇÃO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA NO MUNDO

É o aparecimento da escrita que assinala o marco inicial da História determinando assim o fim da Idade Pré-literária ou período pré-histórico aproximadamente no ano 3500 a.C. Apesar de desconhecer a escrita, o homem pré-histórico sabia que precisava ensinar os mais jovens e, foi nesse período que a educação entendida como a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra, teve o seu início. Portanto, desde a antiguidade a aquisição de conhecimentos e experiências através da educação vem sendo o motivo de maior preocupação entre os educadores.

Milênios se passaram e o processo educacional para crianças de até 6 anos de idade esteve centrada predominantemente no lar sob a incumbência dos próprios pais ou assumidos pela família. Isso porque a idade escolar foi sempre entendida a partir dos 7 anos de idade no fim da primeira infância “que representaria a passagem para idade da razão” (KUHLMANN, 1998, p. 16). Antes dessa idade as crianças eram vistas como dependentes de cuidados. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar um membro desse grupo social, adquirindo os conhecimentos necessários para enfrentar as exigências da vida adulta. Esse predomínio do contexto doméstico para atendimento da criança pequena ao longo da história foi construindo arranjos alternativos para prestar tal cuidado. “Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas ou de ‘mães mercenárias’, já na Idade Antiga, até a criação de ‘rodas’.” (OLIVEIRA, 2005, p. 58, 59).

A “roda” ou “roda dos expostos” que existia na Idade Média e Moderna, eram cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que os bebês fossem neles deixados sem que houvesse a identificação de quem os trazia. As entidades religiosas tornavam-se responsáveis por essas crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à criança pequena nem sempre existiram da forma como é concebida atualmente, foram modificadas pelas mudanças econômicas, políticas e na estrutura social, que nem sempre existiu da mesma forma.

Os seis modos de relação com a infância seriam: o Infanticídio, da Antiguidade ao século IV d.C.; o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão, do século XVIII, a Socialização, do século XIX a meados do XX; e o Apoio ou Amparo [...], iniciado em meados do século XX.” (KUHLMANN, 1978, p. 20).

Na Idade Média se objetivava um crescimento rápido da criança para que pudesse ingressar na vida adulta. Desde o século XV, as famílias inglesas costumava-

vam enviar seus filhos, a partir dos 7 anos de idade, tanto meninos como meninas, para as casas de outras famílias para aprenderem os serviços domésticos, onde permaneciam como aprendizes até cerca de 14 a 18 anos. Enquanto isso recebia em seus lares crianças estranhas. Esse processo objetivava desenvolver nas crianças as boas maneiras como forma comum de educação. (ARIÈS, 1978, p. 154).

O afastamento das crianças da família genitora visava evitar que se criasse entre pais e filhos algum tipo de sentimento. A criança que superasse a idade da mortalidade era diretamente ingressada ao mundo dos adultos para que desde cedo fosse aprendendo o ofício dos mais velhos. Considerada e vista como um pequeno adulto, a criança executava as mesmas atividades dos mais velhos. Os trajes também não diferenciavam as crianças dos adultos, permitindo apenas a diferenciação da classe social.

Talvez por isso Áries (apud Kuhlmann 1978, p. 18), declara que “[...] havia uma ausência de sentimento da infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável nesse sentido.” Mudança essa que para Kuhlmann (1978), teve sua principal fonte na aproximação com os pais “uma cumplicidade sentimental da família” quando estes, especialmente os de classe mais alta passaram a cuidar de seus filhos deixando de enviá-los às amas-de-leite.

Dessa forma, esse sentimento teria se desenvolvido primeiro nas camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII, “[...] o sentimento da infância iria do nobre para o pobre”. Kuhlmann (1998, p. 19). Kramer (2001) lembra que o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pela criança, mas à consciência da particularidade infantil, aquilo que distingue a criança do adulto.

A partir disso a criança deixa de ser um pequeno adulto e passa a ser vista como criança, porém, de acordo com Del Priore (2002, p. 84), “O certo é que na mentalidade coletiva a infância era então, um tempo sem maior personalidade. um momento de transição e por que não dizer, uma esperança [...] designadas nos documentos como “meúdos”, “ingênuos” e “infantes” [...]”

Há também uma diferença no que tange os registros de infância, entre a criança pobre e os filhos dos mais abastados economicamente. É o que revela Kuhlmann (1998, p. 25) que ao pesquisar a história constatou que a evolução da sensibilidade e do pensamento sobre a criança pobre encontra-se emudecida, “[...] é difícil encontrar registros diretos da vida privada da infância das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores.” Enquanto que nas classes mais privilegiadas o autor verificou que, “as infâncias burguesa e aristocrática são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos.” (Ibid, p. 24).

