

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOLANGE RAQUEL RICHTER

**A infância nas *Diretrizes Curriculares de Educação Infantil* – 2003  
do Município de Uberlândia**

UBERLÂNDIA – MG

2013

SOLANGE RAQUEL RICHTER

**A infância nas *Diretrizes Curriculares de Educação Infantil* – 2003  
do Município de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende.

UBERLÂNDIA – MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

R537i     Richter, Solange Raquel, 1982-  
2013     A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do  
Município de Uberlândia/ Solange Raquel Richter. -- 2013.  
128 p. : il.

Orientador: Selmo Haroldo de Resende.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação infantil - Uberlândia, MG - Teses. 3.  
Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - Uberlândia, MG - Teses. I.  
Resende, Selmo Haroldo de. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

SOLANGE RAQUEL RICHTER

**A infância nas *Diretrizes Curriculares de Educação Infantil* – 2003  
do Município de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: História e  
Historiografia da Educação.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende – UFU

---

Prof. Dr. José Carlos Rothen – UFSCAR

---

Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido – UFU

UBERLÂNDIA – MG

2013

Dedico este trabalho aos meus pais com todo meu amor e admiração por serem para mim sinônimo de luta e coragem, a quem devo minha formação humana e intelectual.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador professor doutor Haroldo de Resende, pela atenção e compreensão na orientação deste trabalho.

Aos professores Drs. Márcio Danelon e Humberto Guido, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

À Banca Examinadora, prof. Dr. Humberto Guido e prof. Dr. José Carlos Rothen por aceitar o convite para a banca de defesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Ao Fabiano, companheiro de todas as horas, pelo amor, pela paciência, pela compreensão, pela dedicação e por fazer minha vida mais divertida e feliz.

À minha mãe por estar sempre pronta a me ouvir e ajudar, por ser exemplo de simplicidade, alegria e superação e por quem sinto um amor incondicional.

Ao meu pai, que mesmo com toda timidez e silêncio, tem um cuidado para não magoar as pessoas, por ser exemplo de persistência e por quem sinto um amor profundo.

Às minhas irmãs Leonice, a quem admiro como um exemplo de profissional com quem sempre compartilho experiências e descobertas intelectuais e por ser a incentivadora deste trabalho; à Aline, com quem compartilho planos, projetos e sonhos; à Daniela, exemplo para mim de calma e prontidão; amigas e confidentes por quem sinto um amor incomensurável.

Aos amigos Marco Aurélio por ser companheiro de estudo e pesquisa, pelas longas conversas sobre as crianças e pelo incentivo para a realização desta pesquisa, ao Mário, pelas longas tardes de discussões e bate-papo.

Enfim, agradeço a todos que de alguma maneira compartilharam comigo neste processo de formação e conquistas tanto pessoal quanto profissional.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender em uma perspectiva histórico-filosófica concepção (ões) de criança e infância das diretrizes curriculares de educação infantil do município de Uberlândia. A partir desse propósito detivemo-nos no documento “*Diretrizes Curriculares – Educação Infantil* (DC-ED)”, desenvolvido e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia – MG e pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), publicado em 2003 e ainda em vigor com formato e conteúdo inalterado. Como arcabouço teórico explorou-se no trabalho o pensamento de alguns filósofos do período antigo, medieval e moderno para compreender histórica e filosoficamente imagens, conceitos e concepções de criança e de infância que se diferenciaram no tempo e no contexto histórico. Além de referenciais acerca do processo de constituição das instituições destinadas a atender a criança no Brasil e bases legais que tratam sobre a infância. Para tanto, como metodologia realizou-se estudos bibliográfico-documental e, ainda, análise documental, voltando-se à estrutura do documento; suas bases filosóficas e às concepções de criança e infância presentes no mesmo. Concluiu-se, com base nesse processo de análise, que as concepções de criança e infância são apresentadas no documento sem a preocupação de explicá-las e/ou conceitualizá-las, deixando-as soltas com possibilidade de diferentes entendimentos. É como se o documento assumisse conceitos chaves para a proposta sem, entretanto, dar solidez às teses defendidas. Cita superficialmente referenciais que demandariam aprofundamento para sustentação de suas bases teóricas, de modo que, a criança, ser completo e real que vive os anos iniciais da trajetória humana e, a infância como a representação do adulto acerca dessa fase, não aparecem no documento como definições claras, ou mesmo, diferenciadas. Ainda que o referencial teórico apontado e os autores citados tenham notório reconhecimento na discussão há um descompasso, ou mesmo, momentos conflituais ao longo das diretrizes orientadoras da educação infantil do município de Uberlândia.

Palavras-chave: criança. infância. educação infantil. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

This research aimed to understand the conceptions of the child and childhood curriculum guidelines on early childhood education in Uberlândia in a historical-philosophical perspective. With this purpose we have studied the "Curriculum Guidelines - Early Childhood Education" developed and produced by the Municipal Secretary of Education of Uberlândia-MG and by the Municipal Center of Studies and Educational Projects Julieta Diniz (CEMEPE), published in 2003 with format and content unchanged up to now. We have explored the work of some philosophers of ancient, medieval and modern periods to understand images, concepts and conceptions of children and childhood that differ in time and historical contexts. We also studied references on the process of creation of institutions designed to assist children in Brazil, and legal bases that deal with childhood as well. Documentary and bibliographical studies were conducted. An analysis of the document structure, its philosophical foundations and conceptions of children and childhood was also carried out. The results show that the conceptions of children and childhood are presented in the document without the concern to explain and/or conceptualize them, letting them with possibilities of different understandings. It's as if the document assume key concepts for the proposal without, however, giving solidity to theses. It superficially cites references that would require further support for its theoretical basis, so that the child – as a complete and real human being that lives the early years of human history, and childhood – as representing the adult stage about that phase, do not appear in the document as clear definitions, or even differentiated ones. Although the theoretical reference presented, and the authors cited have notorious recognition there is a mismatch in the discussion, or even conflicting moments along the guidelines of the early childhood education in Uberlândia.

**Keywords:** child; childhood; early education; Curriculum Guidelines on Early Childhood Education



## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CEMEPE –	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DC-EI –	Diretrizes Curriculares – Educação Infantil
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr -	Departamento Nacional da Criança
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI –	Escola Municipal de Educação Infantil
EMAS –	Escolas Municipais de Alfabetização
ESEBA –	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED –	Faculdade de Educação
FAFICS –	Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais
IPAI-RJ –	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
MEI –	Módulo de Educação Infantil
MOBRAL –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU –	Organização das Nações Unidas
PIBEG -	Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação
RCN/EI –	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SME –	Secretaria Municipal de Educação
UDIs –	Unidades de Desenvolvimento Infantil
UFU –	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A criança em diferentes contextos históricos.....</b>	<b>17</b>
1.1 A imagem de infância em Platão .....	18
1.2 Aristóteles e a infância.....	24
1.3 A criança no pensamento de Santo Agostinho .....	29
1.4 A filosofia tomista e a infância como potência.....	34
1.5 Erasmo de Rotterdam e a imagem de infância .....	38
1.6 A infância em Comenius.....	41
1.7 Rousseau e a concepção de infância .....	45
<b>CAPÍTULO 2 - Da concepção moderna de infância às primeiras formas de atendimento às crianças no Brasil .....</b>	<b>54</b>
2.1 A modernidade e a constituição do sentimento moderno de infância .....	54
2.2 A emergência de instituições para atender às crianças no Brasil.....	60
2.2.1 A roda dos expostos .....	62
2.2.2 A creche e o jardim de infância no Brasil .....	66
2.3 A criança no contexto contemporâneo uberlandense.....	79
<b>CAPÍTULO 3 - As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil do município de Uberlândia em foco.....</b>	<b>91</b>
3.1 A estrutura do documento .....	94
3.2 As Diretrizes Curriculares para a educação infantil e suas bases filosóficas .....	105
3.3 As concepções de criança e de infância que perpassam o documento .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

Na realização de uma pesquisa, encontram-se, quase sempre, nas entrelinhas da escolha do objeto de investigação, pontos que marcaram de alguma forma a história de vida e a trajetória do pesquisador. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido, ao longo desta dissertação, foi instigado, já no início da graduação<sup>1</sup>, no curso de Pedagogia, na Iniciação Científica e na atuação na Educação Infantil em uma instituição pública municipal localizada em Uberlândia- MG.

Ao longo da formação acadêmica no curso de Pedagogia, a disciplina “Princípios e Métodos de Educação Infantil”, ao trabalhar questões de concepção de infância, origem das instituições de educação infantil, as perspectivas históricas das políticas de educação infantil e as concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil conduziram-nos à intenção de aprofundar os estudos sobre a infância, o que se concretizou em um trabalho de Iniciação Científica<sup>2</sup>, no ano de 2006, cujo foco era a discussão sobre as concepções de sexualidade infantil presentes em materiais didáticos voltados para a infância<sup>3</sup>. No ano de 2007, desenvolvemos a pesquisa “Filosofia da Infância: Conceitos de Infância na Filosofia Medieval<sup>4</sup>”. Esse percurso orientou-nos em nossas reflexões teórico-práticas, ao iniciar a atuação na educação infantil, após concurso público para educadora infantil na rede municipal de Uberlândia. Nesse contexto, dúvidas, questionamentos e interesses foram aguçados, especialmente, ao depararmos com a fluidez de pensamentos e ações dos profissionais ante a criança pequena, o que nos levou a questionar sobre quais parâmetros oficiais orientavam a educação infantil no município, visto que, parecia pairar um desconhecimento entre os pares, assim como uma ausência de informação sobre essas orientações.

Destarte, esse percurso de formação acadêmica e profissional nos conduziu ao objetivo da presente pesquisa, a qual intenta compreender, em uma perspectiva histórico-filosófica, a concepção (ões) de criança e de infância presentes nas diretrizes curriculares para a educação

---

<sup>1</sup> Graduação realizada na Universidade Federal de Uberlândia (MG), no período de 2005-2009.

<sup>2</sup> Trabalho realizado com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. (2006)

<sup>3</sup> Anteriormente ao trabalho de Iniciação Científica, realizou-se, ainda, a Monografia nomeada “Aspectos da história e da biologia na construção da sexualidade” (2006), orientada pela Professora Doutora Maria Veranilda Soares Mota, estudo baseado na análise da temática da sexualidade no campo da infância.

<sup>4</sup> Trabalho realizado com fomento do Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação PIBEG (2007).

infantil do município de Uberlândia. Diante desse propósito, detivemo-nos no documento “*Diretrizes Curriculares – Educação Infantil (DC-EI)*”, desenvolvido e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Uberlândia – MG, por intermédio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)<sup>5</sup>, que, a nosso ver, diz muito sobre o modo como oficialmente é tratada a infância nas diretrizes construídas e destinadas às instituições voltadas para a educação infantil, especialmente, como apoio na elaboração de suas propostas pedagógicas.

De acordo com o documento, sua finalidade é “reorganizar os pressupostos educacionais, político-pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino, enquanto uma exigência pedagógica congruente com este novo tempo” (DC-EI, 2003). Diante da necessária reorganização curricular, o documento destaca, como objetivo principal, orientar os dimensionamentos epistemológicos, políticos e culturais da ação educativa dos profissionais da área.

