

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONSTRUÍDAS NO DECORRER DA HISTÓRIA

Lucyelena Amaral Picelli (UNIPAR)
Lucineyde Amaral Picelli (UNIPAR)

RESUMO: Neste estudo discutimos algumas concepções sobre a Infância e a Educação Infantil estabelecidas ao longo da história. Para isso dividimos o trabalho em quatro partes. Na primeira delas expomos como a Infância e a Educação Infantil foram compreendidas no período que vai das comunidades tribais à Antiguidade. Em seguida discorremos sobre a concepção de infância e Educação Infantil dominantes no mundo medieval. Na terceira parte abordamos como essas concepções se expressam da Modernidade aos dias atuais. Na última parte fazemos um breve relato sobre a Educação Infantil no Brasil.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil, criança e infância.

ABSTRACT: In this study we discussed some conceptions about the Childhood and the Infantile Education established along the history. For that we divided the work in four parts. In the first of them we expose as the Childhood and the Infantile Education were understood in the period that is going from the tribal communities to the Antique. Soon afterwards we talked about the conception of childhood and dominant Infantile Education in the medieval world. In the third part we approached as those conceptions are expressed from the Modernity to the current days. In the last part we make an abbreviation report about the Infantile Education in Brazil

KEY WORDS: Infantile Education, child and childhood

INTRODUÇÃO

A representação da infância surgiu em nossa civilização muito lentamente. De acordo com Gómez (1994) até fins do século XVIII a concepção de infância foi indiferenciada e confundida com a do adulto. Essa autora explica que até essa fase o desconhecimento das características próprias da criança era patente. Por esse motivo, o único modelo a ser seguido era o do adulto. A criança era forçada a entrar no modelo do comportamento do adulto, sob a imposição de regras previamente determinadas.

A análise da literatura sobre a infância nos permite dividi-la em dois momentos: o primeiro vai das comunidades primitivas¹ até o fim da modernidade. Nessa fase observa-se uma indeterminação da categoria criança. O segundo momento, iniciado no fim da modernidade, representa o período em que aparece a formulação explícita dessa categoria, momento em que a criança foi separada da simbiose com o adulto. Nessa fase consolida-se a sistematização de princípios e formas mais elaboradas de orientar a educação a partir da formulação das grandes correntes pedagógicas². (GÓMEZ, 1994)

Essas correntes pedagógicas ao sintetizarem as diferentes formas de conduzir e orientar a criança partiram tanto dos modelos sociais, quanto das concepções de homem neles incorporadas e estabeleceram implícita ou explicitamente uma concepção de criança.

Foi, portanto, a partir do século XVIII e de forma mais explícita por volta do século XIX, que se começou a estudar a particularidade da criança e a se identificar as formas de introduzi-las nos diferentes modelos sociais em curso. Aos poucos foi sendo construída uma concepção específica de criança, atrelada à delimitação da divisão etária, segundo seu desenvolvimento psicofisiológico. (GÓMEZ, 1994)

As crianças e a educação infantil nas comunidades primitivas e no mundo Antigo.

Na sociedade primitiva, não existia uma concepção

específica de criança. A criança era posta como membro da tribo adulta, tendo que se integrar ativamente neste meio social. A orientação acontecia através das autoridades mais velhas desta sociedade que estava voltada essencialmente para a conservação primária da própria espécie. (GÓMEZ, 1994)

Ponce (2001) afirma que as crianças da comunidade primitiva acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam na medida do possível e, como recompensa, recebiam sua porção de alimentos como qualquer outro da comunidade.

Na sociedade primitiva a criança era vista simplesmente como um membro a mais que tinha que ser forte para continuar vivendo e integrar-se à tribo de forma ativa. Adulto e criança formavam uma identidade, não existindo, portanto, uma divisão etária. (GÓMEZ, 1994)

Nessa sociedade primitiva sem classes e sem Estado, “a sobrevivência da criança, como um membro a mais do grupo, dependia de capacidade de sua progenitora defendê-la, do comprometimento de toda a sua tribo para ajudá-la a viver e de quanto mais forte fazia-se para poder continuar com os seus”. (GÓMEZ, 1994, p.9)

Dessa forma, a fortaleza da criança era uma vantagem para sua espécie, que assim não se extinguiu. Porém, contraditoriamente, a possibilidade de sobreviverem muitas crianças era difícil, em virtude da exigüidade de alimentos. Era, portanto desejável que ficassem poucas crianças, porém fortes. As crianças nessa comunidade, “(...) junto com os adultos, iam se criando aos poucos, imitando suas ações e, junto com eles, alcançando estados de maior força”. (GÓMEZ, 1994, p. 10)