Essa desconsideração da presença das classes pobres no interior das relações sociais mostra que as classes mais altas exerciam o poder dominante sobre a vida social, monopolizando o processo de promoção do respeito e sentimento atribuído à criança pequena.

Porém, a interpretação de que as crianças do povo, apesar da precariedade da vida, não tenham recebido de seus pais nenhum sentimento e cuidado, pode ser errônea, levando-se em conta a falta de registros ou indicativos suficientes para revelar o verdadeiro processo da vida privada da infância das classes populares nesse sentido. Já afirma no fim do século XVII os “[...] sentimentos da ‘paparicação’ das crianças não se limitava apenas às crianças bem nascidas, as quais, ao contrário, sob a influência dos moralistas começavam a abandoná-la [...] ocorria também entre o povo.” (ÁRIES, 1978, p. 103), observando que as crianças dos pobres eram especialmente mal-educadas.

É possível que, enquanto as crianças da burguesia recebiam um tratamento repressivo, em que os adultos exerciam uma atitude de superioridade e uma concepção educacional autoritária, como “adestradores de instintos” (KUHLMANN, 1998, p. 25), as crianças do povo poderiam estar sendo tratadas com maior consideração e respeito por suas famílias.

Contudo, a partir daí procurou-se conciliar a doçura e a razão, sob a grande influência dos moralistas que preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes se declaravam sensíveis ao sentimento da infância, mas firmes na necessidade de se preservar e disciplinar a criança. (ARIÈS, 1978).

O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com açoitamentos e castigos” (DEL PRIORE, 2002, p. 97).

Percebe-se aqui, duas atitudes contraditórias quanto ao sentimento da infância: uma revela a criança merecedora do amor, da paparicação dos adultos, e em seguida a idéia de se preservar e disciplinar através da moralização. Sobre isso Kramer (2001, p. 20) nos lembra que, “os dois aspectos do sentimento da criança – a ‘paparicação’ e a ‘moralização’ – são aparentemente contraditórios, mas, na verdade, ambos se completam na concepção de infância enquanto essência infantil.”

Dessa forma distinguia-se um tratamento de amor na família, entre pais e filhos, enquanto na educação o que rege é a moralização infantil. A criança antes tratada como pequeno adulto agora na sociedade burguesa da Idade Média é vista como dependente de cuidados. Porém no que tange a educação, o castigo físico

era utilizado tanto pelas famílias como pelas escolas que até o século XVIII só era oferecida aos meninos da elite, os pobres não freqüentavam as escolas. Às meninas restavam os afazeres domésticos. Essa atitude revela o poder do adulto sobre a criança, que eram consideradas frágeis, incompletas e incapazes.

A história nos mostra que mesmo aos cuidados da própria família, a vida das crianças sempre esteve centrada na arbitrariedade e rigorosidade dos costumes que caracterizava a educação tradicional. Diante do preconceito e indiferença à criança pobre e a rigidez da educação religiosa, nasce entre o século XVI e XVII um pensamento pedagógico moderno organizando escolas para pequenos (*petty schools*) onde ingressavam crianças a partir de 6 anos de idade, além disso eram incluídas crianças pobres de 2 a 3 anos, as quais era ensinado os bons hábitos e os valores religiosos.

Na segunda metade do século XVIII tem início a Revolução Industrial na Europa Ocidental e conseqüentemente a longa jornada de trabalho dos pais, nas fábricas, nas fundições e nas minas de carvão, aumentado a pobreza nas classes operárias o que levou ao abandono e maus tratos das crianças pequenas.

A precariedade das condições econômicas, a moradia minúscula e superpopulada, certamente marcou a infância popular nos séculos XVII e XVIII quando, na França e em outros países, havia um alto risco de morte por parto e altas cifras para a morte de recém-nascidos e crianças das quais apenas 50% sobreviviam ao décimo ano de vida. (KUHLMANN, 1998, p. 24).

Além da transformação da família patriarcal em nuclear a partir da Revolução Industrial, iniciou também um processo de expropriação de antigos saberes dos trabalhadores, o que modificou as condições e exigências educacionais das novas gerações gerando um pensamento pedagógico, intensificando a discussão sobre a escolaridade obrigatória nos séculos XVIII e XIX em vários países da Europa, época em que a criança passa a ser vista pelos adultos, como o centro do interesse educativo. Oliveira (2005). Segundo a autora, “O mesmo não acontecia com relação às crianças dos extratos sociais pobres. [...]. Alguns setores das elites [...] sustentavam que não seria correto para a sociedade que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade.” (Id., 2005, p.62). Alguns reformadores, opondo-se a essa idéia defendiam a educação como um direito de todos, influenciando o trabalho dos pioneiros da educação que buscavam novas formas de disciplinar as crianças sem o uso de punições físicas.

