

## “Criança(s) e infância(s)”: perspectivas da história da educação

### Resumo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD/MS/Brasil, intitulada: “Você parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas<sup>1</sup>.” Seu objetivo é refletir sobre a importância da história da educação e sua intersecção com a história, para que possamos compreender, ainda que de forma incipiente, as configurações históricas e sociais que se estabeleceram à luz do seu tempo nas relações sociais, econômicas e culturais. Para tanto, recorreremos aos estudos de autores da área da história da infância, das instituições (KUHLMANN, 1998, 2003) e da sociologia (ELIAS, 1994), entre outros. Compreendemos, assim, a importância da história da educação. É por meio do conhecimento dela que podemos perceber e analisar o processo de consolidação da educação infantil e sua articulação com o sistema educativo estabelecido ao longo dos tempos e espaços.

**Palavras-chave:** História da criança. Educação infantil. Pesquisa com crianças.

### Para citar este artigo:

FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. “Criança (s) e infância (s)”: perspectivas da história da educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n.27, jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

**DOI: 10.5965/1984723814272013234**

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723814272013234>

<sup>1</sup>Sob orientação da professora dr<sup>a</sup>. Magda Sarat. Parte da produção do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” do projeto CAFF/CAPES/UBA/SPU.

**Eliana Maria Ferreira**  
Mestre em educação Universidade  
Federal da Grande  
Dourados - UFGD.  
eliana.anaeli@gmail.com

**Magda Sarat**  
Doutora em Educação pela  
Universidade Metodista de  
Piracicaba/UNIMEP. Professora  
adjunta da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal  
da Grande Dourados - UFGD.  
magdasaratufigd@hotmail.com

## “Child(ren) and childhood(s)”: perspectives of history education

### **Abstract**

This article presents part of a research program within the Graduate Education, Federal University of Grande Gold / UFGD / MS / Brazil, entitled: "You look kids! The spaces of participation of children in educational practices". This study aims to reflect on the importance of history education and its intersection with the story so we can understand, albeit incipient, historical and social settings which settled in the light of their time in social economic and cultural. For that, we turn to the studies of authors coming from the history of childhood and institutions (KUHLMANN, 1998, 2003) and sociology (Elias, 1994), among others. Thus we understand the importance of history education. It is through knowledge that it can perceive and analyze the process of consolidation of early childhood education and its relationship with the educational system that has been established over time and space.

**Keywords:** History of Child. Child Education. Research with children.

## Introdução

Os estudos que tratam da história da criança e da infância consistem em uma preocupação eminentemente nova. É a partir de 1960, com a publicação do livro de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*<sup>2</sup>. No entanto, o estudo do historiador francês só se torna conhecido no Brasil na década de 1970. Sua tese está calcada sobre a ausência do sentimento da infância<sup>3</sup> até o fim da Idade Média. Tal proposição é amplamente questionada por estudiosos, entre outros, Becchi & Julia (1996), Cambi & Olivieri (1988), Delgado (1998) e Riché & Alexandre-Bidon (1990). Eles são unânimes em destacar:

Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...] (KUHLMANN e FERNANDES, 2004, p. 16).

Segundo os historiadores Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), “podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Neste sentido, enquanto adultos que somos, podemos falar das experiências que tivemos em nossa infância, como também podemos ouvir da criança sobre sua própria infância, sobre o que é ser criança. Por sua vez, a palavra criança diz respeito a uma função psicobiológica relacionada ao indivíduo da espécie humana na infância. Para efeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, “considera-se criança a pessoa até 12 anos incompletos [...]” (BRASIL, 1990, p. 1). Entretanto, as representações de infância e criança apontadas pelos historiadores acima e por outros teóricos que serão tratados neste estudo, são concepções que mudaram ao

---

<sup>2</sup>Não podemos deixar de pontuar a importância de Ariès, sobretudo por ser precursor nos estudos da história da infância. Ele assinala que as representações acerca da infância foram construídas ao longo da história e que tais representações atribuem à criança a inexistência de características e necessidades próprias, o que explicaria ser ela vista como um adulto em miniatura.