O que imperava nessas comunidades era o maior respeito para com aqueles que possuíam maior iniciativa, criatividade e força. Os homens mais velhos, juntamente com as mulheres, assumiam em geral a responsabilidade de passar a cultura da tribo e as experiências aos mais novos (crianças). Esses ensinamentos se davam por meio da transmissão oral e das práticas das atividades diárias. Ressalte-se que as

mulheres, os mais novos e os mais velhos ficavam sempre limitados ao território onde a tribo estava concentrada. (GÓMEZ, 1994; PONCE, 2001)

Um dos fundamentos da educação na sociedade primitiva era a assimilação do meio. Pouco a pouco os mais novos iam assimilando a cultura e os costumes, nos moldes estabelecidos pela prática do grupo. Tanto as crenças, quanto as práticas sociais eram aprendidas no convívio com os adultos. Porém, a educação dos mais novos não estava confiada a alguém em especial, muito menos à uma instituição, mas à vigilância difusa do meio. Não existia, portanto, um projeto educacional expresso, direcionado ou manifesto, o modelo educativo era o que a vida ensinava. “Tudo girava ao redor dos interesses e necessidades da tribo, sem instituições ou membros que determinassem o comportamento geral da coletividade”. (GÓMEZ, 1994, p. 10-11)

É possível afirmar que nas sociedades primitivas a educação era para a vida e por meio da vida: “para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava”. Além disso, ressalta-se que as crianças nunca eram castigadas durante o seu aprendizado e, nem por isso deixavam de se converter em adultos, de acordo com a vontade impessoal do ambiente. (PONCE, 2001, p.19)

A educação não acontecia de modo formal, na época da comunidade primitiva. Os educadores, ou seja, os responsáveis por instruir o indivíduo eram os chefes de família (pai ou mãe). Muitas vezes esta educação acontecia conforme as convivências diárias que as crianças tinham com os adultos, através da companhia dos seus pais no trabalho, na comunidade. Só mais tarde em algumas ocasiões os adultos explicavam às crianças como elas deveriam se comportar em determinadas circunstâncias.

Resumidamente podemos dizer que a educação dos mais novos na sociedade primitiva, bem como a concepção de infância tinham uma função determinada pela prática mais ou menos espontânea frente à necessidade de sobrevivência de cada um dos membros da tribo. Essa prática levava a prole a assemelhar-se aos adultos e a desenvolver-se como um a mais na tribo. O desenvolvimento dos mais novos deu-se, portanto com base nas disposições coletivas. O aprendizado nessa sociedade, cuja forma de organização contemplava todos os membros da tribo por igual, foi adquirido no âmbito da própria família, sem que existisse qualquer tipo de especialidade na educação dos mais novos. (GÓMEZ, 1994; PONCE, 2001).

Este conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, deixou de sê-la a medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classe. O surgimento das classes sociais teve uma dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. Quando a comunidade primitiva ainda não se havia dividido em classes, a própria simplicidade das práticas morais colocavam as crianças sem esforço no caminho do hábito, e não era necessária nenhuma disciplina. Portanto, “a educação sistemática, organizada e violenta surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral” (PONCE, 2001, p.28)

Desde o século X até VIII a.C., as tribos gregas viveram quase que exclusivamente da agricultura, nesta época não existia comércio na Grécia. Só a partir do século VII a.C com o

aumento do rendimento do trabalho humano a economia comercial começou a suplantar a puramente agrícola. Segundo o autor na educação do homem antigo expõe que Esparta e Atenas apresentavam aspectos diferenciados quanto à educação grega. No que diz respeito ao povo espartano o Estado apoderava-se não só do jovem (a partir dos sete anos), mas também das mulheres que faziam parte desse exército. O que caracterizava essa educação militar era a disciplina rígida por meio da prática da ginástica controlada pelos éforos³. Não existia entre os espartanos a instrução no sentido real da palavra, poucos sabiam ler e contar, eram proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares. De resto, o ensino resumia-se aos rigorosos exercícios militares e ao aprendizado da devoção da lealdade à cidade, enfim, ao desenvolvimento da destreza militar e da renúncia à própria individualidade. (PONCE, 2001)

Por sua vez, a educação dos atenienses, era mais flexível diferenciando-se daquela educação adotada pelos espartanos, severa e militarista. Atenas era considerada a cidade do saber e da arte. (PONCE 2001). Em Atenas a educação era livre e o Estado não intervinha na designação dos professores, nem nas matérias que eram ensinadas, passando a se preocupar com a direção do jovem só a partir dos dezoito anos com a finalidade do aperfeiçoamento militar e cívico. Ressalta ainda que as escolas elementares eram todas dirigidas por particulares, dos quais o Estado não exigia nenhuma garantia. Dessa forma a ausência de programas oficiais deixava os mestres em aparente liberdade. Por outro lado, Ponce (2001) ressalta que o Estado regulamentava o tipo de educação que a criança deveria receber no seio familiar e nas escolas particulares, vigiando as convivências sociais e decência nas escolas. O ideal da educação grega estava direcionado para a formação do homem das classes dirigentes.