Ao considerar o contexto nacional em que se encontrava a educação infantil no ano de 2001, a equipe responsável pela coordenação da Educação Infantil do município planejou algumas ações para repensar e reestruturar esse nível de educação no município de Uberlândia, conforme foi salientado no documento. Entre 2001 e 2003, data da sua publicação, foram realizadas, pela Equipe de Coordenação de Educação Infantil, algumas intervenções para diagnosticar os interesses e as possíveis necessidades vividas pelos professores e pedagogos na prática educativa, como a realização de palestras e estudos sobre varias áreas de conhecimento, visitas às escolas, constituição de grupos de estudo e realização de minicursos. Em 2002, foram coordenados, pela equipe responsável pela elaboração do documento, estudos sobre a Proposta Curricular de Porto Alegre, por entenderem que aquela proposta serviria como auxílio para responder às indagações que foram diagnosticadas pela equipe entre os educadores da Rede Municipal de ensino de Uberlândia. Em 2003, o documento foi elaborado, não como um produto pronto e acabado, conforme informação do próprio documento: “Essas Diretrizes são, também, provisórias, uma vez que estará à

---

<sup>5</sup> O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE – é um órgão vinculado à Prefeitura Municipal de Uberlândia, instituído pela Secretaria Municipal de Educação e oficializado em 15 de outubro de 1992. A principal função desse órgão é possibilitar a qualificação dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. Para conhecer melhor a história e os projetos realizados por esse órgão, acessar <[http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe\\_pmu](http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe_pmu)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

disposição dos educadores e educadoras, para lerem, refletirem e modificá-la, com sugestões a partir de suas práxis e necessidades históricas [...]” (DC–EI, 2003, s/p).

O documento analisado, ainda em vigor no município, foi explorado neste trabalho em suas linhas e entrelinhas, na busca de entender as concepções de criança e de infância, considerando a complexidade de suas definições e as suas especificidades conceituais construídas ao longo da história. A partir dessa reflexão, parte-se aqui da visão da 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. A *história da infância* seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a *história da criança* seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade [...] (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2004, p.15, grifos do autor).

Nesse aspecto, a infância, em uma perspectiva do outro, do adulto, e mesmo da instituição escolar, acerca da fase inicial da vida humana, constitui-se e diferencia-se cultural e historicamente. Assim, busca-se problematizar modos através dos quais o documento analisado expressa e representa a infância e a criança como sujeito real, com suas especificidades.

Como salienta Corazza (2002), as crianças, por muito tempo, estiveram à margem da história, pois não se constituíam como um objeto de pesquisa ou como um problema a ser investigado. Segundo a mesma autora, as crianças são as grandes ausentes da história,

[...] simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média –, não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar “o infantil”, [...] Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem – mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX: nem a infância, nem a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problemas (CORRAZA, 2002, p. 81).

A criança, despertando ou não interesse, esteve, ora misturada ora separada dos adultos, consideradas ou não como categoria histórico-social, os estudos argumentam que o conceito de infância

[...] se modifica ao redor do século XVII, influenciado pelos seguintes fatores: 1) emergência de um sistema de educação; 2) mudanças na estrutura familiar; 3) desenvolvimento do capitalismo; 4) surgimento de um espírito de benevolência; 5) aumento da maturidade emocional dos pais. Esse conceito torna-se mais elaborado durante os séculos XVIII e XIX, quando a criança é considerada um componente essencial da família e da sociedade e seus direitos passam a ser protegidos pelo Estado [...] (CORRAZA, 2002, p. 81).

A complexidade dessas discussões perpassou por nossos estudos ao longo deste trabalho. Intentando dar base ao objetivo de explorar concepções de criança e de infância no documento investigado, realizamos estudos bibliográfico-documentais tendo como base de análise o documento de Diretrizes Curriculares – Educação Infantil. Sendo a análise documental fonte rica e estável de dados, pressupõe a busca pela compreensão das linhas e entrelinhas que compõem a fonte analisada. No documento em questão, buscou-se analisar sua estrutura, assim como as bases filosóficas que o norteiam e as concepções de criança e de infância que nele se explicitam.

Ao considerar que cada pesquisa, de acordo com seu objeto, tem suas particularidades ante a metodologia a ser utilizada, propomo-nos alcançar nossos objetivos, ainda por meio da pesquisa bibliográfica, haja vista que, como arcabouço teórico, explorou-se no trabalho o pensamento de alguns filósofos passando pelo período antigo, medieval e moderno, para compreender, histórica e filosoficamente, imagens, conceitos e concepções de criança e de infância em suas modificações no tempo e no contexto histórico. Além de referências acerca do processo de constituição das instituições destinadas à atender a criança no Brasil e bases legais que versam sobre a infância.

Salienta-se que a pesquisa bibliográfica difere-se da pesquisa documental, na medida em que utiliza contribuições de diferentes autores que tratam sobre um determinado tema e é, na maioria das vezes, de fácil acesso. Mas há momentos em que é difícil distinguir se uma pesquisa é bibliográfica ou documental, visto que,

[...] a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultadas nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, podem ser tratados como fontes bibliográficas. Nesse sentido é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura. A maioria das pesquisas realizadas a partir de material impresso pode ser classificada como bibliográfica (GIL, 2002, p. 46).

De acordo com essas exposições, evidencia-se que nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfico-documental, assentada na análise de um documento político e institucional, que auxilia na orientação das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil de Uberlândia, como também adota como balizamentos teórico-conceituais um arcabouço bibliográfico que a sustenta.

Como parte da pesquisa bibliográfica, no primeiro capítulo, intitulado *A criança em diferentes contextos históricos*, buscamos compreender como, ao longo da história, as imagens, as ideias e as concepções de criança e de infância se desenvolveram e se transformaram. Compreende-se que, em alguns períodos, não se formulou uma concepção propriamente da infância, mas foram elaboradas propostas educativas e, conseqüentemente, desenvolvidos alguns conceitos sobre a criança, quase sempre, vinculados ao processo de educá-las. Trabalhamos essas concepções em diferentes momentos e contextos, no intento de evidenciar que o entendimento sobre a infância sofre alterações de acordo com o desenvolvimento social, econômico, cultural e político de cada momento histórico.

Para entender essas mudanças, respaldamo-nos em estudos filosóficos, de diferentes períodos da história e de diferentes correntes de pensamento, que, de alguma forma, explicitam suas concepções de infância, de criança e de educação. Compreende-se, ainda, que essas correntes filosóficas exerceram, e ainda exercem, influências na sociedade contemporânea, sobre suas concepções e modelos de educação, de homem e de infância.

Para construir esse panorama histórico das imagens e concepções de criança e de infância vividas em diferentes contextos, buscamos, na filosofia antiga, medieval e moderna, importantes nomes que representam estes períodos. Primeiro, trabalhamos com Platão, utilizando sua obra *A República*, em seguida, estudamos Aristóteles com o texto, *Ética a Nicômaco*. Outro autor também estudado foi Santo Agostinho, nas obras *Confissões* e *De Magistro* e São Tomás de Aquino, sobre o qual trabalhamos com o texto *De Magistro* ou *Sobre o ensino*. Na filosofia de Erasmo de Roterdã, recorreremos à obra *De Pueris – A Civilidade Pueril*. Outro importante autor estudado foi João Amos Comenius, a partir do texto *Didática Magna*. Nesse contexto de discussão, também, não poderíamos deixar de apresentar a concepção de Jean Jacques Rousseau sobre a infância, visto que ele insere a infância no centro das discussões educativas. Rousseau trata a criança em si com suas particularidades e características próprias. A obra abordada deste autor foi *Emílio ou da Educação*.

O segundo capítulo, denominado *Da concepção moderna de infância às primeiras formas de atendimento às crianças no Brasil*, teve como objetivo discutir o processo de emergência da modernidade e, com ela, o sentimento moderno de infância, buscando compreender como a criança está situada nesse processo e como ela é tratada a partir do surgimento de instituições específicas para atendê-la buscando também entender como é pensada na atualidade, tendo em vista, particularmente, o contexto uberlandense.

No terceiro capítulo, intitulado *As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil do município de Uberlândia em foco*, realizou-se, considerando todo o panorama histórico e filosófico construído ao longo dos primeiros capítulos, uma análise do documento *Diretrizes Curriculares – Educação Infantil*, no que tange a sua estrutura, a suas bases filosóficas e às concepções de criança e de infância que perpassam o seu discurso.

Em suma, essas análises foram realizadas, tendo como fio condutor a preocupação de compreender a noção de infância que permeia essas diretrizes, referência para as escolas de educação infantil do município e que, conseqüentemente, influenciaram e influenciam práticas profissionais que envolvem as crianças de 0 a 6 anos. A perspectiva foi pensar que a concepção de infância é um conceito historicamente construído, e que, dentro de um mesmo período e contexto, temos diferentes abordagens que se complementam e que se repelem.

De acordo com a exposição de Corazza (2012), de que “os pesquisadores investigam as imagens de currículo, infância e pesquisa, não para refutar ou certificar aquelas que existem e operam na sociedade, mas para voltar a pensá-las de outra maneira” (CORAZZA, 2012, p.25), ao final, este trabalho apresentará algumas considerações, buscando contribuir com a problematização do processo histórico da infância e da educação infantil do município de Uberlândia.

Dessas acepções, podemos ressaltar que esta pesquisa e a elaboração deste trabalho constituíram-se como um quadro histórico-político-filosófico composto por dúvidas, interesses, hipóteses e conclusões que temos sobre a concepção de criança e de infância e é nesse sentido que a pesquisa se situa como um instrumento que nos ajuda a entender essas questões e a problematizar o que já está estabelecido.



# CAPÍTULO 1

## **A criança em diferentes contextos históricos**

O objetivo deste capítulo é compreender como as concepções de criança e infância se desenvolvem ao longo da história, considerando que, em alguns períodos, não se chegou a formular uma concepção propriamente da infância, mas se elaboravam propostas educativas e, conseqüentemente, desenvolviam-se alguns conceitos sobre a criança, vinculados, muitas vezes, ao processo de como educá-las. Porém podem ser encontrado, também, períodos em que se desenvolveram diferentes concepções de infância num mesmo momento histórico. Em busca de alcançar nosso objetivo neste capítulo, que é entender como a criança aparece nesses diferentes momentos da nossa história, e considerando que a forma de tratar e entender a infância se altera de acordo com o desenvolvimento social, econômico, cultural e político de cada época, recorreremos aos estudos deixados por alguns filósofos, de diferentes períodos, no intuito de compreender aspectos das transformações históricas relativas à infância, à noção de criança e à educação.

Se, no período que precede a modernidade, segundo Ariès (1981), não existia uma concepção propriamente de infância, ou não havia um sentimento de infância, como seria a relação das crianças com os mais velhos, como estes as tratavam, educavam e conviviam com elas, pois, querendo ou não, elas sempre estiveram presentes no meio social e, portanto, o simples fato de agir frente à criança já diz um pouco de como entendemos esse momento da infância. Já o período moderno se destaca, e é relevante ao tratar da infância, na medida em que, se desenvolvem diferentes concepções que permeiam a busca por compreender esse ser enigmático, como nos fala Larrosa (1999), o qual aparece aos nossos olhos como um estranho que tateamos levemente em busca de conhecê-lo.

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (LARROSA, 1999, p. 184).

Em contrapartida, temos algumas contestações de alguns estudiosos, como Kohan (2003) e Corazza (2004), sobre a tese defendida por Ariès, de que, antes da modernidade, não haveria uma reflexão sistematizada sobre a infância. Não se quer com estas contraposições

tirar o mérito e a pertinência do texto de Ariès, que se apresenta como um clássico e como um referencial para quem trabalha com a temática da infância, mas entendemos que o pensamento filosófico, desde os filósofos antigos, produziu algumas reflexões sobre a infância. Contudo, compreendemos que é apenas com o advento da modernidade, com as mudanças ocorridas na esfera política, econômica e cultural da sociedade, e ainda a relação desses campos sociais com o homem, que vamos identificar uma concepção mais apurada da infância, que pode ser identificada, por exemplo, no *Emílio* de Rousseau.