<sup>3</sup> Esta conceituação diz respeito a uma consciência da particularidade infantil.

longo da história. Antes de qualquer coisa, é necessário compreendê-las, pois fazem parte das diferentes formações sociais geradoras de redes interdependentes “que podem ser mais ou menos longas, mais ou menos complexas, mais ou menos condicionadoras, que definem a especificidade de cada formação ou configuração social” (CHARTIER, 1988, p. 101).

Um exemplo concreto acerca da dimensão de tais representações pode ser aferido na etimologia da palavra *infância*, que vem do verbo *fari* e que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; *infans*, *antis* (que não fala, que tem pouca idade, infantil, criança). *Infantia*, portanto, significa dificuldade ou incapacidade de falar, mudez (ARAUJO, 2007).

Ainda neste contexto, tanto os vocábulos criança e infância quanto a classificação do seu tempo sofreram várias conotações ao longo da história. *Parvus* ou *parvulus*, crianças de colo. Criança, ou criança pequena, designava um menino de peito ou em fase de gestação. O vocábulo *moço* poderia referir-se a crianças bem pequenas, com idade inferior a um ano, como também de três a quatro anos (KUHLMANN e FERNANDES, 2004).

Dessa forma, não podemos esquecer que, quando falamos da infância e das inúmeras designações do vocábulo criança, falamos de tempos e espaços diferentes. No decorrer da história, várias concepções foram elaboradas. É preciso considerar que ela é configurada de acordo com os aspectos de uma determinada classe de idade, reportando ao conceito de geração, formulado pelo sociólogo da infância Manuel Jacinto Sarmiento: “[...] o modo como são continuamente reinvestidos de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto” (SARMENTO, 2005, p. 367). Assim, quando abordamos a infância na perspectiva histórica apontamos o aspecto relacional e geracional, e ainda evidenciamos as singularidades nos modos de existência e nos papéis sociais que podem ser classificados como diferentes. O conceito de geração explicitado por Sarmiento pode ser entendido como a forma de considerar a criança e o adulto enquanto faixa etária e papéis sociais diferentes, interligados e dependentes, ou seja, uma classe etária não sobreviveria sem a outra.

Nessa direção, apresentamos a criança e a infância para o debate, considerando que, ao longo dos tempos, foram parte, e ainda fazem, de determinadas figurações e, se assim podemos dizer, sofreram um processo de (in)visibilização<sup>4</sup>. Os estudos que tratam das crianças enquanto atores sociais plenos têm buscado desconstruir esse processo; no entanto, a ciência, de um modo geral, enquanto campo de conhecimento, produz a infância sob uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, prevalece a visão do adulto como responsável pela criança que não sabe se defender e não pensa adequadamente. Longe de desvalidar a presença do adulto, mesmo porque “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele” (ELIAS, 1994, p. 26), ou seja, desde o nascimento, ou até mesmo antes de vir ao mundo, a criança faz parte de uma rede de configuração social já estabelecida.

Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela [a criança] cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta (ELIAS, 1994, p. 27).

Dessa forma, não poderíamos desconsiderar a rede de relações estabelecidas entre crianças e adultos. Porém, não devemos esquecer que cada indivíduo, dentro de um mesmo grupo, mantém uma posição única na rede por ser único; podemos caracterizá-lo como diferente, o que resulta na multiplicidade e na diversidade das intervenções culturais.

A pesquisa com crianças pequenas se impõe como condição, se assim podemos dizer, um tanto complexa. A complexidade se dá, entre outros fatores, pela falta ou pelo pouco conhecimento que nós adultos temos das linguagens infantis.