Oliveira (2005, p. 63), nos lembra que desde a antiguidade, filósofos como Santo Agostinho, Sócrates e Montaigne, já defendiam da atividade do próprio aluno construir seu crescimento intelectual e o valor da brincadeira na aprendizagem destacado por Platão. O que aparece de novo, a partir do século XVIII, é o fortalecimento dessas idéias.

Outros autores como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), também já defendiam o ensino para todos sem distinção de classes onde o ensino devia centrar-se na criança opondo-se a educação tradicional tratada com autoritarismo e severidade.

Segundo Oliveira (2005, p. 69),

A apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil envolveu um longo processo. Seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos da classe média e alta de vários países.

Percebe-se então, que a idéia atual de ensinar a criança por métodos de compreensão de afeição, enfatizando o valor e a importância de uma aprendizagem através da brincadeira, do lúdico, com material pedagógico adequado para cada idade, dentro de um espaço que representasse um mundo específico para crianças onde se desenvolveria a sua educação, física, intelectual e social, já era preconizado desde o século XVII.

No campo da psicologia, autores como Vygotsky, Wallon, Piaget, Freinet e Decroly, também, colaboraram com novos conhecimentos para a promoção da criança, preconizando a importância do estímulo precoce da criança como forma de favorecer o seu desenvolvimento. Conforme Cotrim e Parisi (1979, p. 289), "A criança, para Decroly, deve ser educada em plena liberdade, para que nela possam desabrochar todas as suas potencialidades. Daí, a necessidade de ser submetida a um regime de atividade livre e de trabalho espontâneo e criador".

Compreende-se, portanto, que as crianças beneficiadas de um ensino qualitativo de promoção do raciocínio e da liberdade para expressar seus sentimentos num ambiente de socialização, terá mais chances de no futuro apresentar uma personalidade crítica preocupada com os problemas sociais. A confiança em si mesma representa pontos positivos para o desenvolvimento da aprendizagem posterior.

#### AS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO BRASIL

A história da educação no Brasil tem seu início no ano de 1549, quando os primeiros missionários jesuítas desembarcaram em nossa terra. Imediatamente, após a sua chegada como soldados da religião, os jesuítas se lançaram na conquista das almas, na doutrinação das mentes." (COTRIM e PARISI, 1979, p. 260). A missão inicial era catequizar os índios, mas posteriormente os padres jesuítas também abraçaram a tarefa de educar os

filhos da classe dominante brasileira. Por mais de dois séculos 1549 a 1759, os padres jesuítas detiveram o monopólio exclusivo do setor educacional no Brasil.

Quanto à educação para crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil até o século XIX era inexistente, o contexto mais aceito para o desenvolvimento infantil durante os primeiros anos de vida tem sido o ambiente doméstico. As crianças pobres da zona rural, órfãs ou abandonadas, estiveram ao longo da história sob os cuidados das ‘criadeiras’, também chamadas de ‘fazedoras de anjos’. Eram assim chamadas devido a alta mortalidade das crianças em decorrência da precariedade das condições sanitárias. Já na zona urbana, os filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social eram recolhidos nas “rodas de expostos.”

No Brasil na época colonial foram implantadas três rodas de expostos nas três cidades mais importantes: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789). Todas no século XVIII. No século seguinte uma roda foi instalada na Santa Casa de Misericórdia em São Paulo (1825) seguida pelo Rio Grande do Sul onde foram criadas três rodas: em Porto Alegre (1837), Rio Grande (1838) e Pelotas (1849), em Cachoeira – Bahia (1840); em Olinda-(PE); Campos (RJ); Vitória (ES); Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Freitas (2001).

Desde o início do século XVIII, “[...] a roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida [...] criada na Colônia [...] conseguiu manter-se durante a república e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950.”( FREITAS, 2001, p. 53).