Considerando o que estamos discutindo sobre as diferentes imagens de infância em diferentes contextos, elaboramos o pensamento de que tratar da fase da infância nem sempre era o principal foco de discussão no período antigo e no medieval, mas desenvolviam, mesmo que de forma secundária, compreensões sobre a criança, quase sempre, vinculadas ao propósito de como educá-las, para que essa parte integrante do meio social fosse conhecida, e, assim, direcionada a viver de acordo com os ideais da época.

Na busca de apreciar essa visão que se tinha da criança nesses períodos, e entendendo que muitas dessas correntes filosóficas estão presentes, como bases epistemológicas, nas novas compreensões sobre a infância, o texto apresenta alguns filósofos de destaque das épocas citadas para apreendermos as imagens que desenvolviam sobre a infância.

## **1.1 A imagem de infância em Platão**

Atendo-se ao período antigo, tendo como parâmetro a filosofia de Platão (427 a.C – 347 a.C), mais precisamente em seus escritos de *A República*, é possível identificar, mesmo que sem uma identidade ou uma nomenclatura própria, uma imagem de infância presente na filosofia platônica que, de certa forma, revela um pensamento daquela época.

Platão, filho de uma família de comerciantes com poder econômico considerável, nasce em uma Atenas já democrática a qual, na análise de Funari (2002, p. 34), foi alcançada por meio de muitas lutas populares e pela expansão do comércio marítimo por volta do século VI a.C, o que possibilitou aos comerciantes maior poder de luta contra os grandes produtores rurais desse período. Contudo ele nasce num momento politicamente conturbado, a democracia conquistada estava em crise, ou seja, “a democracia restaurada em Atenas, nos fins do século V, encontra no século IV sua decadência” (TEIXEIRA, 1999, p. 28).

Considerando o ambiente social em que o filósofo nasceu, de colapso da democracia ateniense e na perspectiva de Platão, de degradação da juventude, explica-se sua preocupação com a formação dos jovens e a reforma da cidade-estado em busca de formar um Estado melhor, mais justo e mais belo do que aquele no qual estava vivendo. Kohan (2003) salienta que, na visão platônica, “[...] há uma conexão direta entre as qualidades de uma *pólis* e as dos indivíduos que a compõem, qualidades que não estão dadas de uma vez por todas, mas que dependem fortemente do contexto onde se desenvolvem [...]” (KOHAN, 2003, p.27).

Na organização deste Estado ideal<sup>6</sup>, projetado por Platão, as crianças, estavam entre os pertencentes das camadas mais baixas da *pólis*, junto com os escravos e as mulheres. Estes, por sua vez, não eram considerados cidadãos da *pólis*, isto significava que “os escravos, os estrangeiros e mesmo as mulheres e crianças atenienses não tinham qualquer direito político e para eles a democracia vigente não trazia qualquer vantagem” (FUNARI, 2002, p. 38). Mas era preciso educá-las de uma maneira particular, ou seja, com intencionalidade política para que desenvolvessem o conhecimento de verdade e de justiça para que viessem a ser cidadãos que servissem à sociedade, em busca do bem de todos, caracterizando, aqui, a infância como a possibilidade de um futuro melhor para a cidade.

A criança, nesse sentido, era entendida como desprovida de racionalidade, na medida em que não possuía o discurso racional, a fala e o *logos*, o que a caracteriza como um ser inferior. Portanto, diante dos ideais platônicos, estava claro que poderia ser visualizado “[...] em grande número e feitiço, paixões, prazeres e dores, sobretudo nas crianças, nos escravos e na turba de homens de baixa condição [...]” (PLATÃO, 1999, p. 129). Ainda neste viés, Kohan (2003) salienta que não é possível afirmar que

[...] a ausência de uma palavra específica signifique que Platão não tenha pensado a infância. Pelo contrário, de diversas formas compõe um certo conceito complexo, difuso, variado de infância. [...] a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; [...] a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; [...] em uma terceira marca, ligada

---

<sup>6</sup> O Estado ideal pode ser compreendido em Platão, como a constituição de um Estado justo, em que todos deveriam desempenhar suas funções da melhor forma possível para que a *pólis* ou a cidade-estado se desenvolvesse de forma satisfatória para o bem comum, constituindo uma cidade virtuosa, a partir, dos preceitos de justiça, temperança, piedade, coragem e prudência.

à anterior, a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da *pólis*, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; [...] finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor (KOHAN, 2003, p. 33-34).

A partir dessa citação de Kohan, entende-se que Platão não elaborou uma concepção particular de infância, mas dentro da proposta de construção de uma cidade estado, melhor do que aquela a que Atenas estava exposta, e considerando a educação como o meio para alcançar tal projeto, concebe uma filosofia da educação e, paralelamente, demarca conceitos sobre a infância e sua educação, ou seja, pensa uma infância ligada ao ato educativo, ou como um ser que precisa ser educado, pois ainda não utiliza a razão e, portanto, deve ser educado desde a mais tenra idade. Ponderamos, dessa forma, que Platão se propunha a resolver um problema, que não era exclusivo da infância, mas, o de tentar resolver a situação de degradação em que Atenas se encontrava. Para o filósofo, a educação, ou o erro na educação dos jovens, seria o principal fator que teria levado ao caos em que se encontrava sua cidade, mas seria ela também a via para reverter o problema. Contudo, sendo a educação o meio para resolver a questão, o processo educativo com fins políticos deveria iniciar-se desde a infância. Para tanto, era necessário “[...] pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil de verdade e de justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum” (KOHAN, 2003, p. 28).

O pensamento sobre outro cuidado, outra criança e outra educação, justifica-se devido ao contexto em que a filosofia platônica se constitui. Este período, situado, aproximadamente, no século IV a.C. caracteriza-se por um momento de colapso da democracia ateniense e também da emergência de governos tiranos que corrompiam os princípios e os objetivos da política. Essa situação de crise política motiva a ideia do filósofo em formar um Estado ideal e justo, e a educação se apresenta como a principal via para alcançar tais objetivos, pois deveria formar o homem moral.

A educação em *A República* não resiste à tentação de apropriar-se da novidade dos novos, é tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e da política o sentido final de uma educação [...]. Educação para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *pólis* que se define, previamente para eles. As relações entre política e educação são carnaís: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos (KOHAN, 2003, p. 58-59).

Os participantes da *pólis*, a fim de que a cidade se desenvolvesse de forma satisfatória, deveriam iniciar uma educação das virtudes desde a infância, pela constatação da fragilidade da natureza humana marcada pelo desejo e pela sensibilidade, e por ser desprovida do *logos*.

[...] a parte bestial e selvagem, empanturrada de comida ou de bebida, estremece e, depois de ter sacudido o sono, parte em busca da satisfação dos maus pendores. Tu sabes que em tais casos ela ousa tudo, como se fosse desembaraçada e livre de toda vergonha e de toda prudência. Não receia tentar, em pensamento, unir-se à sua mãe ou a quem quer que seja, homem, deus ou animal, envolve-se em qualquer tipo de crime e não deixa de ingerir nenhuma espécie de alimento. Numa palavra, não há loucura nem imprudência de que não seja capaz (PLATÃO, 1999, p. 291-292).

Essa parte do homem, marcada pelos desejos carnis, é, segundo Platão, responsável pela degradação do ideal político da cidade e também pela corrupção do desenvolvimento da racionalidade no homem. A criança, segundo Platão, não consegue controlar seu corpo nem sua voz, encontra-se sempre em desarmonia, por isso, deve ser sempre acompanhada de um adulto capaz de acalmar sua agitação. Para Platão, a criança pode ser comparada ao escravo e às mulheres, uma vez que, nestes, os desejos inferiores são predominantes como os prazeres do corpo e as paixões. É a partir dessa concepção que a educação, especialmente àquela voltada para as crianças, ocupa, na filosofia platônica, um lugar de destaque, pois é neste período que há possibilidade de corrigir as falhas e faltas na criança e dar um sentido para a educação que se almeja para formar uma sociedade justa. A criança, portanto, é um bom instrumento para este fim, pois tem uma inteligência potencial que pode ser desenvolvida a partir de uma boa educação. Para isso, é preciso educá-las a partir das virtudes fundamentais – sabedoria, prudência, temperança e justiça –, que levarão à constituição de um Estado justo formando o homem para a vida pública.

A educação, pensada dessa forma, assume um papel político importante dentro da sociedade. Um papel de formar um cidadão virtuoso que saiba discernir o que deve ou não fazer levando em conta o bem comum da sociedade, que é a formação do homem moral e justo. Se o homem possui desejos propensos ao mal, segundo Platão, é pela educação dessas virtudes, já na infância, que se criarão as condições para o desenvolvimento de um homem virtuoso.

[...] se tais temperamentos fossem disciplinados logo na infância e se cortassem as más influências dos maus pendores, que são como pesos de chumbo, que aí se desenvolvem por efeito da avidez, dos prazeres e dos apetites da mesma espécie, e que fazem a vista da alma se voltar para baixo; se, libertos desse peso, fossem orientados para a verdade, esses mesmos

temperamentos vê-la-iam com a máxima nitidez [...] (PLATÃO, 1999, p. 230).

Para assimilar o que seria a justiça em Platão, precisamos compreender primeiro que, para ele, os homens não são iguais. A natureza humana, para o filósofo, foi constituída de diferentes materiais dispostos na natureza, que podem ser divididos em três classes, os trabalhadores, os soldados e os guardiões, portanto, são três as condições básicas para a constituição do Estado, e que caracterizam o mito dos três metais da filosofia platônica, que desencadeia uma hierarquia entre os diferentes tipos de almas (concupiscível, irascível, racional). Para o filósofo ateniense, o ente divino revestiu a alma de cada indivíduo com um metal específico, a alma concupiscível revestida de bronze tem aptidão para as atividades manuais, que seria a função desempenhada pelos trabalhadores; a alma irascível revestida de prata está apta para o manuseio das armas, função dos soldados, e a alma racional revestida de ouro está apta para as atividades que envolvem raciocínio, que seriam realizadas pelos guardiões ou chamados de governantes filósofos.

Nessa perspectiva, a educação idealizada por Platão tem como principal desígnio relembrar o indivíduo do conhecimento que perdeu no momento do seu nascimento, visto que, na alma, estão guardadas as “lembranças das Idéias contempladas, que passam para a percepção e voltam à consciência” (TEIXEIRA, 1999, p. 52). O ato educativo tem como função fazer vir à tona as aptidões de cada indivíduo, o qual deve exercer da melhor forma possível sua função para a manutenção da cidade, exercendo sua cidadania, o que o faria um homem justo. Portanto, a justiça é a virtude mais importante que o homem pode ter, pois, se o homem é justo, ele quer apenas o que lhe pertence e exerce bem a função que lhe é própria.

De acordo com Teixeira (1999, p.41), Platão, a fim de fundamentar a ideia da diferenciação entre os homens e justificar o porquê que o governante deveria ser um filósofo, compara o Estado como um corpo humano, constituído de cabeça, tronco e baixo ventre, e cada parte tem suas características próprias e corresponde a uma determinada virtude. A cabeça configura-se pela razão e associa-se à sabedoria, o tronco é caracterizado pela vontade e corresponde à coragem e, por último, está o ventre marcado pelo desejo e o prazer associado à virtude da temperança. O mito configuraria, assim, a educação platônica, que buscava por meio da educação da criança descobrir qual era a aptidão de cada alma.