Os seres humanos não só podem, mas também devem aprender com outras formas pré-existentes de linguagens de uma sociedade específica. Eles devem aprendê-las não só para se comunicar com os outros, mas

---

<sup>4</sup> Suspeita-se que algumas vezes as sociedades esquecem que precisam de suas crianças e que para tê-las há de se respeitar o direito de viver a infância (POSTMAN, 1999).

também para se tornarem indivíduos totalmente funcionais (ELIAS, 2009, p. 27).

A aprendizagem inquirida por Elías (2009) abre espaço para discussões sobre algumas formas de linguagens que existem em grupos exclusivos, neste caso, as crianças. Aprender com elas supõe que as comunicações estabelecidas possam orientar um melhor desempenho das nossas atividades, levando-nos a compreender e aperfeiçoar as experiências vividas por crianças e adultos.

Quando abordamos a pesquisa com a criança, demonstramos claramente o interesse em ouvi-la nas mais diversas formas; assim, ela se constitui como fonte principal deste estudo, visto que “as fontes, em sua quase totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança” (KUHLMANN, 1998, p. 31). A afirmação do autor vem ao encontro da concepção histórica positivista<sup>5</sup>, vista de cima, contada a partir da ótica do adulto. Entretanto, desde a década de 90 do século XX, sociólogos, psicólogos, antropólogos, vêm trazendo contribuições importantes sobre metodologias de pesquisas com crianças, estudando-as a partir do ponto de vista delas.

Estamos construindo formas diferentes e criativas de olhar para a criança hoje, no sentido de ouvi-las, o que resulta em novas fontes, novos objetos e instrumentos metodológicos complexos.

Trazer para o cerne da pesquisa a infância/criança, assim como suas vozes e ações, como objeto e metodologicamente, ou seja, falar com as crianças e não sobre as crianças, é considerar as maneiras de ver, pensar e sentir que lhes são próprias.

Não podemos refutar que as crianças fazem parte de um processo histórico, social, econômico e cultural, e que há uma rede de ligações que dá sustentação para que hoje possamos considerar suas próprias formas de viver e pensar. Para tanto, faz-se necessário trazer informações sobre a fase embrionária da organização educacional, visto que a criança brasileira<sup>6</sup> se torna impositora da educação escolar.

---

<sup>5</sup>A história positivista, ou positivismo, está calcada na verdadeira história. Suas fontes emanam de documentos governamentais, cunhados nos interesses políticos e militares.

<sup>6</sup>A criança brasileira pode ser representada por uma parcela pequena de crianças abastadas e uma grande parcela oriunda de uniões entre senhores e escravas, curumins e mestiços de várias origens

As crianças no Brasil Colônia e Império viviam suas infâncias de acordo com a condição social de pais e filhos e em diferentes lugares. Para Priore (1999), os carinhos, as paparicações eram destinadas tanto às crianças pequenas brancas quanto às negras, escravizadas e libertas, que compartilhavam espaços da intimidade familiar. Estas eram vistas “engatinhando nas camarinhas de suas senhoras, recebendo de comer na boca, ao pé da mesa” (1999, p. 96). Entretanto, ao completar sete anos, a criança tinha sua força de trabalho explorada. Era encaminhada juntamente com seus pais à lavoura, ao trabalho escravo. Com a promulgação da lei do ventre livre, em 28 de setembro de 1871, todas as crianças nascidas a partir daquela data tinham o direito à liberdade. No entanto, ela se tornou ambígua, pois:

[...] a mesma lei colocava estes libertos sob a tutela dos donos das mães, para cuidar e educar as crianças até o oitavo ano de vida, podendo optar por utilizar até os 21 anos de liberto, ou receber uma indenização de 660\$000, em títulos do governo a 6%. As crianças abandonadas deveriam ser educadas por associações criadas com esse propósito (GEBARA, 2002 p.5-6).