A alarmante taxa de mortes de crianças na época, atraiu grupos privados como conjuntos de médicos e associações de damas beneficentes, que demonstraram preocupação e interesse em solucionar esse problema, realizando assim, as primeiras iniciativas contra a mortalidade infantil. A atuação dos médicos higienista que combatiam a mortalidade infantil, além de orientar métodos de higiene às mães ou mulheres encarregadas de cuidar as crianças, condenavam a negligência das mães que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel), atribuindo aos negros escravos a origem de doenças. (KRAMER, 2001). O assistencialismo era a marca dos médicos higienistas que lutavam pelo controle da saúde infantil numa perspectiva de higienização da pobreza.

Com a abolição (1888) e a proclamação da República (1889) no Brasil suscitou de um lado o aumento do abandono de crianças e de outro o aumento na busca de novas soluções para o problema da infância, resultando na criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições destinadas a cuidar das crianças pobres. (OLIVEIRA, 2005).

No Brasil República, mais precisamente em 1899 é fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil o qual tinha por objetivos:



Atender aos menores de oito anos; 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. (KRAMER, 2001, p. 52).

Na mesma época iniciou-se uma movimentação em torno da criação de instituições destinadas aos cuidados das crianças pequenas. Em 1908, começou a funcionar a primeira creche popular destinada a filhos de operários até dois anos de idade. Em 1909, o primeiro Jardim de Infância municipal foi inaugurado no Rio de Janeiro. Na seqüência, em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil que deveria ser de responsabilidade do Estado, mas na verdade foi mantido por doações. Esse Departamento desenvolvia diferentes tarefas, sempre objetivando o benefício, a proteção e o amparo à infância no Brasil. Em 1920 foi reconhecido como de Utilidade Pública. (KRAMER, 2001).

No início do século XX, a urbanização e a industrialização se intensificavam nos centros urbanos resultando na produção de efeitos que influenciaram e modificaram a estrutura familiar e o cuidado com as crianças pequenas.

Com o emprego da mão-de-obra feminina na indústria, as mães enfrentaram o problema do cuidado de seus filhos, de buscar soluções emergenciais para o cuidado dos filhos enquanto trabalhavam. Essa realidade “[...] ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade.” (OLIVEIRA, 2005, p. 95).

Com a expansão do trabalho nas fábricas, os operários organizados iniciaram as manifestações contra a precariedade da vida e do trabalho. Na década de 1920 e início de 1930 entre as reivindicações dos operários estava a necessidade de um espaço para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Com isso, temendo uma diminuição na mão-de-obra e na tentativa de enfraquecer essas manifestações, os empresários passaram a oferecer entre os benefícios, algumas creches e escolas maternas específicas para o atendimento aos filhos dos operários. “Essas iniciativas ocorreram no Rio de Janeiro, São Paulo e várias cidades do interior de Minas Gerais e no norte do país e foram timidamente sendo seguidas por outros empresários.” (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

Essas poucas conquistas dos movimentos operários geraram algumas controvérsias, pois a mulher era vista como a profissional do lar. Contudo, diante da necessidade econômica, a mulher foi obrigada a trabalhar fora de casa, por isso as poucas creches existentes eram vistas como um “mal necessário”. Além dessa iniciati-

va de atendimento à criança pequena em creches que funcionavam junto às fábricas surgiram outras creches, organizadas por associações religiosas ou filantrópicas visando não somente favorecer o trabalho feminino fora de casa, como também o combate à pobreza e à mortalidade infantil. Observa-se que o objetivo do trabalho desenvolvido nas creches estava voltado à alimentação, higiene e segurança física da criança, a preocupação com a educação e o desenvolvimento intelectual e social era inexistente.

Em 1943, o presidente Getúlio Vargas criou uma legislação específica para regulamentar as relações entre patrões e empregados, intitulada “Consolidação das Leis de Trabalho – CLT.” Essa lei determinou a oferta pelas empresas de um espaço para a guarda da criança durante a amamentação.

Porém, o que se chama a atenção foi o descaso do poder público em não fiscalizar a “[...] oferta de berçários pelas empresas. Esta pequena conquista não foi, em geral, efetivada na prática. Poucas creches e berçários nas empresas foram organizados nesta época e mesmo posteriormente.” (OLIVEIRA, 1992, p. 19). Dessa forma, o problema da mulher em conciliar o trabalho fora de casa com a tarefa doméstica e o cuidado dos filhos continuou.

A luta na busca de melhorias para as crianças menores de 6 anos de idade foi historicamente engatinhando. Na década de 1950, o Departamento Nacional da Criança na sua tendência médico-higienista promoveu vários programas, entre eles, o combate à desnutrição, vacinações, ampliação de hospitais e maternidades, cursos populares, além dos Clubes de Mães. Estes clubes foram criados em 1952 com o objetivo de valorizar o trabalho da mulher e seu papel na educação dos filhos. (KRAMER, 2001). As creches até então existentes fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, que aos poucos passaram a realizar convênios com o governo. Porém, além da ajuda governamental dependiam dos donativos oferecidos pelas famílias ricas da sociedade.