O ensino deveria ser dividido em três níveis. O primeiro nível era ministrado às crianças de 7 a 18 anos. Neste período, deveriam trabalhar com a ginástica, com a música e

ainda com a matemática e “os primeiros anos das crianças deveriam ser ocupados por jogos educativos [...] sem imposição, a fim de tornar o estudo mais eficaz. Importante que se aprenda brincando” (TEIXEIRA, 1999, p. 43). As pessoas que pararem nesse primeiro nível da educação estariam aptas para os trabalhos manuais. O segundo momento da educação cobriria a idade de 18 a 20 anos. A partir dessa idade, as pessoas passavam a ser consideradas cidadãos em Atenas. Esta fase da educação estava vinculada a uma educação militar, à formação dos soldados que guardariam a cidade, desenvolvendo as noções de guerra. O terceiro e último nível corresponderia à idade de 20 a 50 anos, neste nível aumentava-se o estudo da matemática e era introduzido o estudo da dialética e da filosofia, e é destes que sairiam os governantes das cidades.

[...] ao atingir os cinqüenta anos, os que tiverem se saído bem destas provas e se tiverem distinguido em tudo e de toda maneira, no seu agir e nas ciências, deverão ser levados até o limite e forçados a elevar a parte luminosa da sua alma ao Ser que ilumina todas as coisas. Então, quando tiverem vislumbrado o bem em si mesmo, usa-lo-ão como um modelo para organizar a cidade, os particulares e a sua própria pessoa, cada um por sua vez, pelo resto da sua vida (PLATÃO, 1999, p. 255).

Portanto, para Platão, é a partir do método da dialética<sup>7</sup>, que é passar do mundo sensível para o mundo inteligível ou o mundo das ideias, que se procura atingir o conhecimento verdadeiro e absoluto sobre o Bem, o Justo e o Belo. Para alcançar este conhecimento, é preciso reconstruir as próprias ideias, que temos das coisas que são, num primeiro momento, opiniões e hipóteses, estabelecidos de acordo com o mundo sensível, como verdadeiras. De acordo com Platão, a dialética tem dois momentos, um ascendente e outro descendente. O processo ascendente da dialética é marcado pela busca em libertar-se das ideias alcançadas por meio dos sentidos em busca da Ideia Suprema, que, para ele, é a ideia de Bem. Já o caminho descendente, caracteriza-se por partir dessa Ideia Suprema, ou seja, após a ascensão ao mundo das ideias, o sujeito deve retornar ao mundo sensível, para fazer com que os outros busquem internamente o conhecimento das suas próprias aptidões, por meio da educação.

Em síntese, é possível identificar um retrato da infância, no período antigo, pela filosofia da educação de Platão. Mesmo que este não tenha dedicado um estudo particular

---

<sup>7</sup> “O diálogo foi o método por excelência adotado por Sócrates para transmitir suas idéias. Daí resulta a palavra “dialética”. Dentro desse contexto, dialético é aquele que está aberto ao diálogo, a um diálogo vivo e livre. Nessa forma peculiar de ensinar socrático, o papel do educador é muito mais o de perguntar e inquirir do que o de responder ou contestar” (TEIXEIRA, 1999, p. 45).

sobre ela, a criança aparece como um ser propício a receber uma educação, que deve ser apropriada para alcançar o objetivo do filósofo de criar uma *pólis* ideal para Atenas.

## 1.2 Aristóteles e a infância

Não muito diferente de Platão, no que se refere ao lugar da criança na sociedade, Aristóteles (384 a.C - 322 a.C.), no texto, *Ética a Nicômaco*, evidencia que esses indivíduos ocupam os mesmos espaços que os bêbados, os loucos e os doentes. Nascido em Estagira, filho de um médico, com 18 anos entrou para a academia de Platão, permanecendo ali até a morte do mestre em 347 a.C.. Com a morte de Platão, Aristóteles vai para Missias onde se casa e vive por três anos, mudando-se, em seguida, para Macedônia onde se torna tutor de Alexandre, filho de Filipe II, que, em 336 a.C, ocupa o trono e, em 334, Aristóteles volta para Atenas onde abre uma escola chamada Liceu. Depois de passados oito anos, com a morte de Alexandre, Aristóteles foi acusado de impiedade e teve que se refugiar até sua morte em 322 a.C.

O período em que a filosofia aristotélica se desenvolve é assinalado por conflitos nas relações democráticas entre os habitantes da *pólis*. Foi um período marcado por fortes agitações e instabilidades políticas e econômicas entre as cidades gregas com as guerras, o que desencadeou a dominação dos macedônios sobre a Grécia.

Em relação a esse contexto, Aristóteles elaborou algumas críticas sobre a organização da política vivenciada na *pólis* grega, em que questionava a forma de governo e sobre quem governaria a cidade, salientando que cada cidade-estado deveria seguir suas características peculiares. De acordo com Hourdakís (2001):

[...] cada comunidade política se constitui de governantes e governados, e o que será preciso examinar e elucidar é se governantes e governados deverão se suceder uns aos outros ou permanecer os mesmos por toda a vida. [...] No entanto, os governantes serão com certeza diferentes dos governados. Agora, como essas duas partes entrarão em acordo e como as duas categorias participarão do regime [...] é um assunto que, segundo Aristóteles, compete ao legislador analisar e resolver. [...] Ele pensa que é a natureza que pode ajudar nessa questão de uma coexistência harmoniosa entre as duas entidades políticas, pois foi ela que efetuou uma distinção e separou os homens em duas categorias: os mais jovens e os mais idosos; os primeiros, que deverão ser governados, e os últimos, que deverão governar. [...] Em todo caso, o elemento básico do pensamento do filósofo é que aquele que se destina a governar deverá primeiramente aprender, mediante uma certa



educação, a ser corretamente governado. Logo, visto que o mesmo indivíduo viverá primeiro como governado e depois como governante, essa deverá constituir a linha mestra do pensamento do legislador, que terá de descobrir os meios que permitirão aos homens tornar-se virtuosos e eficientes para seus Estados (HOURDAKIS, 2001, p. 24-25).

Aristóteles admitia que um dos mais importantes fatores que levou ao declínio das cidades gregas foi a educação. Ele entendia que a educação oferecida pelos sofistas<sup>8</sup> era ministrada de forma superficial e individualizada, pois almejavam apenas a preparação de homens da nobreza. Essa educação, segundo Luzuriaga (2001), visava à “educação para vida pública, formação do político, do orador” (LUZURIAGA, 2001, p.45), capazes de convencer os cidadãos da postura e do posicionamento político que deveriam desempenhar, olhando apenas para o individual e desconsiderando o todo social. Esta forma de educação ministrada pelos sofistas, privada e individual, assumida por diferentes mestres e solicitada por famílias que não cobiçavam o mesmo ideal para a manutenção e ordem da cidade-estado, era desaprovada pela concepção aristotélica.

Ao contrário desse individualismo, Aristóteles acreditava que o homem virtuoso colocava à disposição todo seu conhecimento para garantir o bem de todos, ele seria, então, o cidadão que participava da sociedade levando em consideração suas leis e regras. Em meio às principais virtudes que o homem deveria ter, a justiça viria em primeiro lugar associada à sabedoria.

A partir dessa concepção de homem virtuoso, configurava-se a função social do legislador, o qual deveria ser o guardião dos direitos dos cidadãos livres e ainda garantir que as pessoas usufríssem de seus direitos, participando das decisões da pólis de forma democrática. Além dessas obrigações, era de sua incumbência, também, zelar e organizar pela educação da pólis, pois ela é que garantiria a continuação do modelo de Estado vigente. Portanto, segundo Hourdakís (2001), “[...] o legislador deverá, por meio da educação, *fazer penetrar* na alma dos cidadãos as virtudes que são as melhores tanto para os indivíduos separadamente como para o conjunto. Esses princípios irão ajudá-lo a perceber onde se situam os fins da educação e também *melhorar* o seu conteúdo de maneira conseqüente” (HOURDAKIS, 2001, p. 27-28).

---

<sup>8</sup> “Os sofistas empregam a atividade docente como professores ambulantes na segunda metade do século V a.C., no momento de grande transformação social e política da Atenas, quando a cidade se converteu em grande potência econômica e comercial e substituiu o regime aristocrático pelo democrático. Então, em face da *aretê* da nobreza, surge a *aretê* política, isto é, a formação de minorias diretoras da *pólis*, tiradas da massa dos homens livres. Isso por sua vez exigia preparação, educação mais alta, mais intelectual que a educação tradicional da música e da ginástica” (LUZURIAGA, 2001, p. 45).

Fundamentados no que estamos discutindo sobre a filosofia aristotélica, é evidente a relevância assumida pela educação para este autor, visto que ela é organizada para alcançar os objetivos almejados pelo Estado. A principal finalidade do ensino deveria ser a de preparar o homem para a vida política, ou seja, garantir que se tornem homens justos, cumpridores do exercício da cidadania, para garantir a felicidade dos cidadãos.

É nesse viés que se assenta a concepção aristotélica de que a educação deveria ser iniciada desde o nascimento, avançando até o fim da vida e, para isso, ela deveria ser organizada por etapas, considerando o desenvolvimento do sujeito. O indivíduo precisaria seguir as fases sem ignorar nenhuma, pois cada fase é preparatória para a próxima. Outra recomendação para esse processo educativo é de não acelerar a aprendizagem para não comprometer a fase seguinte, principalmente das crianças que estão no início do processo e necessitam de todos os cuidados possíveis.

A estrutura da educação proposta por Aristóteles pode ser assim descrita:

- 1º período: procriação/período pré-natal (0-9 meses);
- 2º período: nutrição (idade de bebê [1º ano], pequena infância [2º ano ao 5º ano], primeira infância [do 5º ao 7º ano]);
- 3º período: educação (infância [7º ao 14º ano], adolescência [14º ao 21º ano]);
- 4º período: maioridade (a partir do 21º ano) (HOURDAKIS, 2001, p. 37).

Para Aristóteles, a educação é um bem moral e deve ser iniciada pela família, que deve se responsabilizar pelos dois primeiros períodos da educação. Essa fase da educação é direcionada ao núcleo familiar, pois nesse momento as crianças vivem com os pais que constituirão o primeiro espaço social de aprendizagem, sendo da família a responsabilidade pela formação primária dos filhos, ou seja, “é preciso, durante esse primeiro período até a idade de sete anos, que elas sejam educadas na casa paterna” (ARISTÓTELES, 2009, p. 264).

Aristóteles, como Platão, não elaborou propriamente uma concepção de infância, com as particularidades e necessidades que lhes são próprias, mas preparou uma teoria da educação, e, conseqüentemente, trata sobre a infância, visto que ela faz parte desse processo educativo que deve ser iniciado antes mesmo do nascimento, desde a procriação, ou seja, como deve o homem proceder diante da união conjugal sobre o momento e com quem deve se

casar, e a idade dos cônjuges em relação aos filhos e ainda a estação adequada para a procriação<sup>9</sup>. Tudo isso, segundo o filósofo, interfere no objetivo final da educação.

Além desses cuidados com o período da procriação, a família é responsável também pela fase da nutrição, que é determinante, segundo Aristóteles, para a formação do corpo das crianças. Estas devem se habituar a movimentos que são capazes de realizar sem muito esforço, o que pode deformar o corpo infantil, esse processo educativo deve acontecer de modo progressivo. Na idade seguinte, que abrange a idade de dois a cinco anos, devem continuar os exercícios de movimentos que podem ser realizados com a ajuda dos jogos, escolhidos pelos familiares e também iniciar a instrução a partir dos contos. Com cinco anos até os sete, a criança deve assistir às lições que serão ministradas mais tarde no próximo período da educação em que deixa a família e se torna propriamente um cidadão.