Gómez (1994) destaca que a educação das crianças no mundo antigo estava baseada na disciplina através dos castigos a partir dos quais se formaria a obediência e a temperança, fundamentos essenciais para a formação de governantes e governados, entendendo-se aí, a desigualdade como fato natural.

Também merece destaque no mundo antigo a educação do povo romano. Roma, também passou como todos os povos conhecidos à sociedade de classes, baseada na escravidão. Sociedade marcada fundamentalmente pela divisão existente entre proprietários e escravos. Os filhos dos proprietários recebiam a sua educação ao lado dos pais acompanhando-os nos seus trabalhos, escutando as suas observações e ajudando-o nas suas tarefas mais simples. A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar. Para aprendê-lo a única maneira era a prática. (PONCE, 2001)

Conforme Postman (1999), os romanos “tomaram emprestados” dos gregos a idéia de escolarização e ainda desenvolveram uma compreensão da infância que superou a nação grega. De forma geral é possível afirmar que a educação da criança no mundo antigo orientou-se de forma corporativa, em que os interesses do senhor impunha-se na forma de educar as futuras gerações tendo como base de todo o aprendizado a obediência, seguindo as necessidades e a

especialização das novas funções que começaram a surgir. Muitas vezes a criança era afastada da família para que se estabelecesse o máximo de rigor na orientação e correção de seus atos. (GÓMEZ, 1994, PONCE, 2001, SALOMÃO, 1999)

Concepções de Infância e Educação Infantil dominante no mundo medieval.

A arte medieval nos revela que até por volta do século XII, desconheciam-se ou não se tentava representar a infância. Segundo Ariès (1981) o que distinguia a criança do adulto era apenas o seu tamanho. O autor afirma que os homens do século X e XI não se detinham diante da imagem da infância visto que esta era tida como um período de transição, logo ultrapassado, cuja lembrança era rapidamente perdida.

Nos séculos XII e XIII, as representações infantis foram expressas em gravuras feitas sobre crianças. Na maioria dessas gravuras encontradas, em que eram retratadas as vidas em grupo, observava-se desenhos de crianças com característica de adulto (face e vestimenta).

Outro tipo de criança descrito por Ariès (1981), por volta do século XIII, utilizado nas representações artísticas do período medieval está associado a anjos, representados sob a aparência de um jovem adolescente, ao menino Jesus, ou a Nossa Senhora Menina, pois a infância nessa época se ligava ao mistério de maternidade da Virgem e ao culto de Maria. Além desta, o autor menciona outra forma de representação da criança nas artes, surgida posteriormente, na fase gótica: a criança nua. Destaca, porém que o Menino Jesus nunca era representado despido. Em geral, aparecia nas telas castamente enrolado em cueiros ou vestido com uma camisa ou uma camisola. “*Ele só se desnudaria no final da Idade Média*”. Ariès (1981) exemplifica, ainda, que na arte medieval francesa a alma era representada por uma criança pequena, nua e em geral assexuada.

No que se refere à educação das crianças na Idade Média Ariès (1981), cita que a escola medieval não era destinada às crianças, eram reservada a um pequeno número de clérigos e acolhia, da mesma forma e indiferente às idades, crianças, jovens e adultos. “*Se considerarmos essa indiferença com relação à idade... não nos surpreenderemos em ver na escola medieval todas as idades confundidas no mesmo auditório*”. (p.166)

No século XIII os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Só a partir do século XV, as pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino. Com a evolução dessas instituições escolares houve a evolução paralela do sentimento das idades e da infância. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade, um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral, com disciplinas rigorosas e com classes numerosas.

Na sociedade medieval Gómez (1994) cita que a concepção de criança passa por um processo de transição sendo esse período ambivalente e instável, com a predominância de uma luta entre o modelo antigo e modelo novo a ser seguido pelas crianças e adultos.

Porém, foi também no período medieval, que as crianças passaram a receber um pouco mais de atenção do adulto e, em geral, das instituições que as acolhiam, especialmente quando o poder dessas instituições se viu comprometido, por exemplo, o poder da igreja. Tal educação priorizou a formação dos

monges, que ingressaram desde crianças⁴ tendo como principal aprendizado a leitura e a escrita, os trabalhos agrícolas, artísticos, cópia de manuscritos e conhecimentos sobre as Sagradas Escrituras.