A partir de 1950 e nas duas décadas seguintes, as discussões sobre o atendimento às crianças pequenas em creches cresceram muito. Ouve um aumento na demanda pelo atendimento às crianças pequenas, não somente das classes pobres, mas também de funcionárias públicas.

No período militar, que teve início em 1964, foram criados órgãos como a Legião Brasileira de Assistência - LBA e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM os quais continuaram a acentuar a idéia de creche como equipamento de assistência à criança carente, como um favor prestado à criança e à família. (OLIVEIRA, 1992).

Em 1970 ocorreu um aumento considerável de evasão escolar e a repetência das crianças pobres no primeiro grau. Como forma de superação foi instituída a educação pré-escolar oferecida às crianças de quatro a seis anos para

suprir as carências culturais até então existentes, “[...] considerava-se que esse atendimento possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que a criança estava sujeita através de uma ‘educação compensatória’, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daquele problema.” (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

A educação pré-escolar foi adotada sem que houvesse uma reflexão mais profunda a respeito dos problemas sociais envolventes, que as carências culturais poderiam estar associadas às condições precárias das famílias pobres, favorecendo a repetência escolar de seus filhos.

Enquanto a visão assistencialista ou compensatória dominava o trabalho oferecido nas creches que cuidavam dos filhos de família de baixa renda, as pré-escolas particulares que se tornavam cada vez mais numerosas adotavam a preocupação com a sociabilidade e o desenvolvimento infantil como um todo, onde eram atendidas as crianças de classe média. (OLIVEIRA, 2005).

Na segunda metade da década de 1970 foram estabelecidas novas políticas de atendimento às reivindicações populares. “Esta foi uma conquista da pressão exercida pelas mães trabalhadoras sobre o Poder Público e as empresas para organizarem e manterem as creches.” (OLIVEIRA, 1992, p. 21). Essas creches públicas na sua maioria prestavam um trabalho de cunho assistencialista que consistia na alimentação, higiene e cuidado, geralmente de forma precária e de baixa qualidade.

Por ter surgido com o objetivo de acolher os pobres, o atendimento em creches esteve sempre vinculado à classe social baixa, enquanto as pré-escolas voltadas às crianças maiores eram destinadas aos de classes econômicas mais elevadas. Essas instituições de pré-escola visavam um trabalho pedagógico, como um período que antecede o ensino fundamental.

A história nos mostra também que a educação institucionalizada para crianças de 0 a 6 anos de idade já foi designada por vários nomes dependendo da concepção construída em cada momento histórico sobre as necessidades da infância, entre eles: escola de tricô, sala de asilo, creche, jardim de infância, escola maternal, pré-escola, etc.

A Constituição Federal de 1988 definiu como dever do Estado “o atendimento em creche e pré-escola” (Art. 208, inciso IV), e mais recentemente a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (Art. 30, incisos I e II) que fixou o termo “educação infantil” para designar a primeira etapa da educação básica que compreende tanto o atendimento em creches, como em pré-escolas. Portanto a educação infantil engloba todas as instituições que oferecem o ensino a crianças de 0 a 6 anos de idade, garantido assim o direito à criança pequena um espaço próprio para a educação e desenvolvimento da sua infância como ser social.

Mesmo com a atribuição de uma única definição para o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, entre as duas redes de ensino oferecidas: creche e pré-escola, existe uma dicotomia no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas que é o cuidar e o educar. Isso porque cada vez mais, a criança passa a ser vista como sujeitos de direitos, cidadãos em processo, capazes de absorver conhecimentos e de estabelecer relações desde que nasce.

Estudos científicos, principalmente os da Psicologia, têm apontado a importância dos primeiros anos de vida para a constituição do sujeito. Devemos ter como meta, na educação pré-escolar, a criança com seu desenvolvimento enquanto ser cognoscente e cognoscível, para que possamos garantir-lhe condições para a construção de sua pessoa. (OLIVEIRA, 2001, p. 55).

A educação das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas tem expandido no mundo todo, não apenas para favorecer os pais que trabalham fora de casa, mas especialmente pelos argumentos das ciências que defendem a idéia de que a inteligência se forma a partir do nascimento, sendo os primeiros anos de vida um período excepcional na capacidade de absorver estímulos que não se farão tão intensos em qualquer outra época da vida. Então, descuidar da educação da criança pequena seria como desperdiçar um potencial humano que não poderá ser recuperado.