Diante desse processo, podemos compreender que os dois primeiros períodos da educação, proposta por Aristóteles, mesmo sendo responsabilidade da família, têm caráter público, pois deve seguir uma unidade e ser comum a todos de acordo com as leis da cidade, ou seja, segundo Aristóteles (2009),

[...] como existe um objetivo único para a cidade, segue-se que a educação também deve ser única para todos, administrada em comum, e não entregue aos particulares, como se faz hoje dirigindo cada qual a educação dos seus filhos, e dando-lhes o gênero de instrução que melhor lhe parece. No entanto, aquilo que é comum a todos deve também ser apreendido em comum. Ao mesmo tempo, é preciso não imaginar que cada cidadão se pertença a si próprio, e sim que todos os cidadãos pertencem à cidade; porque todo indivíduo é membro da cidade, e o cuidado que se põe em cada parte deve, naturalmente, harmonizar-se com o cuidado que cabe ao todo (ARISTÓTELES, 2009, p. 267-268).

Pelos princípios aristotélicos, a criança é um indivíduo com a racionalidade ainda latente, pois, nesse período, ela ainda não apresenta a racionalidade em ato, ou não possui ainda a razão, mas pode desenvolvê-la com o auxílio da educação ao longo do seu desenvolvimento. Para analisar esse processo de racionalização vivenciado pela criança, Aristóteles se respalda nas categorias potência e ato, logo, ela traz em si uma potência racional que, posteriormente, por meio da educação, se atualizará transformando-se em ato.

Nessa perspectiva, a ideia principal da filosofia aristotélica sobre a criança é de um ser incompleto e inacabado, que deve ser modelado para exercer as atividades a que lhe forem

---

<sup>9</sup> Sobre esse assunto ver o Livro Sétimo em ARISTOTÉLES. **A política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. Bauru, SP: Edipro, 2009, p. 260 a 265.

sujeitas no futuro. Considerando esse vir a ser da infância, caberia aos responsáveis pela educação explorar as potencialidades das crianças da melhor forma possível, para garantir a formação de um cidadão perfeito, já que os desejos e os prazeres tomam o ser infantil a todo o momento, dominando suas ações “ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que a desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso (ARISTÓTELES, 2009, p. 267).

A finalidade de todo esse percurso educativo é a busca pela felicidade dos homens livres da pólis, mas lembrando que essa educação deve ser virtuosa para formar homens justos e completos, pois, assim, atingirão o objetivo que é a felicidade. A partir dessa ideia, entende-se que a criança, não tem a felicidade em ato, porque “[...] não têm idade suficiente para serem capazes de atos nobres. Quando nos referimos às crianças como sendo felizes, trata-se de um cumprimento pelas expectativas que alimentamos em relação a elas para o futuro. A felicidade, como afirmamos, requer tanto virtude completa quanto vida completa” (ARISTÓTELES, 2002, p. 55).

Levando em consideração essa assertiva, compreende-se que a criança, para essa filosofia, é um projeto para o futuro, ratificando uma imagem de infância em que se encontra num momento inferior da vida, com potencialidades de vir-a-ser um cidadão se bem educado. Para Aristóteles (2009), as crianças ainda não são cidadãos perfeitos como os adultos, ou seja, “devido à sua tenra idade, [...] são cidadãos imperfeitamente” (ARISTÓTELES, 2009, p. 80). Ainda segundo este autor, “as crianças não serão cidadãos do mesmo modo que os homens feitos; estes o são em um sentido absoluto, aquelas em esperança” (ARISTÓTELES, 2009, p. 88).

Portanto, concluímos que Aristóteles, como Platão, não elaborou uma concepção de infância, mas problematiza sobre sua educação e o quanto esta é importante para a instituição da cidade justa, pois “as crianças são o viveiro do Estado” (ARISTÓTELES, 2009, p. 37). Todavia encontra-se, na filosofia aristotélica, uma imagem de infância como uma fase sem muita importância dentro da pólis, visto que a criança ainda não é um cidadão perfeito, representando um ser que ainda precisa de acabamento nos moldes das virtudes que devem tornar-se hábito, para constituir uma cidade justa. Contudo, como salientamos no início, as crianças ocupam os mesmos espaços que os bêbados e escravos na participação da cidade, assim, podemos compreender que elas estão nas mesmas condições, por um período, e

poderiam se diferenciar destes, caso suas potencialidades fossem desenvolvidas pela educação ao longo de suas vidas.

### **1.3 A criança no pensamento de Santo Agostinho**

Santo Agostinho nasceu no ano de 354 em Tagaste, filho de Mônica, uma mulher muito religiosa que, insistentemente, queria que seguisse os caminhos religiosos cristãos. Como aluno, não foi muito bom, mas, por insistência e esforço do pai, concluiu os estudos superiores na cidade de Cartago, tornando-se professor. Santo Agostinho era muito ligado aos prazeres mundanos, apaixonou-se por uma mulher de categoria inferior à sua e, por isso, não poderia se unir em matrimônio com ela, mas, mesmo contrariando as normas, com 18 anos teve um filho com a moça, chamado Adeodato, que morreu ainda na adolescência.

Segundo Pessanha (1984), como professor o filósofo, teve excelente desempenho. Com vinte anos volta à sua cidade natal pelo motivo do falecimento de seu pai e abre uma escola, mas, em pouco tempo, retorna a Cartago para concorrer ao posto de professor de retórica. Após quase uma década, mudou para Roma e, logo depois, para Milão, trabalhando também como professor frequentou a Academia platônica, e se aproximou de sua filosofia, mas foi o neoplatinismo que

“[...] viria a ser a ponte que permitiria a Agostinho dar o grande passo de sua vida, pois constituía, para os católicos milaneses, a filosofia por excelência, a melhor formulação da verdade racionalmente estabelecida. O neoplatonismo era visto como uma doutrina que, com ligeiros retoques, parecia capaz de auxiliar a fé cristã a tomar consciência da própria estrutura interna e defender-se com argumento racionais, elaborando-se como teologia (PESSANHA, 1984, p.IX).

Essa filosofia será a base para as concepções agostinianas sobre o conhecimento e busca pela verdade, ou seja, a filosofia platônica parte do princípio de que o conhecimento das coisas, ou suas formas, é alcançado antes do nascimento, pois quando o homem nasce, ele já possui um esclarecimento das coisas. Com essa concepção, Santo Agostinho concebe a verdade como algo inato no homem e confere a um mestre interior a fonte de toda a sabedoria das coisas puras que é dada ao ser, ou melhor, podemos entender isso na fala de Santo Agostinho (1984), quando se remete a Deus: “porque sois anterior à manhã dos séculos e a tudo que se possa dizer anterior –, sois Deus e Senhor de tudo quanto criaste. Em Vós estão as

causas de todas as coisas instáveis, permanecem as origens imutáveis de todas as coisas mudáveis, e vivem as razões eternas das coisas transitórias” (AGOSTINHO, 1984, p. 13).

Nas *Confissões*, Agostinho descreve a fase da sua infância, destacando a imagem da criança vivenciada naquele período. Ele compreendia o homem como um ser que nasce propenso para o mal, tendo sido concebido a partir de uma desobediência às leis elaboradas por Deus, mais precisamente uma delas, o pecado original, o qual acompanharia toda a humanidade. Contudo Santo Agostinho via a infância como um período caracterizado pela ênfase nas necessidades e nos prazeres do corpo, em detrimento da dimensão espiritual: “Assim, a debilidade dos membros infantis é inocente, mas não a alma das crianças” (AGOSTINHO, 1984, p. 14).

Logo, entende que o corpo da criança é inocente, pois é uma criação de Deus, o que pode ser confirmado com a passagem em que Santo Agostinho (1984) salienta que é “Vós, Senhor e Deus meu, que destes à criança a vida e o corpo” (AGOSTINHO, 1984, p.15), já a alma foi corrompida pelo pecado original no ato do nascimento, visto que, esta foi “concebida em iniquidade” (AGOSTINHO, 1984, p.15). O homem nasce com o pensamento de buscar satisfazer seus desejos e seus prazeres, tanto carnis, quanto materiais, e isso é mais forte no período da infância, pois nesse período da vida, esses desejos e prazeres estão mais desorganizados e intensos, visto que a criança ainda não está orientada sobre o que é a bondade ou a maldade, deixando se levar pelas peripécias terrenas.

Um exemplo possível que nos ajuda a compreender esses desejos carnis na infância, de acordo com Agostinho, é o período de amamentação, em que a criança está em contato direto com a mãe ou ama. O problema não está no intuito de saciar a fome, até mesmo porque, para ele, a mulher e o leite são instrumentos de Deus para alimentar um ser criado pelo divino, o problema está em utilizar o ato da amamentação para explorar outros desejos, como, por exemplo, o prazer da sucção, muitas vezes, solicitado por meio do choro, “[...] ou seria justo, mesmo para aquela idade, exigir com choros o que talvez prejudicialmente seria concedido [...]” (AGOSTINHO, 1984 p. 14), não por fome, mas pelo deleite num contato direto com a mãe ou ama de leite.

Saboreei também as doçuras do leite humano. Não era minha mãe nem minhas amas que se enchiam a si mesmas os peitos de leite. Éreis Vós, Senhor, que, por elas, me dáveis o alimento da infância, segundo desígnios e segundo as riquezas que depositastes até no mais íntimo das coisas. Também fazeis com que eu não desejasse mais além do que me dáveis; [...] O meu bem, recebido delas, constituía para elas igualmente um bem, não que delas

provisse, porque eram apenas o instrumento e não a origem: de Vós, Senhor, me acorrem todos os bens e toda a salvação (AGOSTINHO, 1984, p. 12).

Outra situação que nos ajuda a assimilar essa busca incessante da infância por satisfazer seus desejos, de acordo com os preceitos agostinianos, são as brincadeiras infantis. No momento das brincadeiras, as crianças demonstram o gosto pela disputa e competição, elevando a vitória de um sobre o outro, disputando para ver quem é mais voraz nos jogos e quem tem mais habilidades e rapidez nas brincadeiras.

Contudo, pecava por negligência, escrevendo, lendo e aprendendo as lições com menos cuidado do que de nós exigiam. Senhor, não era a memória ou a inteligência que me faltava, pois me dotaste com o suficiente para aquela idade. Mas gostava de jogar, e aqueles que me castigavam procediam de modo idêntico! As ninharias, porém, os homens chamam-se negócios; e as dos meninos, sendo do mesmo jaez, são punidas pelos grandes, sem que ninguém compadeça da criança, nem do homem, nem de ambos (AGOSTINHO, 1984, p. 17).

Nas duas situações descritas, é possível perceber como se dava a relação da infância com o mundo adulto, segundo Santo Agostinho. Em busca de satisfazer seus desejos, as crianças usam a condição de “inocente”, “ingênua” e frágil, para trapacear os outros. Em busca de satisfação própria, manipulam as pessoas por meio do choro, manhas, agressões e mordidas, sempre com o intuito de alcançar seus desejos e vontades. Essas atitudes, segundo Santo Agostinho, desvelam a natureza má do ser humano, que, se não forem corrigidas, se transformarão em vícios irremediáveis.

Que coisa houve mais corrupta aos vossos olhos do que eu? Até desagradava a esses homens, ao enganar com inumeráveis mentiras o pedagogo, mestres e pais, por amor do jogo, gosto de espetáculos frívolos e ardor inquieto de os imitar! [...] Será esta a inocência das crianças? Não é, Senhor, não é, permiti que Vo-lo diga meu Deus. É isto mesmo que, com o andar dos anos, passa dos pedagogos, dos mestres, das “nozes”, das “bolas” e dos “passarinhos”, para os magistrados, para os reis, para o ouro, para os prédios, para os escravos, assim como ao castigo da palmatória sucede piores suplícios (AGOSTINHO, 1984, p. 25).