No final da Idade Média, entre os séculos XIV e XVI, a presença de uma nova categoria social conformando a classe média, compreendendo mercadores e outros profissionais, estabeleceu outra forma de tratar as crianças. Gómez (1994) aponta que essa mudança caracterizou-se pela maneira de educar e controlar a vida das crianças, as quais, após o nascimento eram conduzidas aos braços da “nutriz de leite”

Concepções de Infância e Educação Infantil da Modernidade aos dias atuais

A infância começou a ser retratada na arte, na Idade Moderna, por volta do século XVII, quando as crianças apareceram nas gravuras sozinhas e menos desfiguradas que anteriormente. No século XVIII a descoberta da infância, atinge seu auge, quando artistas representam através de pinturas e desenhos o diálogo das crianças e dos adultos de sua família. Chamando, assim, de cenas de infâncias literárias revelando a primeira infância, o corpo e hábitos infantis, e a oralidade da criança. (ARIÈS, 1981)

Acredita-se que um dos responsáveis pela ausência da imagem infantil tenha sido Santo Agostinho, através da teologia cristã, que pregava uma imagem dramática da infância. Para ele a infância era:

“... o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal”. (BADINTER 1985, p. 55)

Conforme a autora, o pensamento de Santo Agostinho prolongou-se até o fim do século XVII. Descartes reafirmou esse tipo de pensamento ao conceituar a infância como ocasião do pecado ou ocasião do erro, “a infância é antes de mais nada fraqueza do espírito, período da vida em que a faculdade de conhecer, o entendimento, está sob a total dependência do corpo. Sendo assim Descartes e Santo Agostinho atribuíram à infância o peso do erro ou pecado, a infância é um mal” (BADINTER, 1985, p.61 e 63)

Relatou Badinter (1985) que nesse período, toda criança era tida como estorvo. A primeira rejeição registrada era a recusa das mães para amamentar seus filhos. Qualquer classe econômica contratava as amas-de-leite. Na França por volta do século XIII existia a agência de amas-de-leite, que a princípio era exclusivo para famílias aristocráticas.

Outro exemplo que a autora expõe são os três atos de abandono que aconteceram por volta do século XVII e século XVIII: A entrega à ama (após o nascimento da criança); A entrega à governanta e ao preceptor (ao voltar da casa da ama as crianças eram imediatamente confiadas a uma governanta até os sete anos e em seguida os meninos eram entregues a um preceptor); A entrega ao internato (aos dez anos a criança era afastada de casa para aperfeiçoar sua educação).

No século XVII e sobretudo no século XVIII, a educação da criança, principalmente a das classes burguesas ou aristocráticas, seguia aproximadamente o mesmo ritual, ou seja: a criança vivia no máximo cinco ou seis anos sob o teto familiar

(o que não significava absolutamente que vivia com os seus pais), depois conhecia a solidão prolongada, a falta de cuidados, um verdadeiro abandono moral e afetivo.

Por muito tempo a criança foi considerada um empecilho, pois por volta do século XVIII afirmava-se que as dificuldades causadas pelas mesmas para as mulheres que eram obrigadas a trabalhar para viver, eram dignas de considerações. Constatase, portanto, que as instituições educacionais direcionadas para a educação das crianças pequenas têm uma história relativamente recente e bastante curiosa, pois não surgiram com fins educativos, mas sim marcadamente assistenciais. (SOUZA, 1996)

A preocupação com a educação institucionalizadas, mais sistemática, das crianças menores de 6 anos só aconteceu com a Revolução Industrial. Sentiu-se a necessidade de um lugar que tivesse um atendimento às necessidades assistenciais e sociais. Foi a partir desse marco que houve uma preocupação maior com as crianças das mães que trabalhavam fora do lar. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998)

Enquanto o mercado de trabalho recrutava um número maior de mão-de-obra, as mulheres assumiram atividades fora do lar, provocando a necessidade da existência de um espaço que cuidasse de seus filhos, enquanto as mesmas trabalhavam, surgindo assim, as instituições que abrigavam estas crianças. Tais instituições foram introduzidas na sociedade para atender às reivindicações das mães trabalhadoras. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998)

No Brasil, por volta de 1550 a 1560 os jesuítas já se preocupavam com as crianças, ou melhor, com os pequenos índios que habitavam a colônia. Contudo, essa preocupação em cuidar desses índios não era nada mais do que o interesse de catequizá-los. Os adultos entregavam seus filhos para que os padres ensinassem a doutrina cristã, os bons costumes, a cantar e tocar instrumentos. As crianças indígenas passaram a ser alvo do trabalho dos jesuítas, pois por meio delas conseguiriam a aproximação dos pais. (DEL PRIORE, 1999).