Diante das investigações da ciência sobre o processo de desenvolvimento da criança pequena e o aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil, que de forma acelerada vem ganhando prestígio, o objetivo atual se volta ao direito de cuidado e educação. "A creche [...] impõe-se no cenário social como forma alternativa para a socialização e a educação extraluar da criança pequena." (ROSEMBERG, 1989, p.174).

É nesse sentido de socialização que se buscam as instituições específicas para crianças de até 6 anos de idade, onde se desenvolvem práticas educativas no coletivo, o que ficariam muito restritas no atendimento individual da criança.

A concepção de criança que adotamos considera-a como um sujeito histórico, que nasce num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural. Sendo assim, ela não pode ser um cidadão do futuro, se não a concebemos como um sujeito do presente. (KRAMER, 1999, p. 85).

É importante que se analise de forma separada a educação oferecida em cada faixa etária de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, pois sempre foram tratadas diferentemente e com objetivos também diferenciados uma conseqüência dos fatores sociais e econômicos, onde as famílias de maior poder econômico pagavam uma babá para cuidar de seus filhos pequenos, enquanto os pobres dependiam de uma instituição

que o fizesse. A partir disso caracterizou-se a creche como uma instituição para pobres assistidas por instituições filantrópicas e/ou órgão público.

Essa concepção de assistencialismo como um serviço prestado ao pobre, está ainda muito presente na consciência das pessoas, pois mudar uma concepção requer muito mais que apenas mudar a prática, os móveis, o espaço, requerem principalmente assumir as especificidades da educação infantil, mudar conceitos, rever as diferentes concepções sobre a infância, entender as relações sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Contudo há de se reconhecer que não há como separar o cuidar da criança do educar. São indissociáveis no trabalho com as crianças na creche, pois o cuidado é geralmente reconhecido na hora de dar banho, alimentar, trocar fraldas, porém, nesses momentos a educação também se faz presente. Ela está na oportunidade da criança aprender sobre o cuidado de si, na interação da criança com quem cuida, no envolvimento emocional, na socialização com o adulto e as outras crianças presentes, nos sons que houve a sua volta, no som de uma música, o que representa incentivos para a criança perceber e interagir com esse meio e na dinâmica diária da instituição ela vai construindo a sua identidade. “Para Piaget, as interações são importantes porque contribuem para o desenvolvimento do pensamento.”. (KRAMER, 1999, p. 249).

Dessa forma a comunicação verbal entre a criança e quem cuida também representa uma prática educacional. A linguagem é o instrumento que possibilita o entendimento recíproco entre as pessoas e é pela fala que o educador transmite à criança os sentimentos de afeição, confiança e segurança, mas também transmite valores, oferecendo a ela a possibilidade de ir formando os seus conceitos. Na rotina de uma instituição de educação infantil, o trabalho de quem presta assistência está intrinsecamente ligado ao trabalho do educador.

É bom lembrar que:

[...] as impressões que resultam deste período tendem a ficar registradas para sempre, isto também ocorre com relação aos sons e á gramática. As crianças guardam durante toda a vida as aquisições deste período e, da mesma forma, os efeitos negativos dos obstáculos encontrados perduram a vida inteira. (MONTESSORI, 1987, p. 147).

Portanto, educar crianças pequenas requer antes de tudo, a consciência desses efeitos que uma educação não apropriada pode acarretar na criança. A forma e a prática da educação infantil podem desenvolver o caráter da criança tanto para o bem como para a formação de uma personalidade de traumas e desvios psíquicos que irão se revelar na criança com o seu crescimento.

Na concepção de Craidy e Kaercher (2001, p. 19), “[...] a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola infantil.”

O que se pretende, analisando o cotidiano da educação infantil é, que o professor possa ter “[...] elementos para proceder a análises, reflexões e avaliações referentes ao seu próprio fazer, encontrando novos caminhos qualitativamente diferentes para a efetivação de um trabalho docente reflexivo [...] de educação pré-escolar.” (OLIVEIRA, 2001, p. 55).

Dessa forma, a formação do professor também é outro ponto importante a se observar visto a conscientização necessária de que cuidar também é educar. O educador precisa desenvolver nele mesmo a idéia de que em todas as atividades diárias desenvolvidas com as crianças estarão ligadas a conteúdos educacionais. Quando o educador compreende e reflete sobre a sua prática, a possibilidade de desenvolver um bom trabalho se avoluma e para quem recebe se torna muito mais construtivo e proveitoso.