Nesse contexto, a constituição da educação pública escolar brasileira, a partir de 1820 e 1830, sob:

as lideranças políticas e culturais da geração da independência organizam asilo de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas dos expostos, jardins botânicos, escolas de educação popular, aulas de francês, bibliotecas e cursos superiores, adoção do sistema métrico decimal, enfim, uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionada à guarda, proteção e formação da população (HILSDORF, 2003, p. 43).

As organizações se institucionalizam em virtude da formação da sociedade brasileira que se constituiu, nesse período, em diferentes camadas sociais, compreendidas entre escravizados e índios, pessoas livres, pobres e os senhores. No entanto, toda essa organização institucional é estruturada hierarquicamente e de acordo com as necessidades existentes, ou seja, as aulas de francês, bibliotecas e cursos superiores destinava-se aos filhos dos senhores proprietários, enquanto que para as

peças pobres, “expostas”,<sup>7</sup> entre outros, havia as “casas de misericórdia”, os asilos e casas de correção<sup>8</sup>.

Em meio a esse panorama, percebemos que as preocupações do Estado são concernentes a proteger a sociedade das crianças pobres, retiradas de suas famílias seja por questões criminosas<sup>9</sup>, seja pelo simples fato de não poderem receber algum tipo de educação formal. “Os menores entre 9 e 14 anos, que tivessem agido conscientemente [...] deveriam ser recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais [...]” (SANTOS, 1999, p. 216). Além de perder sua liberdade de ir e vir, eram coagidos a trabalhar e se comportar de tal maneira que pudessem receber prêmios ou castigos.

Ainda sob esse pensamento, é necessário contextualizar em que aspecto a criança é tomada pelas autoridades. Podemos observar o interesse político ao agenciá-las. Neste sentido, as medidas tomadas garantiam ao poder público o controle e a disciplina sobre as crianças pobres, fossem elas contraventoras ou desprovidas de bens materiais e morais. Eram coagidas ao trabalho no “Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte,” no período de 1858<sup>10</sup> a 1865, ou em outros institutos. Mais adiante, na ocasião do fechamento do instituto, por intermédio de juizes de órfãos e a polícia, as crianças foram encaminhadas para o Arsenal da Marinha, que passou a ser chamado “Escola de Aprendizes de Marinheiros”, criada em 1873.

Em relação à educação primária gratuita, temos a promulgação da Constituição do Império, em 25/3/1824, que concedia o direito ao ensino primário e gratuito a todos os cidadãos, mas que somente se efetivou em 15/10/1827, com inúmeras emendas. A falta de escola e de recursos fez com que o ensino não oferecesse inovações além do sistema pombalino<sup>11</sup>, com exceção no que diz respeito ao atendimento às meninas e ao “método mútuo”, que, ao contrário das “aulas régias avulsas”, passaram a ser supervisionadas

---

<sup>7</sup> Como eram chamadas as crianças abandonadas neste período.

<sup>8</sup> Como eram chamados os presídios na época.

<sup>9</sup> Assobiar ou perambular pelas ruas era considerado motivo de penas e sanções prisionais.

<sup>10</sup> O decreto da criação do “Instituto de menores” é de 1861; no entanto, pelas fichas de matrículas, a prática já ocorria desde 1858.

<sup>11</sup> Foi um sistema que procurou organizar a educação pública no Brasil, no período de 1750 a 1777, por Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal que tinha como objetivo a organização da escola para servir aos interesses do Estado.

pelas próprias crianças monitoras que realizavam atividades de leitura, através da oralização, escrita em caixas de madeira e cálculo, diminuindo assim as despesas com professores e materiais de ensino (HILSFORF, 2003).

Com a queda do império brasileiro no final do século XIX, o modelo de escolarização sob um novo regime propôs reexaminar “uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação” (BENCOSTTA, 2005, p. 68).

De acordo com o novo modelo, a escola seriada<sup>12</sup> “previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios” (BENCOSTTA, 2005, p. 69). Os edifícios que abrigavam os grupos escolares foram construídos de acordo com os pressupostos dessa nova nação. Entretanto, não foi apenas a construção de novos espaços escolares que marcou o novo modelo de escola primária, mas também a organização de métodos de ensino, com noções de organização das atividades educativas, diversidade de materiais e divisão dos grupos de crianças.