Kuhlmann Júnior (1998) explica que nessa época também eram trazidas, crianças órfãs de Portugal, ou filhos de pai português e mãe brasileira para atuarem como mediadoras nesta relação. Essas crianças, em contato com as crianças indígenas, aprendiam a língua e trabalhavam como intérpretes para os jesuítas.

Segundo Del Priore (1999), ficou difícil conceituar a criança nos primeiros séculos de colonização, por esse período ser marcado pela instabilidade e a permanente inconstância populacional. Palavras como "Meúdos, ingênuos, infantes", são encontradas nos documentos para caracterizar as crianças da época, na vida social da América Portuguesa.

Localizar e conceituar a criança num determinado momento histórico no Brasil não é tarefa fácil, pois conforme Salomão (1999), a história da infância em nosso País é apresentada pelas memórias e em livros de autores estrangeiros. Diversas contribuições estrangeiras de uma forma ou outra definiram a infância no Brasil. Dentre eles podemos citar Robert Walsh (1828), Carl Schlithorst (1846), Ferdinand Denis (1816) e Kidder & Fletcher (1853). De um modo geral, estes autores descreviam que crianças brancas só brincavam com crianças escravas negras devido à venda da mãe e do filho como escravos; que a puberdade começava muito cedo (10 a 11 anos); que as mulheres negras deixavam de amamentar seus filhos para ser a ama-de-leite; que na época exigiam que algumas crianças fossem

deixadas na Enjeitaria e se sobrevivessem seriam livres.

Conforme Nicolau (2000), durante os séculos XVII e XVIII, podem ser identificados alguns educadores que marcaram e que contribuíram com novas idéias pedagógicas para a Educação Infantil, como: Rousseau (1712 - 1778), Pestalozzi (1746 - 1827) e Fröbel (1782- 1852), dentre outros. Neste texto, porém, daremos destaque aos estudos de Rousseau e Froebel.

Rousseau combateu idéias que predominavam há muito tempo, chamando atenção para as necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento. Entendia que a criança não podia mais ser vista como um adulto em miniatura, e sim como um ser com idéias, vestimentas e características próprias. Segundo Cambi (1999) o pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos, o do *Emílio* e o do *Contrato social*.

As idéias de Rousseau implicaram em mudanças significativas nos métodos de educação, por chamarem atenção para a necessidade de por a criança no centro da ação educativa. Além disso, para Rousseau a educação deve ocorrer de modo "natural", distante das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo da criança. Segundo Cambi (1999, p.346) "natureza" para Rousseau assume pelo menos três significados diferentes:

- 1- Como oposição àquilo que é social;
- 2- Como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento;
- 3- Como exigência de um contínuo contato com o ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno.

Na obra de Rousseau expressam-se inovações extremamente originais e de grande importância para a evolução do pensamento pedagógico moderno. Dentre essas contribuições, três aspectos merecem destaque: a) a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, diversas da que são próprias da idade adulta; b) o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; c) a atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, expressa na ação dialética autoridade liberdade. Estes três temas (puerocentrismo, aprendizagem motivada e dialética autoridade-liberdade) estão na base de grande parte da pedagogia contemporânea. Ainda de acordo com Cambi (1999) o século XIX é aberto com uma grande "revolução cultural", herdeira das vozes mais heréticas do iluminismo (como por exemplo: Rousseau, Kant e Goethe) bem como do espírito da Revolução Francesa, mas que se contrapõe nitidamente à cultura setecentista pela sua referência ao indivíduo e ao sentimento, à história e à nação, à tradição e ao irracional, contra o predomínio da crítica e da "razão". Essa nova forma cultural que abrangiu a literatura, a filosofia, a ciência, as artes, a política, a historiografia e os costumes, de forma geral, qualificou-se como "romântica".

Foi com Friedrich Fröbel que a pedagogia romântica atingiu o seu ápice. Fröbel é considerado o pedagogo do

romantismo. Existem três aspectos que têm sido destacados na literatura, como de suma relevância no pensamento educativo de Fröbel.

O primeiro deles diz respeito à concepção da infância. Fröbel parte de um pressuposto religioso, que vê Deus, eminentemente presente e coincidente com a natureza, mas também transcendente a ela como sua unidade e o centro motor. Com base nesse pressuposto definido por Fröbel como cristão, a natureza é sempre boa e o é enquanto partícipe da obra divina. Fröbel acreditava que se na criança está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver. Acreditava que era necessário reforçar na criança sua capacidade criativa, sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo e dominá-lo. A atividade específica da criança é o jogo, considerado também por Fröbel como o mais alto grau de desenvolvimento do espírito humano.