A questão de a criança ser corrompida já ao nascer, pelo pecado original, é, segundo Santo Agostinho, resolvida pela educação, como aparece em sua obra *De Magistro*. Este escrito é um retorno à filosofia de Platão para se lançar um olhar cristão a alguns temas valorizando o suprasensível, motivando uma moral religiosa e rigorosa em que o homem deveria controlar-se e abdicar racionalmente de suas paixões terrenas. Essas paixões, segundo o autor, deveriam ser controladas pela educação, pois são elas que fazem o homem cometer o pecado.

Tendo como referência o pensamento platônico sobre o mundo sensível, capaz de corromper a verdade e o mundo inteligível ou das ideias, onde se instala a verdade das coisas, Santo Agostinho concebe um tipo de conhecimento sensível e mutável, capaz de levar ao erro e ao pecado, e outro conhecimento puro, verdadeiro, imutável e também perfeito. Este último, ele o caracteriza como uma produção divina instalada na alma do homem, sendo este conhecimento que a educação deveria buscar. A educação da infância deveria almejar a elevação do seu estado de pecado, educando a alma em busca do conhecimento puro e verdadeiro advindo de Deus.

Na concepção agostiniana, a infância é um período de pecados, e este se localiza na alma da criança desde o nascimento e, para ela conseguir se distanciar desse mundo corrompido, deve ser educada, ou melhor, deve educar a alma, para sair deste estado pecaminoso. No processo educativo, que visa educar a alma, o professor não é quem ensina ou transmite conhecimento para a criança, pois a educação se dá do interior e somente Deus pode conduzir a alma da criança ao conhecimento verdadeiro e eterno, que possibilitará a ela sair do estado do pecado original.

A partir dessa concepção, o professor desempenha a função apenas de facilitador no processo de ensino, ele deve instigar as crianças a buscar no seu interior o conhecimento das coisas verdadeiras. Podemos falar aqui de dois mestres, segundo Santo Agostinho (1984), um mestre das verdades terrenas, que seria o homem que “avisa exteriormente pelas palavras” (AGOSTINHO, 1984, p. 323) e, a partir daí, os que ouviram estas palavras vão buscar interiormente se era verdade ou não o que escutaram. Esse processo de voltar para seu interior revela o segundo mestre que é Deus, o qual realmente ensina interiormente com verdades. No entanto, para desempenhar a função de mestre das coisas terrenas, seria melhor que fossem pessoas vinculadas à ordem religiosa, pois já atingiram o mundo inteligível e espiritual necessário para o conhecimento verdadeiro das coisas.

E, porventura, os mestres pretendem que se conheçam e retenham os seus próprios conceitos e não as disciplinas mesmas, que pensam ensinar quando falam? Mas quem é tão tolamente curioso que mande seu filho à escola para que aprenda o que pensa o mestre? Mas quando tivera explicado com as palavras todas as disciplinas que dizem professar, inclusive as que concerne à própria virtude e à sabedoria, então é que os discípulos vão considerar consigo mesmos se as coisas ditas são verdadeiras, contemplando segundo as suas forças a verdade interior. Então é que, finalmente aprendem; e, quando dentro de si descobrirem que as coisas ditas são verdadeiras, louvam os mestres sem saber que elogiam mais homens doutrinados que doutos: se é que aqueles também sabem o que dizem. Erram, pois, os homens ao chamarem de mestres os que não são, porque a maioria das vezes entre tempo da audição e o tempo da cognição nenhum intervalo se interpõe; e



porque, como depois da admoestação do professor, logo aprendem interiormente, julgam que aprenderam pelo mestre exterior, que nada mais faz do que admoestar (AGOSTINHO, 1984, p. 323).

Contudo o educador deveria ter uma conduta respaldada na doutrina religiosa e passar pela purificação da sua alma, que também foi corrompida no ato do nascimento, pois, depois destes cuidados, estaria apto para conduzir as crianças na busca da verdade interior, uma vez que, depois desse processo, já haviam concluído o processo de passagem do mundo sensível e imperfeito, que leva o homem para o caminho do vício e o distancia de Deus, para o mundo inteligível e espiritual, no qual se encontra a sabedoria, e percebe Deus. Para atingir seus objetivos, e considerando que, para Santo Agostinho, a criança tem uma natureza propensa para o mal, o professor poderia utilizar de diferentes meios disciplinares, dentre eles, a palmatória, a vara e mecanismos que repreenderiam os desejos carnis e materiais.

Para Santo Agostinho, o homem, para se tornar professor, deveria ter uma formação intelectual, o que não significava que este conhecimento poderia ser ensinado e nem tampouco ser do próprio mestre, visto que tal conhecimento seria advindo tão somente e exclusivamente de Deus. Para tanto, para alcançar esse posto, seria necessário que o homem se abstinhasse dos bens materiais e também carnis, que levam ao pecado, e se entregasse exclusivamente a seguir os preceitos de Deus.

O que foi possível abstrair sobre a infância na filosofia agostiniana é a ideia de que a criança nasce com uma natureza má e, por meio do batismo, passa a ser considerada um ser humano que poderá ser salvo, caso opte por seguir os preceitos religiosos, visto que, segundo Santo Agostinho, esta é uma fase marcada fortemente pela busca dos prazeres carnis e materiais, de modo que são vistas como pecadores natos devido a sua concepção advinda do pecado original. E para resolver este problema da natureza humana, utilizou-se a educação como meio para a purificação da alma.

Entretanto, Santo Agostinho, como Platão e Aristóteles, também não fez um tratado sobre a infância, do qual possa se extrair uma concepção, mas, para explicar sua trajetória de criança, professor e, por fim, de um homem que conseguiu se desgarrar das coisas mundanas, traz imagens e conceitos sobre como percebia a criança. Essa ideia de um pecado pelo qual a criança foi concebida, ou seja, o pecado original, é algo que perdura até nossos dias, em algumas falas religiosas, apresentando o batismo como uma forma de salvá-la deste mal.

## 1.4 A filosofia tomista e a infância como potência

Outra filosofia passível de análise, em busca de compreendermos como a criança, ou o seu entendimento, foi trilhando espaços dentro da sociedade, é a de São Tomás de Aquino (1221-1274). Para buscarmos entender como ele via a infância, é preciso que nos aproximemos de sua história e do que entendia sobre o homem e sua educação, já que não desenvolve um estudo propriamente sobre os infantes.

Tomás de Aquino nasceu em Roccaseca, filho de um conde chamado Landolfo. De acordo com Reale (1990a p. 553), a educação primária do filósofo foi realizada na abadia de Monte Cassino, escolhida pela família, a fim de que ele pudesse continuar com a honra do sobrenome da família, mas logo a abadia entrou em decadência e, por esse motivo, Tomás de Aquino transferiu-se para Nápoles onde prosseguiu com os estudos na universidade. E foi nesse período que se aproximou e ingressou na ordem dos dominicanos, mesmo com a oposição de sua família, que objetivava outros caminhos para o filho, mas ele foi firme em sua escolha.

Aproximado os vinte anos, Tomás realizou seu noviciado<sup>10</sup> e estudos em Paris, onde conheceu seu mestre Alberto Magno. De acordo com Reale (1990a p. 553), após uma indicação do seu mestre e mestre-geral da ordem dos dominicanos e catedrático da universidade de Paris, para que Tomás de Aquino ocupasse um lugar de bacharel, aos 27 anos, tornou-se professor universitário dedicando sua vida inteira ao ensino de Teologia. Lecionou em Paris de 1252 a 1256 e, mais tarde, ocupou uma cátedra, de 1256 a 1259. Depois desse período, como era de costume da ordem na qual estava participando, o filósofo passou por um período de peregrinação e visita às maiores universidades da Europa. Aos cinquenta e três anos, em 1274, ele morre a caminho de Lyon, onde iria participar do Concílio de Lyon, ordenado pelo papa Gregório X.

A filosofia tomista se desenvolve no cume da filosofia escolástica<sup>11</sup>, estabelecendo um meio termo entre a fé e a razão, ou seja, distingue o papel da teologia e da filosofia, mas não as separa, pois compreende que as duas podem trabalhar com o mesmo objeto, o que as diferencia é o ponto de onde cada uma vai olhar a verdade. Os estudos filosóficos terão como ponto de partida para análise a razão natural, já a teologia partirá da razão divina.

---

<sup>10</sup>Aprendizagem a que se submetem certas pessoas que entram numa ordem religiosa; duração dessa aprendizagem; parte do convento destinada aos noviços.

<sup>11</sup> Ciência filosófica-teológica cultivada nas escolas da Idade Média. É uma filosofia cristã a serviço da teologia. (Resende, 1988, p.83).

A antropologia filosófica tomista, inspirada nos princípios do racionalismo e do naturalismo aristotélicos, concebe o homem em sua totalidade, em uma união intrínseca de espírito e matéria. Essa visão de homem está respaldada também na crença teológica de Tomás de Aquino, em que “[...] afirma o homem em sua totalidade (espiritual, sim, mas de um espírito integrado à matéria) e está em sintonia com uma teologia [...] que, precisamente para afirmar a dignidade de Deus criador, afirma a dignidade do homem e da criação como um todo: material e espiritual [...]” (LAUAND 2004, p.6).

No que toca à educação, em Tomás de Aquino, o homem é impregnado de inteligência com alto poder de abstração, assim, o conhecimento se dá de forma dedutiva, na medida em que Deus dotou a alma do homem de luz intelectual por meio da iluminação divina. Esse conhecimento, fornecido ao homem por Deus, está na mente humana como potência, podendo tornar-se ato, “trata-se de um eduzir o conhecimento em ato a partir da potência” (LAUAND 2004, p.21). Esses conhecimentos universais inscritos em nós “são como sementes de todos os conhecimentos posteriores” (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 34-35).

Ensinar é, pois, uma educação do ato; uma condução da potência ao ato que só o próprio aluno pode fazer. Tomás está distante de qualquer concepção de ensino como transmissão mecânica; o professor, tudo o que faz é *en-signar* (insegnire), apresentar sinais para que o aluno possa por si fazer a educação do ato de conhecimento, no sentido da sugestiva acumulação semântica que se preservou no castelhano: *enseñar* (ensinar/mostrar): o mestre mostra (LAUAND 2004, p.21).

Cabe ressaltar, ainda, que o conceito de alma, desta que Deus dotou de luz intelectual, desenvolvido por Tomás de Aquino, está intimamente relacionado aos conceitos de Aristóteles de ato e potência, visto que, em suas análises sobre o ser vivo, o filósofo medieval apodera-se desses conceitos, os quais serão denominados por ele como: matéria e forma. A filosofia aristotélica concebia a potência como possibilidade de vir a ser ato, já o que se refere ao ato é o que propriamente o ser é. Para Tomás de Aquino, a matéria, ou matéria-prima de que as coisas são feitas, é igualmente a potência, ou seja, uma potencialidade que vai se aprimorando e atualizando até receber sua forma substancial, a qual dará ao ente, juntamente com a matéria, a constituição do sujeito.

Aristóteles contenta-se com descrevê-los: *potencia* é a possibilidade, a potencialidade de vir a ser *ato*. E o *ser-em-ato* é aquele que propriamente é, enquanto o *ser-em-potência* pode vir a ser ato. [...] Tomás, seguindo Aristóteles, aplica o binômio ato-potência, sob a formulação matéria-forma. [...] *matéria* ou *matéria-prima* deve ser entendida simplesmente como potencialidade, como pura possibilidade de ser ente físico. Uma potência que

se vê realizada (*atualizada*) pela união com o ato que é a forma (*substancial*) [...] (LAUAND 2004, p.10-11, grifo do autor).