Outros aspectos relevantes podem ser pontuados na construção da nova educação; entre eles, o processo de formação dos futuros professores nas Escolas Normais do Estado de São Paulo, configurada como Escola Modelo, que inaugura, em 1896, dentro dos moldes froebelianos, o jardim de infância *Caetano Campos*<sup>13</sup>, incidindo na criação de novos grupos escolares, adotados em todo o País. Entretanto, o primeiro *jardim de infância*, fundado no Brasil em 1875, de origem privada, foi no estado do Rio de Janeiro, no colégio Menezes Vieira (KUHLMANN, 2001). Em 1899, é inaugurada no Rio de Janeiro a primeira creche pública, vinculada à fábrica de tecidos Corcovado, e, em 1901, em São Paulo, é criada a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, pela iniciativa da espírita Anália Franco, com o propósito de “organizar escolas maternais e creches, que

---

<sup>12</sup> Na época, nem todas as escolas seriadas eram grupos escolares, apenas aquelas que ficavam nos centros das cidades.

<sup>13</sup> O jardim de infância *Caetano Campos* era uma instituição pública, porém atendia aos filhos da classe social abastada.

funcionariam agregadas a asilos para órfãos” (KUHLMANN, 2003, p. 476). É nesse contexto, com o objetivo de atender às crianças oriundas da Lei do Ventre Livre, como também às mães, mulheres pobres e operárias, que surge a creche para o cuidado de crianças de zero a dois anos de idade.

Até essa época, os bebês abandonados nas “rodas” eram encaminhados a instituições denominadas “casa dos expostos” e nelas cuidados. Assim, essa nova forma de atendimento às crianças em creches favoreceu as famílias no sentido de evitar o abandono naquelas instituições.

As propostas acerca das novas instituições infantis provinham da área médico-farmacêutica, e sobretudo de discussões entre legisladores, juristas, políticos, educadores, religiosos, homens e mulheres, senhoras da sociedade (KUHLMANN, 2003)

A construção de um imaginário em torno da educação escolar passa a ser o viés dos discursos republicanos rumo à construção de uma nova nação, com o ideal de educação civilizatória. Entretanto, não apenas as escolas primárias foram difundidas como modelo de civilização. Percebemos que este novo aspecto de apresentar a educação brasileira era uma maneira de a tornar igual à dos países europeus civilizados. Dessa forma, o processo de civilização, ou seja, de comportamento humano, que introduz modelos/padrões de auto coerção, de vergonha e pudor e de domínio das emoções passam a guiar as estruturas dos indivíduos que, por sua vez, modificam as estruturas sociais (Elias, 1994). De acordo com Veiga:

A escola monopolizada se institui como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada além de ser a instituição por excelência de reprodução da auto-referência dos povos civilizados. Estabelece-se como produtora e reprodutora de novas dinâmicas de socialização expressa na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria (VEIGA, 2007, p. 5).

A educação infantil sob o prisma do assistencialismo<sup>14</sup> ou da educação por excelência<sup>15</sup> foi a nova configuração adquirida. Em meio a esse panorama, alguns eventos, traduzidos nas exposições internacionais organizados em diversos países,

---

<sup>14</sup> Destinado às crianças provenientes das camadas pobres e atendidas nas instituições denominadas creche e escola maternais.

<sup>15</sup> Destinado às crianças abastadas e atendidas nas instituições denominadas jardim de infância.

evidenciavam a ascensão da nação e do progresso, manifestando as tendências e conflitos do mundo. “Cada país, ao sediar uma exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no *concerto das nações civilizadas*” (KUHLMANN, 1998, p. 75).