O segundo aspecto refere-se à organização dos Jardins de Infância. É importante ressaltar que antes de Fröbel, houve na Alemanha interesse pelas crianças em idade pré-escolar, em geral na forma de creches. Estas, porém, não estavam voltadas, em geral, para a educação dessas crianças. Tinham sim o propósito de guardá-las e/ou vigiá-las. Os Jardins da Infância de Fröbel, porém, mas do que isso, pretendiam dar uma educação baseada na família unida a Deus, à humanidade e à natureza. Fröbel comparava a criança a uma semente que tem um potencial genético, a qual, sendo estimulada, poderia desenvolver-se como uma planta. A função da professora então, seria comparada com a de um jardineiro, que cuidando e melhorando a semente ajudaria no desenvolvimento da planta (criança). (KOCH, 1985, CAMBI, 1999, SOUZA, 1987)

Fröbel entendia que o papel da jardineira (professora do Jardim de Infância), deveria ser o de responsabilizar-se pelo oferecimento e manutenção das condições essenciais que propiciem o desenvolvimento pleno da criança e sua integração social.

O terceiro aspecto relaciona-se à didática para a primeira infância. O método fröbeliano, não só ressaltava a importância do jogo e do canto, da atividade lúdico-estética, como central na organização do trabalho dos Jardins, como também desenvolveu uma teoria dos “dados”⁶, um dos aspectos mais criticados de sua obra, pelo caráter apriorístico, artificioso e matematizante, portanto abstrato. (CAMBI, 1999, p. 426).

Fröbel promoveu, assim, uma mudança significativa na estrutura das instituições que existiam para atender as crianças daquela época. O pedagogo alemão desenvolveu uma teoria, preocupado com o potencial educável das crianças, valorizando o gesto, o canto e a linguagem e elaborou uma didática para o uso pré-escolar, destacando o brinquedo e o trabalho manual. Acreditava que “não se educa a criança para a vida adulta e sim para vida que a rodeia”. (SOUZA, 1996, p. 03).

De forma geral, é possível afirmar que a partir do século XVIII, dominar a criança a partir do controle físico não era o importante. Segundo DeMause *apud* Gómez (1994), a principal preocupação passa a ser o domínio de sua mente, assegurando o controle de seu interior, tanto das raivas, de suas necessidades, quanto de seu apetite sexual e sua vontade.

A preocupação da educação da criança no século XIX era guiá-la pelo bom caminho, ensinando-a a adaptar-se ao meio, socializando-a de forma pré-determinada. Em relação

aos pais, teriam que se preocupar não só com a maneira ocasional de educar os filhos, de dedicar-lhes tempo e dinheiro, mas também a ajudar a mãe a cuidar deles. A autora ressalta que essa colaboração implicava na verdadeira participação dos dois pais, levando-se em conta as idéias de corrigir e formar hábitos, propondo superar castigos físicos e morais.

Observa-se, portanto que até o início do século XIX a história da criança é marcada pela prática difusa do adulto. A criança foi sendo conduzida de acordo com a forma de atuar e pensar segundo os interesses deste. Como afirmamos no início deste trabalho, não existiu até esse momento uma clara definição da criança enquanto entidade própria, com características específicas de desenvolvimento, gostos e opiniões. Apenas com as modificações ocorridas com a passagem da Modernidade para a época Contemporânea, a história da criança passou a registrar mudanças significativas. Começam a partir de então a surgir diferentes concepções de infância que vão se constituir em importantes referenciais teóricos.

Por volta de 1900, Ponce (2001) explica que surge a “nova didática”, que propunha aumentar o rendimento do trabalho escolar observando a personalidade biológica e psicológica da criança. Essa “nova educação” compreendeu também em proporcionar às crianças um desenvolvimento que estivesse “... de acordo com a idéia de humanidade com o seu destino completo”. Surgindo a partir daí a nova educação que “ataca a rigidez dos velhos programas, a tortura dos horários inflexíveis, dos exames desnecessários”... (p.162 e 160).

De acordo com Gómez (1994) o pensamento contemporâneo orientará a vida da criança no processo de sistematização e transformação de formas mais elaboradas para conduzir sua educação, tanto em nível geral ou social quanto específico, com o processo de escolarização.

Kramer (1998) explica que a compreensão da experiência exige uma retomada histórico-filosófica dos paradigmas que orientam as diferentes concepções de infância que vão se constituindo através dos tempos.