Em busca dessa forma substancial, e considerando que o homem é imbuído de inteligência com forte poder de abstração, a educação se dá a partir do conhecimento das potências e a elevação destas ao conhecimento do ato. Mas não se trata, na filosofia tomista, de uma educação como temos hoje, mas uma educação, que seria deduzir, extrair do aluno, visto que ela é uma “condução da potência ao ato que só o próprio aluno pode fazer” [...] (LAUAND, 2004, p. 21).

[...] o professor, portanto, estimula o intelecto a conhecer aquelas coisas que ensina como um motor essencial, que faz surgir o ato da potência; [...] Daí decorre o fato de que qualquer coisa que é conhecida com certeza depende da luz interior da razão posta em nós por Deus, com a qual Deus fala em nós, e não de um homem que fala exteriormente [...] (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p.37).

A partir da concepção inatista de educação acreditada por Tomás de Aquino, outra questão se apresenta, ou seja, para quem esse projeto educativo era pensado, visto que, no período medieval, a mulher, a criança e também o jovem eram marginalizados. Contudo, no contexto da Baixa Idade Média, em que se insere a filosofia tomista, a criança é concebida como um homem em miniatura, nesse sentido, trata-se apenas de uma aparência física semelhante, ou seja, tratada como adulto sem impetrar maiores cuidados, representando um papel social mínimo, ilusório, muitas vezes, até comparados aos animais. Segundo Cambi (1999), “as crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais [...], mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação da vida social [...] (CAMBI, 1999, p.176).

O que Cambi (1999) nos mostra, sobre essa visão reservada à criança no período medieval, é o que o estudo de Ariès (1981), *História Social da Criança e da Família*, nos apresenta, salientando, ainda, que o sentimento de infância nesse período não existia,

[...] o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p.99).

Sobre a educação dessas crianças, era num primeiro momento função da família. Esta ensinava algum ofício e suas técnicas, depois, eram direcionadas às oficinas ou ainda à Igreja. Segundo Ariès (1981), o sentimento medieval sobre a infância não está desconectado do sentimento que apresentavam e de como se constituía a família, ou seja, não podemos compará-la com a que temos hoje. A família dessa época, de acordo com as observações de Ariès, era pouco estruturada, não era um núcleo fechado com pai, mãe e filhos, ela se estendia para a sociedade em seu todo, o que possibilitava o convívio das crianças com os mais velhos sem muitas restrições, assim, as crianças se vestiam como os adultos e se misturavam às suas tarefas. Até mesmo alguns aspectos relativos à brincadeira e aos brinquedos eram compartilhados entre as crianças e os adultos.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos adultos, participando com seus amigos jovens e velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. [...] A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade. [...] Podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela. A civilização medieval havia esquecido a *paidéia* dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. [...] Essa preocupação não era conhecida da civilização medieval, pois para essa sociedade não havia problemas: assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do homem. As classes de idade do neolítico, a *paidéia* helenística, pressupunham uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e o dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou de uma educação. A civilização medieval não percebeu essa diferença, e, portanto, não possuiu essa noção de passagem (ARIES, 1981, p. 193-194).

Portanto, é nesse contexto que Ariès nos apresenta, que a criança do período medieval se desenvolveu, e também no qual a filosofia de São Tomás de Aquino foi elaborada. A forma, ou o modo de se relacionar com as crianças nesse período esclarece o entendimento que a filosofia tomista nos apresenta nas entrelinhas dos seus escritos. Assim, a criança aqui é vista como um vir a ser, uma potência que, a partir da educação, buscará no seu interior, onde está à forma substancial das coisas, a substância do sujeito.

## 1.5 Erasmo de Rotterdam e a imagem de infância

Erasmo nasceu em 1469, na cidade de Roterdã, Holanda. Cresceu rodeado por uma cultura religiosa fortemente católica. Sua educação também de cunho religiosa se deu nas escolas secundaristas dos Frades Franciscanos e depois na ordem dos agostinianos. Com 47 anos, abandonou o celibato, e, em 1536, morreu na cidade de Basileia na Suíça.

A filosofia de Erasmo emerge em um momento histórico em que ocorria na Europa o movimento conhecido como Renascimento. Esse movimento se projeta sobre fortes mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e também filosóficas, pois com o desenvolvimento ainda do humanismo, que exalta o homem e sua capacidade de fazer e agir, o que o tornava empreendedor e ativo, é direcionado um novo lugar para o homem no universo. Os humanistas entendiam o homem como ser criativo e ágil, caracterizando-o numa nova forma de vida, em que ocupava um papel central dentro da cultura moderna, renovando sua dimensão racional.

Somado a esse importante contexto em que a filosofia de Erasmo se configura, está sua relevante defesa pela iniciação da educação e pelo cuidado com as crianças. Assim, a fim de compreender como a concepção de infância trilhou seu caminho na modernidade, buscamos na obra: *De Pueris – A Civilidade Pueril*, de Erasmo, uma explicação sobre essa concepção, visto que, nesta obra, ele retrata sua visão de mundo, de educação, de homem e também de infância.

Segundo Erasmo, a criança deve ser vista a partir de suas individualidades, as quais refletem sua natureza que pode ser dócil e violenta. E é pela educação que o homem se humaniza, visto que ele não nasce completo, mas com uma natureza racional que deve ser desenvolvida, e é pelo processo educativo que essas potencialidades são atualizadas no indivíduo. Por esse motivo, a educação tem valor capital na filosofia desse autor, pois ela é condição para a humanização do homem.

Essa natureza humana, para a qual Erasmo chama nossa atenção, é, segundo ele, composta por três etapas, uma de natureza individual, outra da natureza da espécie e uma última de natureza educativa. A primeira etapa da natureza do homem é marcada pela docilidade, que é totalmente aberta ao processo educativo e de civilização, e pela violência que resiste à educação e à imposição dos valores sociais. Portanto, a natureza do indivíduo

está voltada tanto para os desejos e prazeres imediatos, quanto para o processo de humanização.

Para Erasmo, enquanto esses instintos da natureza individual não estiverem disciplinados, a criança viverá presa a esses impulsos bestiais, e não participará do processo de civilização, que caracteriza a natureza da espécie, que é um conjunto de ações próprias da espécie humana, ou seja, a natureza que é comum a toda espécie é, segundo Erasmo, o que aproxima os homens e os diferencia dos outros animais. Assim, a terceira dimensão, que é a educação, mediadora das duas primeiras, deve se valer do ideal de buscar desenvolver o intelecto humano, pois, sem a inteligência, as pessoas ficam escravas de opiniões e ideologias que não permitem a humanização do homem.

Especificamente no período da infância, tais opiniões estão acentuadas, pois não atuam ainda a partir de pensamentos lógicos e racionais, portanto, isso marca o que Erasmo chama de negatividade do período infantil, e apenas a educação, nesse período, pode alterar o estado de bestialidade. Segundo Erasmo, a educação já se inicia no ventre materno, pois as crianças devem aprender as lições básicas o mais cedo possível, pois é nessa fase que elas estão mais maleáveis para receberem as molduras que definem sua humanidade.

[...] não te amoldes à opinião e ao exemplo muito em voga, deixando decorrerem os primeiros anos do teu filho sem tirar proveito algum da instrução. Faze-o aprender as primeiras noções antes que a idade fique menos dútil e o animo mais propenso aos defeitos ou até mesmo infestado com as raízes de vícios tenacíssimos (ERASMO, s/d, p. 21).

A concepção de infância, que podemos abstrair da filosofia de Erasmo, é de um ser que se encontra num estado de vir-a-ser, ou seja, a criança tem, no seu interior, uma potencialidade racional e, portanto, deve ser bem educada pelos pais e pelos preceptores, buscando a emancipação do indivíduo da condição primitiva em que ele nasceu, pois a criança nasce incompleta e inacabada. A infância, na filosofia erasmiana, é um período profícuo para receber a educação, pois ainda não desenvolveu suas concepções, suas crenças, seus valores e seus hábitos.

A natureza, quando te dá um filho, ela não te outorga nada além de uma massa informe. A ti cabe o dever de moldar até a perfeição, em todos os detalhes, aquela matéria flexível e maleável. Se não levares a cabo a tarefa terás uma fera. Ao contrário, se lhe deres a assistência, terás, diria eu, uma divindade. [...] Manuseia a cera enquanto mole. Modele a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas (ERASMOS, s/d, p. 33).

Considerando a citação acima, vemos a importância e a responsabilidade que Erasmo atribui ao papel dos pais na educação dos filhos, ao contrário do período medieval em que as crianças, depois do período de amamentação, deveriam se afastar dos pais para que não fossem influenciadas por maus hábitos e costumes, aqui, eles devem assumir um compromisso com a instrução dos filhos. Primeiro, devem ser exemplo de boas condutas, pois, nessa fase, a criança aprende muito a partir da imitação. Segundo, devem proceder com atenção na escolha de um preceptor para seu filho. Segundo Erasmo (s/d), este deveria ser “um homem de bons costumes e de caráter meigo, dotados de conhecimentos invulgares” (ERASMO, s/d, p. 22).

Portanto, Erasmo foi um defensor da criança e de sua educação, pois acreditava ser nesse momento que se constituiriam as bases do caráter do homem social, desenvolvendo sua predisposição para o trabalho e também para a educação. Fiel à concepção humanista de homem, ele defende também um ideal de homem que preze pelo desenvolvimento racional, que se desgarre dos dogmas e crenças da igreja, que deixa o homem cego para mudanças. Esse homem, segundo Erasmo, só se constituirá mediante de uma boa educação.

Essa ideia erasmiana de que o homem é um animal e nasce com instintos bestiais, é resolvida pela educação, sobre a qual ele busca fazer-se homem por meio da busca por sua humanidade que se dá pela racionalização e pelo processo de civilização do homem. Essa forma de conceber o homem nos apresenta o que ele sinaliza para a infância, que é a educação que deverá instituir o adulto na criança, tirando essa do seu estado natural, movida pelas bestialidades da infância, e levada a um ser com capacidades racionais, educado e ainda cumpridor das regras que regem uma sociedade civilizada. Esse processo educativo, quando tem falhas, leva o homem adulto a viver mais na bestialidade do que no estado racional.

[...] a natureza [...] gera o ser humano flácido, nu e indefeso. [...] dota-o de mente capaz de aprender, incluindo tudo nesse único arsenal, posto que seja exercitado. Por outro lado, na medida em que o animal é menos suscetível de aprendizado, mais provido está pelos instintos. [...] Ao contrário, o homem não come, não anda, nem trabalha a não ser quando ensinado. [...] o ser humano, sem meticulosa aprendizagem que lhe advém dos moldes instrucionais, não passa de um animal inútil (ERASMO, s/d, p. 26).

Conforme Erasmo, é preciso, ainda, respeitar a individualidade do aluno e também abolir os castigos físicos que, até o momento, eram recorrentes. Sob esse aspecto, Erasmo (s/d) comenta que



[...] nada mais contraproducente que habituá-la aos flagelos. Essa enormidade transmuda a índole mais dócil em rebeldia e reduz os desanimados ao desespero. A assiduidade de castigos debilita o corpo enquanto a mente fica insensível à força da palavra. [...] Nossa vara não exceda a admoestação civilizada. Vez por outra, uma correção, porém temperada pela mansuetude e nunca pela cólera [...] (ERASMO, s/d, p. 79).