Na exposição pedagógica, ocorrida em 1883 no Rio de Janeiro, entre os trabalhos relativos aos jardins de infância feitos pelos alunos do jardim de crianças, foram apresentados, segundo Kuhlmann (2001, p. 15) “[...] de traçado, dobrado, picado, desenho froebeliano, papel quadriculado, aquarela [...]”. E ainda os trabalhos expostos da diretoria do jardim, compreendidos em “[...] livros e edições do Dr. Menezes Vieira, mobília, material de ensino, quadros, mapas, estampas, cartas, aparelhos etc.” (*Id. ibid.*).

As exposições se conjugavam como grandes eventos na difusão do que se produzia, desde objetos, produtos alimentícios, jogos, materiais didáticos, instituições, entre outros. Dentre as intervenções, podemos apontar as ações médico-sanitaristas, extremamente importantes no período inicial da República, contribuindo para que a cidade ostentasse riqueza e progresso e pudesse, assim, ser considerada moderna e civilizada. É importante ressaltar que, nesse período, o Brasil vivia um turbilhão de grandes acontecimentos, entre eles o fim da escravatura, a proclamação da República, o crescimento industrial, a pobreza e a disposição de uma imensa dimensão territorial, elementos que incorrem na estrutura econômica, política e social do País.

Numa perspectiva eliasiana, os aspectos organizacionais e institucionais da sociedade brasileira fizeram parte de transformações necessárias para que o País adentrasse no mundo dito “civilizado”. De acordo com Elias (1990, p. 13), “o homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como um sinal característico do homem ‘civilizado’”.

Isto permite perceber que a noção de civilização passa a direcionar as ações de comportamento e vida da população, implicando mudanças na estrutura do comportamento que repercutem de algum modo na estrutura da sociedade (Estado).

Entretanto, o conceito de civilização, na abordagem ao autor citado, apresenta significações distintas e aponta que:

Determinados indivíduos os tenham formado com base em material lingüístico já disponível de seu próprio grupo, ou pelo menos lhes tenham atribuído um novo significado. [...]. Outros os captaram em seu novo

significado e forma, desenvolvendo-os e polindo-os na fala e na escrita. Foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que as pessoas experimentaram em comum e querem comunicar. Tornaram-se palavras da moda, conceitos de emprego comum no linguajar diário de uma dada sociedade. Este fato demonstra que não representam apenas necessidades individuais, mas coletivas, de expressão (ELIAS, 1994, p.25).

Assim, além de o conceito de civilização apresentar distinções do modelo de compreensão e apreensão, Elias (1990, p. 231) adverte sobre as formas como os seres humanos estabelecem relações com o mundo, pois “o que muda no curso do processo que denominamos de história são as relações mútuas, as configurações de pessoa e a modelação que o indivíduo sofre através dela”.

Ou seja, na tentativa de compreender os processos, recorreremos às considerações feitas por Gebara, que diz:

O homem, além das relações de produção vive em cadeias de interdependência, isto é, aproximando-se de outros homens através de laços que se articulam de maneira diversificada. Essencialmente Elias trabalha com padrões de interdependência em processos de mudanças, rearticulando relações de poder entre os indivíduos em sociedade. (GEBARA, 1999 *apud* CAVICHIOILLI, 2003, p. 27).

Desse modo, acreditamos estar constantemente em processo de civilização, de transformações e mudanças permeadas por relações que vamos construindo e por cadeias de significação que nos cercam.

### A educação da criança entre os Séculos XX e XXI: aspectos legais

Neste cenário, as ações voltadas às crianças não eram vistas pela sociedade e pelas autoridades como educação, mas como “*assistência científica*, que vê com preconceito a pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito” (KUHLMANN, 2005, p. 184).

Os progressos no combate à mortalidade infantil, na implantação das instituições das gotas de leite, na criação de creches, entre outros, fizeram com que os médicos, no final do século XIX e início do XX, fossem vistos como notoriedades nas discussões sobre

a criança. Logo eles passaram a discutir “os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil” (KUHLMANN, 1998, p. 91). Temos ainda, aliada aos médicos, a figura das mães burguesas na propagação de novas condutas nas atividades maternas, e dos religiosos, que trabalham em creches e asilos.