Segundo essa autora, na época contemporânea crianças e adultos já não se misturam. Constituem suas histórias separadamente. “Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo adulto”. (KRAMER, 1998, p.37).

De acordo com Kramer (1998) uma das conseqüências mais importantes do sentimento moderno da infância foi, certamente, o afastamento do adulto da criança. Ressalta, ainda que:

A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos”. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial.

As novas formas de violência, às quais as crianças na atualidade estão sujeitas merecem um destaque nos estudos de Kramer (1998), inventadas pelas tecnologias eletrônicas ressaltam a necessidade de construirmos instrumentos teóricos que nos permitam pensar a organização do espaço-tempo em que vivemos hoje. Como exemplos cita as agendas lotadas das crianças pequenas; a televisão que se transforma em babá; a ausência constante dos pais; a ausência de carinho compensada com objetos; a erotização da infância; a cultura do consumo, dentre outros problemas atuais enfrentados pelas crianças e por aqueles que têm a responsabilidade de educá-las. A autora explica que os filhos já não se reconhecem como continuidade da história dos pais, tornaram-se estranhos da própria casa. “Descoberta pelo mercado, a criança vive o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, consumidora e o objeto de consumo. Sua face passa a ser rótulo até mesmo para produtos que não se destinam a ela”. (p.38).

Ao nosso ver, as violências mais graves vão além dessas apontadas por Kramer (1998) e estão associadas ao trabalho infantil, à exploração sexual de menores e principalmente, à situação de miséria e abandono com os quais milhões de crianças têm que conviver todos os dias, em diferentes partes do mundo.

Alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea podem ser expressos na ruptura do contato e do diálogo entre adultos e crianças; no individualismo desencadeado pela ausência do outro e no desaparecimento da relação de alteridade.

Breve relato sobre a Educação Infantil no Brasil

Da mesma forma que se desencadearam propostas de Educação Infantil no restante do mundo, o Brasil percorreu vários caminhos na busca de viabilizar o acompanhamento da criança de acordo com suas necessidades sociais.

Assim como surgiram as instituições pré-escolares em outros países devido a Revolução Industrial, também foram surgindo as instituições no Brasil. Com o advento da Revolução Industrial, e a definição de várias teorias que se preocupavam em desvendar o desenvolvimento do ser humano, acreditava-se que seria oportuno haver um local especializado, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento pleno e sadio do indivíduo. Só então, a partir da metade do século XIX, é que foram sendo difundidas no Brasil as instituições com uma nova concepção assistencial. (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

No Brasil, por volta de 1890, emerge um maior número de instituições de Educação Infantil e em consequência aumentava a responsabilidade da mulher na contribuição da renda familiar, ou seja, a assistência e guarda de crianças de zero a seis anos surgia como necessidade social, para a produção e crescimento sócio-político do País. Porém, apenas em 1932 com a aprovação do Regulamento Nacional de Saúde Pública, foi criado um instrumento jurídico regulando o trabalho da mulher, cuja providência principal foi a obrigatoriedade de creches nos estabelecimentos que

trabalhassem aproximadamente trinta mulheres, contudo tal exigência nunca era cumprida. Da mesma forma que tal instrumento foi regulamentado ele foi abolido, ou melhor, dizendo, desaconselhado pelo Ministério do Trabalho em 1950, devido às instalações serem inadequadas, e muito dispendiosa e, por fim, pela falta de profissionais da área. (SOUZA, 1996).

A partir de algumas iniciativas no Brasil, em que muitas instituições começaram a ser implantadas, tornou-se importante a ampliação destes espaços que suprissem tal carência. Assim, foram surgindo leis que asseguravam direitos às crianças de zero a seis anos. Salomão (1999, p.99) citou:

“Somente em 1961, a LDB - Lei de diretrizes e bases da educação - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - entrou em vigor e dedicou apenas dois artigos à educação pré-escolar, onde estimulavam as empresas a organizarem instituições de educação pré-primária”.

Outro passo importante para a Educação Infantil, no Brasil, foi dado com a nova LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Nesse documento, vários artigos fazem menção à Educação Infantil, em especial citamos:

“Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (1998, p. 44-45)

Atualmente a Educação Básica Infantil como é denominada na LDB tem como princípio, atender crianças de zero a seis anos com a finalidade do desenvolvimento integral. Observamos que esta Lei define claramente as nomenclaturas das divisões de séries da Educação Infantil, separando as crianças em dois grupos etários: de zero a três anos (creches), de três a seis anos (pré-escola).