Segundo a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art 62 do Título VI – Dos profissionais da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A partir dessa definição da LDB e a preocupação dos educadores em oferecer uma educação infantil de qualidade, já surgiram nas universidades disciplinas específicas para desenvolver a formação do professor atuante nessa etapa da educação o que representa algumas conquistas na solução das necessidades sociais, mas que ainda necessitam ser ampliadas. É sabido que apesar da LDB garantir o direito a todas as crianças menores de 6 anos de idade a freqüentarem as creches e pré-escolas, ainda existe um grande contingente fora delas.

Ao observar a história percebe-se que a partir de 1970 houve uma grande expansão das instituições educacionais voltadas à educação infantil que assumiu um caráter assistencialista. Isso sugere uma evolução linear por etapas, onde primeiro se passaria por uma fase médica (higienista), depois por uma assistencialista e, atualmente uma nova etapa, a educacional. Porém, se for pensado que ao assistir também se educa, que “a função de guarda já é constituída como educativa” então a educação sempre esteve

presente no atendimento das crianças pobres, só que de forma bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de igualdade e fraternidade. (KUHLMANN, 1998).

Nesta visão é observado que a proposta atual de superar o assistencialismo oferecendo um atendimento de educação e cuidado, manifestando princípios opostos, representa apenas uma forma de justificar novas propostas de ensino, mas que na realidade é a mesma.

Portanto, nem todas as concepções e propostas educacionais dirigidas à educação infantil atual representam realmente, concepções novas, recentes, como nos leva a crer as leituras dos documentos. No entanto é importante reconhecer que a proposta de educação e cuidado na prática com a criança pequena veio favorecer a mudança de comportamentos e conceitos sobre a importância e as necessidades das crianças pequenas para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, tanto entre os profissionais da educação como dos membros da sociedade.

O fato das instituições infantis “[...] terem sido pensadas não só como lugar de *guarda*, mas de educação da criança em um ambiente coletivo, colabora para superarmos um sentimento de inferioridade dessa área no interior da pesquisa educacional.” (KUHLMANN, 1998, p. 194).

Na trajetória histórica é fácil perceber como os homens nas suas comunidades conseguem realizar movimentos agrupando pessoas solidárias a uma causa e através desses movimentos influenciarem a formulação de leis que garantem o desenvolvimento de toda sociedade. No momento em que a sociedade alcança a garantia dos direitos de educação para a criança pequena, se faz necessário à continuidade nas ações dos grupos organizados da sociedade para garantir que esses direitos sejam cumpridos, entendendo que o direito da criança é um dever do adulto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história como forma de contar, narrar fatos, tempos, visões e concepções reconstrói épocas e revela o desenvolvimento do comportamento humano. Essa pesquisa não representa em si um levantamento histórico, mas de alguns dados importantes que nos permite uma maior aproximação ao ponto de vista da criança.

O significado da infância concebido nos diferentes períodos históricos aqui citados, não tem o objetivo de despertar no leitor um sentimento de piedade, especialmente quando se fala na falta de sentimento, no envio às amas-de-leite, as criadeiras, às rodas, ao impedimento do estudo aos pobres, etc., mas sim para se enxergar o conjunto de experiências por elas vividas nos diferentes lugares e épocas e, passar a enxergá-las como sujeito da história e da vida social, não apenas como uma representação feita pelos adultos sobre a sua vida.

A concepção de criança vem mudando ao longo dos tempos revelando as diferentes maneiras de se considerar a criança dependendo da cultura, etnia e da classe social a qual pertence, revelando assim a diversidade cultural e social que compõe a sociedade brasileira.

É concebível que a responsabilidade principal de educação e cuidado das crianças nos seus primeiros anos de vida recaia sobre a família, mais especificamente da mãe, porém devido a forma de organização social, ao sistema capitalista e aos direitos da mulher de exercer uma profissão fora de casa, contribuindo para a manutenção da família, além da argumentação das ciências (Psicologia, Antropologia e Sociologia, etc.), de que a criança carece da socialização e estimulação para a educação desde que nasce, houve a necessidade de buscar instituições que suprissem essas necessidades das famílias e das crianças pequenas de forma integral.