A partir de 1920, as diversas reformas estaduais, lideradas por políticos com intenções teóricas heterogêneas, intitulados defensores da “escola nova”, entre eles Manuel Lourenço, Anízio Teixeira, Francisco Campos, referem-se a ela como inspiradora de suas ações. Freitas (2005) nos chama atenção para a escola como espaço de:

apropriação que se dava num campo de luta centrado na renovação das questões metodológicas e pedagógica com a qual se defendia uma nova escola para que a república pudesse “civilizar” seus filhos em novas instituições e a apropriação que se dava num campo de luta centrado na disputa sobre qual república deveria ser consolidada, o que exigiria da escola uma adaptação para atender às demandas da construção dos modelos que cada um defendia (FREITAS, 2005, p.166).

No que tange à lei, as ações educativas destinadas às crianças pequenas foram implementadas a partir de 1919, com a fundação do Departamento da Criança no Brasil (DCB), pelo diretor do *Instituto de Proteção e Assistência à Infância*<sup>16</sup> (Ipai) do Rio de Janeiro, Arthur Moncorvo Filho, que teve como objetivo “registrar e estabelecer um serviço de informação sobre as instituições privadas e oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância” (*Ibid.*, p. 183).

É no bojo da escola nova, entre as relações trabalhistas e de assistencialismo, que as propostas de atendimento, principalmente à criança pobre, começam a ser implantadas. A assistência, segundo Kuhlmann (1998, p. 53), “era o lugar onde se pensava *cientificamente* a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços”.

Embora as discussões acerca da criança e da infância tivessem tomado rumos ambíguos e caminhassem de forma morosa, houve um avanço a partir do movimento

---

<sup>16</sup> Grifos do autor.

intitulado “Manifesto dos Pioneiros de 1932, que regula o *desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições peri-escolares<sup>17</sup> e pós-escolares<sup>18</sup>*. (Id., 2005, p. 186).

Neste sentido, as ações direcionadas em defesa da criança foram discutidas na Conferência Nacional de Proteção à Infância, ocorrida em 1933, no Rio de Janeiro. Anísio Teixeira defendia que a criança pré-escolar deveria ser vista sob o âmbito pedagógico, mental, social e também menciona a importância dos brinquedos, criando uma relação com o brincar. Apesar de o Manifesto dos Pioneiros apresentar implicações estratégicas e políticas, ele causou impacto na “consolidação do Estado como interlocutor principal da sociedade para o encaminhamento das questões relacionadas à educação escolar” (FREITAS, 2005, p. 167). Para que a educação infantil brasileira, ainda que de forma ambígua, alcançasse o patamar em que se encontra hoje, com direitos institucionalizados, inúmeras discussões e movimentações, principalmente de cunho social, alimentaram “políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articularam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (KUHLMANN, 2005, p. 183). No entanto, a expansão do mercado de trabalho feminino na década de 1960 foi preponderante na constituição das instituições de educação infantil. A regulamentação do trabalho feminino, em 1932, obrigou os estabelecimentos industriais e comerciais, com no mínimo 30 mulheres, a dispor de creches para o atendimento da educação infantil.

As iniciativas em relação à criança e à infância começaram a florescer, principalmente com a promulgação da LDB 4.024/61, a qual prescrevia que as crianças com idade abaixo de sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância. Em 1967, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) divulga um plano de assistência ao pré-escolar, incrementando a criação de escolas e jardins de infância. Ao contrário do que ocorre em 1971, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, seu art.

---

<sup>17</sup> Atividade desenvolvida na escola, porém não integra o currículo.

<sup>18</sup> Grifos do autor.