Kramer apud Souza (1996) ressaltam as distinções generalizadas feitas pelas creches e pré-escolas:

“Creche e pré-escola são, em geral, distinguidas ora pela idade das crianças incluídas nos programas - a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos -, ora pelo tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais - a creche se caracterizaria por uma atuação diária em ‘horário integral’, e a pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola, em ‘meio período’. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional”. (SOUZA, 1996, p.30)

Tratando-se do Brasil uma das conquistas dos anos 80, relativo aos direitos e deveres das crianças, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1988. Segundo o Estatuto esta doutrina veio para mudar o quadro em que se encontravam a infância e a juventude brasileira, impondo deveres aos cidadãos, ao Governo, a

família e a sociedade, bem como a conscientização no seu modo de pensar e agir.

Apesar de lei e estatutos criados para amparar as crianças, percebemos que o abandono das mesmas esteve presente em toda parte do mundo, em toda a história da infância, manifestando de diferentes formas. Esse fato, infelizmente, perdura até os dias de hoje e é mais grave em países como o Brasil.

A preocupação com a Educação Infantil trouxe muitas reflexões importantes, de forma a tornar-se um desafio global no início deste milênio. A tônica do problema centraliza-se na efetivação de um processo educacional que possibilite formar um cidadão pleno.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre o conceito de infância nos leva a observar dois momentos distintos na história do homem ocidental: o primeiro que vai das comunidades primitivas até o fim da modernidade, no qual se observa uma indeterminação da categoria criança e o segundo, iniciado no fim da modernidade, que representa o período em que aparece a formulação explícita dessa categoria, momento em que a criança foi separada da simbiose com o adulto.

Foi a partir do século XVIII e, de forma mais explícita, por volta do século XIX, que se começou a estudar a particularidade da criança e a se identificar as formas de introduzi-las nos diferentes modelos sociais em curso. Desde então foi sendo construída uma concepção específica de criança, atrelada à delimitação da divisão etária, segundo seu desenvolvimento psico-fisiológico.

Na época contemporânea, crianças e adultos já não se misturam, especialmente no que diz respeito aos estudos e análises feitos sobre ambos. Uma das consequências mais importantes do sentimento moderno da infância foi, certamente, o afastamento da categoria adulto da categoria criança. A educação das crianças, que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer, foi substituída, no período contemporâneo, pela aprendizagem escolar.

As crianças passaram ao longo da história por várias e distintas formas de violência. Na atualidade as crianças estão sujeitas a novas formas de violência, produzidas pelas tecnologias eletrônicas. Citamos, por exemplo: a televisão que se transforma em babá; a ausência constante dos pais; a ausência de carinho compensada com objetos; a erotização da infância e a cultura do consumo. Porém as mais graves, ao nosso ver, estão associadas ao trabalho infantil, à exploração sexual de menores e principalmente, à situação de miséria e abandono com os quais milhões de crianças têm que conviver todos os dias, em diferentes partes do mundo. Diante desta realidade perguntamos: qual o papel da educação infantil na vida destas crianças?

Notas

¹ A denominação “comunidade primitiva”, é utilizada por Aníbal Ponce no livro “Educação e luta de classes”, 2001.

² Segundo Suchodolski (1984) as grandes correntes filosóficas que influenciaram a pedagogia foram as correntes essencialistas e existencialistas.

³ Éforos: os cinco magistrados que representavam a classe aristocrática.

⁴ Tal educação acontecia aos seis ou sete anos e ia até os quatorze ou quinze anos. Cf. Gómez (1994, p.79).

⁵ Ver a respeito CAMBI, 1999; KOCH, 1985; NICOLAU, 2000

⁶ “Os “dados” são uma espécie de material didático, construído de objetos geométricos; estes devem iniciar a criança na compreensão da essência da natureza, sendo dotados de valor simbólico além de didático....Os “dados” são a esfera (símbolo da unidade e do movimento); um cubo e um cilindro; um cubo dividido em oito cubinhos; um cubo dividido em 27 tijolinhos; depois outras figuras geométricas sólidas, de variada composição.” (CAMBI, 1999, p 426)

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro – RJ: LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 88, p.5-17, fev./1994.

FARIA, Ana Lúcia Goullart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas – SP: UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999.

GÓMEZ, Margarita María Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância de estados primitivos até a modernidade**. Dissertação. Campinas – SP: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1994.

KRAMER, Sonia. LEITE Maria Isabel F. P. **Infância e Produção Cultural**. (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KOCH, Dorvalino. **Desafios da educação infantil**. São Paulo: Loyola, 1985.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

SALOMÃO, Júlio César. **A infância e a educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais**. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

SUCHODOLSKI, Bodgan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Livros Horizonte, 1984.