Esse movimento no qual a educação infantil se constituiu ao longo dos anos mostra a lentidão que esse processo de legitimação veio enfrentado, partindo da idéia higienista ao favor de assistir até chegar à proposta atual de educação e cuidado sugerindo que as práticas anteriores de tratar, medicar e assistir estavam totalmente desligadas da educação. Um tanto contraditório diante da afirmação atual de que o binômio, cuidado e educação são indissociáveis. Por outro lado, as discussões advindas do campo das ciências especialmente da Psicologia, sobre o estudo do desenvolvimento da criança trouxeram novas questões que vieram contemplar a educação infantil. Esses estudos favoreceram a compreensão de criança como sujeitos sociais, culturais, com dimensões tanto físicas como psicológicas as quais possuem preferências e opiniões.

Essas descobertas, porém, exigem mudanças no atendimento dentro das instituições de educação infantil, envolvendo planejamento, reflexão, mudando a rotina e a forma de envolvimento no contexto educacional, por isso a importância de uma formação adequada das profissionais que atuam nessa área. Aprender a ver a criança como um ser ativo, com seus saberes e limitações facilitará ao professor o desenvolvimento das suas atividades na promoção da educação das crianças.

Dessa forma as profissionais antes denominadas crecheiras a quem só era exigida a experiência em cuidar de crianças, torna-se agora após a formação exigida, uma professora de educação infantil possuidora de concepções pedagógicas que a transformaram como pessoa e também como profissional preparada para compreender as crianças na sua integralidade como sujeitos históricos, culturais, cognitivos, sociais, políticos, cada um na sua individualidade.

Um tanto complexa esta questão que não deixa calar a pergunta: como fazer isso, diante da heterogeneidade da clientela dentro de uma instituição seja



creche ou pré-escola e do número de crianças para cada profissional atender? Ainda lembrando que nas instituições públicas, nem sempre existem os recursos suficientes e necessários para o bom desenvolvimento do trabalho com as crianças. Cabe lembrar Rosemberg (1989) que afirma não haver modalidade que realize o milagre de com poucos recursos, se transformar em atendimento de massa e garantir um nível de qualidade desejável. Mas, mesmo assim, recai sobre as profissionais da educação infantil a responsabilidade pela promoção de cidadãos ativos, criativos, críticos e atuantes dentro da sociedade em que vivem.

Diante desses desencontros sobre as intenções da educação infantil, sem deixar de reconhecer que muitos avanços já foram alcançados, faz-se necessário à continuidade das ações dos movimentos da sociedade e das organizações não governamentais para que a qualidade da educação infantil, que já é um direito conquistado garantido pela lei, venha a ser cumprido, pois diante da situação econômica do Brasil limitando cada vez mais a renda das famílias trabalhadoras, há de se prever que a procura pela educação infantil continuará a crescer cada vez mais como uma necessidade social. Portanto, além de se buscar a qualidade tendo o cuidado de observar se não se está oferecendo uma educação pobre para crianças pobres, há a necessidade de buscar a construção de novos espaços que possibilite atender a todos conforme garante a LDB.

Outro ponto importante é a tomada de consciência de que cada um pode fazer a sua parte já que a educação representa a essência para o crescimento e o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática e é, portanto, do interesse de todos. Professores, profissionais liberais, as famílias e a sociedade em geral mobilizadas exercem maior força e conseqüentemente resultarão em maiores conquistas.

Diante do contexto de desafios apresentados para a educação infantil cabe à Pedagogia ampliar e subsidiar a formação contínua dos professores, promovendo nestes o interesse e o comprometimento em estabelecer práticas pedagógicas qualitativas e humanizadoras nas relações com as crianças. O desafio do professor de educação infantil é conseguir visualizar a criança de forma a compreender os sinais que ela manifesta e pelos quais se comunica revelando o que deseja e o que espera do adulto.

Na verdade após cada conquista novos questionamentos vão surgindo aumentando e promovendo reflexões cada vez mais amplas e diversificadas, devido à extensão da importância que a criança vem conquistando sobre o seu papel na sociedade. Novos olhares ainda são necessários e aos adultos cabe a responsabilidade e o dever de promover essa criança nas relações socioculturais, entendendo o conceito de infância heterogênea e abrindo caminhos para a sua formação integral.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillipi. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.
- COTRIM, G.; PARISI, M. **Fundamentos da Educação: História e Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1979.
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEL PRIORE, M. **História das Crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- FREITAS, M. C. de. (org). **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.
- OLIVEIRA, Z. de M. **Creches: crianças, faz de conta & CIA**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROSEMBERG, F. (org). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Texto produzido a partir de discussões no grupo de pesquisas HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, coordenado pela professora Maria Isabel Moura Nascimento.
- <sup>2</sup> Aluna do curso de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.
- <sup>3</sup> Doutora em História e Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp; Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: [misabel@lexxa.com.br](mailto:misabel@lexxa.com.br)