19, §1º, diz: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” De acordo com Kuhlmann (2003, p. 490), “o verbo ‘velar’ porta muitas significações: [...] tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; [...] *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar”. Observaremos, mais adiante, alguns verbos com significações muito próximas desses e, além disso, algumas expressões que denunciam o caráter religioso descaracterizando a educação laica.

A criança e a infância fazem parte de configurações sociais que, ao longo da história, vêm sofrendo modificações econômicas, políticas e sociais. Assim, percebe-se a formação de concepções educativas ao longo dos tempos, marcadas pelo cuidado e assistência que culminam, no final da década de 1980, com reivindicações em defesa da educação infantil.

A Constituição federal de 1988, art. 208, garantiu a educação de crianças com idade de zero a seis anos em creches e pré-escolas como direito do cidadão e dever do Estado, e inclui a creche no Sistema Educacional, ressaltando ainda, a municipalização da Educação Infantil no Art.211. Assim, a criança é constituída como sujeito de direitos, conforme está disposto no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL 1988).

Em 1990, o ECA (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) ratifica os dispositivos enunciados na Constituição federal. Assegura à criança, no Art. 3º, gozar “[...] de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, a partir de todas as oportunidades e facilidades, proporcionando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em circunstância de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). Entre os direitos sancionados nessa lei, observamos especialmente o Capítulo II, que trata da liberdade, do respeito e da dignidade, principalmente o inciso II, que considera a opinião e expressão das crianças

e, no inciso IV, o direito a brincar, praticar esportes e divertir-se. Ainda o Art.17 determina o respeito à identidade e autonomia, entre outros aspectos citados nesta lei.

A opinião e a expressão das crianças garantidas a partir de então pela lei valorizam sua própria identidade e autonomia enquanto indivíduos que atuam socialmente. Considerar a criança nesta perspectiva é possibilitar-lhe o papel de protagonista.

Um pouco mais adiante, com a publicação da LDB 9.394/96, que regulamenta, no Art. 29, o direito à educação infantil, afirma que a “[...] 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” (BRASIL, 1996). Ainda que o Art. 11, inciso V desta lei, dê prioridade ao ensino fundamental, o que pode provocar interpretações equivocadas, no sentido de uma modalidade se sobrepor a outra, percebemos os avanços no campo legislativo em prol dos direitos da criança. Outro fator preponderante no que diz respeito aos cuidados e educação são o despreparo ou a falta de formação específica dos professores e assistentes que atuam com as crianças de zero a cinco anos, o que incide na falta de qualidade de atendimento oferecido a elas.

## Considerações finais

Compreendemos, assim, a importância da história da educação. É por meio do conhecimento dela que podemos perceber e analisar o processo de consolidação da educação infantil e sua articulação com o sistema educativo estabelecido ao longo dos tempos e espaços.

Esta forma de compreender o homem, o passado e o tempo para a história da educação infantil caracteriza-se como uma nova forma de problematizar o fazer história, apontando não o passado como objeto da ciência, mas o homem e sua produção do conhecimento.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAVICHIOLO Fernando. A teoria figuracional e suas implicações para a releitura das concepções de lazer no Brasil. *VII Simpósio Internacional Processo Civilizador História, Civilização e educação*. Universidade Metodista de Piracicaba. 2003. Disponível em <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores>>. Acesso em: 3 out. 2011.
- CHARTIER Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed., v.I. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. (Org.). Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ELIAS, Norbert. BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo. Cortez, 2009.
- GEBARA Ademir. *Propostas para a educação na província de São Paulo: Luzia ou Saquarema*. Natal. RN. 2002. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0645.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

KUHLMANN, Moysés Jr. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, , 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN, Moysés Jr. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

PRIORE, Mary Del. *Histórias da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. p. 361-378.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. *Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Campinas, SP, 2007.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Revista Linhas  
Volume 14 - Número 09 - Ano 2013  
revistalinhas@gmail.com

Recebido em: 05/11/2012  
Aprovado em: 06/05/2013