Portanto, diferente dos filósofos estudados até aqui, que tratavam sobre a infância, formulavam reflexões, mas não a colocavam como centro das discussões, Erasmo apresenta concepções de infância como um tema problematizado por ele para buscar uma sociedade civilizada, e a infância seria o primeiro passo para atingir seus objetivos.

## 1.6 A infância em Comenius

Jan Amos Comenius nasceu em 1592 na Morávia, na cidade de Nivnice, em uma família religiosa. Seus primeiros estudos foram realizados em Prerov e, acabando essa primeira fase, vai cursar teologia em Herborn e depois na universidade de Heidelberg na Alemanha. Em 1616, é ordenado sacerdote e dedica-se ao ensino mudando-se para Fulnek. Com o estado em que se encontrava seu país, devido à Guerra dos Trinta Anos que havia iniciado em 1618, Comenius passa um longo período na Europa, até o seu falecimento em 1670, em Amsterdã.

Comenius contribuiu de forma significativa no processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno. Em 1657, publicou, em latim, sua grande obra intitulada “*Didática Magna*”. Este estudo visava lançar novas ideias para uma reforma pedagógica que tinha como princípio ensinar tudo a todos, com ideais fortemente filosóficos, políticos e religiosos. Essa obra é considerada, segundo Château (1978), “o primeiro ensaio importante de sistematização da pedagogia” (CHATEAU, 1978, p.118). Narodowski (2001) salienta, ainda, que alguns mecanismos de ensino desenvolvidos por Comenius perduram até nossos dias.

Comenius instaura, mediante numerosos escritos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo destes últimos quatro séculos, na pedagogia moderna. [...] A hipótese mais geral consiste em afirmar que em seus textos se desenvolvem vários dos dispositivos fundantes das novas relações educativas instaladas na pedagogia; sobretudo os relacionados com alguns de seus componentes; como a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade (NARODOWSKI, 2001, p.59).

A didática elaborada por Comenius inaugura uma nova forma de ensinar. Ela é pensada em um momento em que preceitos medievais e modernos se chocam e se contradizem, mas isso não quer dizer que ele elimina totalmente o velho modo de ensinar que era o tradicional e, sim, soma a esse novos princípios no processo de ensino. Nas análises de Cambi (1999), o modelo educativo de Comenius “veio mediar reciprocamente ciência, história e utopia sobre um pensamento fortemente original e, ao mesmo tempo, rico de passado e carregado de futuro” (CAMBI, 1999, p.280).

Os preceitos religiosos consagrados desde o período medieval, ainda estão presentes na didática comeniana, não na forma de um indivíduo totalmente dependente de Deus, mas de um ser que por meio dos ensinamentos e exemplos de uma moral religiosa, pode se constituir homem. Essa concepção está vinculada à ideia de um ser criado à imagem e semelhança de Deus.

Comenius elabora seu projeto de ensino entendendo que, desde o nascimento, estamos cercados pelas coisas do mundo exterior, do qual, pelos sentidos, adquirimos conhecimento, o que nos torna humanos. Esta explicação nos direciona para a matriz filosófica na qual o projeto comeniano está respaldado, ou seja, parte do princípio de que a origem do conhecimento está nos fatos particulares nas experiências práticas. Para o autor, Deus nos concede a natureza humana desprovida de conhecimento, o qual se deve buscar, a partir da formação pelas experiências de costumes e hábitos vivenciados pelos homens para nos tornarmos humanos.

[...] a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um animal educável, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque [...] (COMÊNIO, 1996, p. 119).

Essa concepção de que é o conhecimento, pelas experiências, que humaniza o homem, torna o papel do professor fundamental, na medida em que é ele que deve organizar o espaço para garantir que a criança esteja em condições favoráveis para apreender o mundo em sua volta. Ele deve ser, ainda, uma pessoa com princípios morais e religiosos que possam conduzir a formação do ser humano de forma correta, para que ele aprenda a controlar seus instintos naturais e a percorrer retamente o caminho de encontro com Deus.

O processo de escolarização deve seguir o propósito maior do projeto comeniano, que é o desenvolvimento da sociedade a partir de uma reforma social e escolar. Para tanto, a

escola deve desempenhar o papel de formar o homem desde a infância para que este saiba distinguir o que é certo e o que é errado, o que é o bem e o que é o mal, tornando-o um homem virtuoso, capaz de realizar a reforma da sociedade e também dos costumes.

Comenius acreditava que a educação deveria ser iniciada desde a infância, pois a criança, nesse momento, ainda estaria livre dos pensamentos ruins e costumes já instituídos na sociedade. Defende, também, que essa educação deve ocorrer no espaço escolar para que a instrução se dê de forma igualitária e universal, respeitando o desenvolvimento individual e seu grau de instrução. Essa passagem da educação da criança para a esfera pública, ou seja, igual para todos, pode ser explicada, segundo Narodowski (2001), por três questões básicas do processo de ensino almejado por Comenius.

Uma de índole didática: as crianças aprendem melhor ao lado de outras crianças, [...] Um segundo motivo: deixar a educação escolar a cargo de um especialista implica a renovada referência à ordem arrancando-se a atividade educadora da boa ou má vontade paterna; a universalidade necessita de mecanismos suprafamiliares para realizar-se. Por fim, a ordem começa na procura de uma decisão racional quanto à divisão social do trabalho [...] (NARODOWSKI, 2001, P.65).

Com esses preceitos da institucionalização do ensino, já é possível identificar fatores da pedagogia moderna voltada à infância, ou seja, já não é mais interessante deixar a educação das crianças apenas na esfera familiar, até mesmo porque o ideal comeniano de ensinar tudo a todos só seria possível por meio de um processo de ensino institucional, pois a educação partiria de um especialista, com métodos e ideais definidos. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem deve se respaldar em um

[...] método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera (COMÊNIO, 1996, p. 45-46).

A partir do entendimento comeniano de que a criança, ao nascer, estaria livre ainda dos costumes e hábitos já existentes na sociedade e de que é pela experiência, a partir dos cinco sentidos, que a criança se forma, compreende-se que a educação deveria ser iniciada já no período da infância, o que facilitaria a concretização do projeto social defendido pelo autor, ou seja, dar instrução universal a todos da mesma forma a partir de um método, para garantir uma sociedade igualitária e justa. A infância é um momento profícuo para tal projeto.

No homem, só é firme e estável aquilo de que se embebe a primeira idade [...]. Do mesmo modo, no homem, as primeiras impressões estampam-se de tal maneira que é um autêntico milagre fazê-las tomar nova forma; por isso, é de aconselhar que elas sejam modeladas logo nos primeiros anos da vida, segundo as verdadeiras normas da sabedoria (COMÊNIO, 1996, p. 131).

Assim, é possível identificar dois pontos importantes da obra de Comenius, primeiro, a clarividência de que a infância, para ele, é a melhor fase para se iniciar a educação, uma vez que, nesse período, o ser humano ainda está maleável para ser moldado e esculpido de acordo com o que se espera alcançar com a educação. E não educá-la seria afrontar os desígnios de Deus. Segundo, é evidente também a concepção de infância para o autor, em que a criança nasce desprovida de conhecimento e com possibilidade de ser moldada pelo meio exterior a partir das experiências.

É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. [...] no homem cujo cérebro (é semelhante à cera, recebendo as imagens das coisas que lhe são transmitidas pelos sentidos), na idade infantil, é inteiramente úmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam; mas depois, pouco a pouco, seca e endurece, de tal modo que nele mais dificilmente se imprimem ou esculpem as coisas [...] (COMÊNIO, 1996, p. 129).

A criança pode ser compreendida, então, como um ser natural que ainda não foi corrompido pelas mazelas mundanas e apenas possuidora de marcas interiores inscritas por Deus, ou seja, a infância tem em potência a capacidade de se desenvolver, pois o homem pode ser compreendido como “a mais alta e perfeita entre todas as criaturas do universo, aquele que possui por natureza “as sementes da ciência, da moral e da piedade”. No homem está tudo, “a lâmpada, o lume, o óleo e o pavio”; trata-se apenas de soltar a faísca [...]” (CAMBI, 1999, p. 287).

Portanto, para Comenius, a infância é um período importante da vida humana, porque a partir dela podemos alterar o caminho e construir a história da humanidade de forma a desenvolver e ensinar aos indivíduos, ainda incorruptíveis, valores e hábitos retos para que sejam cultivados por toda a existência do homem, buscando a construção de uma sociedade livre, justa e feliz.

## 1.7 Rousseau e a concepção de infância

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, no ano de 1712, sua infância foi vivenciada apenas na companhia do pai, pois sua mãe morreu no momento do parto. Seu pai elege para ser seu primeiro preceptor um pastor calvinista e depois um tio. Com 16 anos, em 1728, Rousseau deixa Genebra e tem uma experiência breve como camareiro em Turim, e segue para Les Charmittes onde encontra uma mulher que seria para ele mãe, amiga e amante. Vive com ela por um período de quatro a cinco anos e tem a possibilidade de se instruir nas calmarias de um vale, onde se encontra a casa, longe dos tumultos das cidades. Em 1741, Rousseau vai para Paris, onde não consegue se adaptar àquele mundo e àquela cultura, “[...] o conflito entre o seu eu profundo e o mundo circunstante aguçou-se a ponto de explodir na condenação daquele mundo e daquela cultura, em nome da natureza, que lhe havia reservado as alegrias mais belas e inesquecíveis” (REALE, 1990b, p. 756).

Rousseau teve cinco filhos, mas, como nos apresenta Reale (1990b), ele os entrega todos aos “*Enfants Trouvés*”, para que não fosse desviado de seus compromissos culturais. Após turbulenta relação travada com Paris e Genebra, aceita um convite de marquês de Girardin para morar em seu castelo, no qual, já doente e cansado, vive os últimos dias, e morre em 1778.

Considerado o pai da pedagogia moderna, Rousseau traça seu pensamento pedagógico opondo-se à pedagogia tradicional e coloca no centro das discussões educativas, a figura da criança.

Sem dúvida, Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem “epistemológica”, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o “do lado da criança”, considerada não somente como um homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si [...] (MANACORDA, 1999, p. 242).

Uma novidade nos estudos desse filósofo, como salienta Manacorda (1999), foi colocar a criança como foco principal de seus estudos. Mesmo que outros já tivessem tratado da infância, ele a trata em si, com suas particularidades e características próprias, não mais como um homem em miniatura que prescindiria de cuidados especiais diferentes dos adultos, como era o caso do pensamento medieval, especialmente em Tomás de Aquino. Em Comenius, é possível ver a infância como foco de discussão, mas também pensada especialmente como futuro cidadão, que deveria ser moldada e educada a fim de possibilitar a

formação de uma sociedade mais justa e feliz. A felicidade, nesse sentido, estaria no futuro homem e não no momento da infância, como se esse momento fosse uma preparação para a felicidade no futuro, sem olhar a criança como criança. Assim, já no prefácio de sua obra, denominada *Emílio ou da Educação*, publicada em 1762, Rousseau apresenta em sua análise como concebe a criança:

[...] não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei [...] (ROUSSEAU, 1973, p.6).

Rousseau apresenta uma concepção de infância contrária à reflexão vivenciada pelos medievais, para quem a criança era vista como um ser que nasce mau, devido ao pecado original, e ainda a concepção escolástica de que a criança é um adulto em miniatura e que pela educação poderia se salvar. Ao contrário, Rousseau concebe a criança como um ser bom por natureza e é a vida em sociedade que a corrompe. Em suas próprias palavras, “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1973, p.10).

A natureza que Rousseau nos apresenta “[...] subverte a ótica de interpretação da história. Em si o homem não é lobo do homem. O homem tornou-se tal no curso da história. O estado natural não é o estado do instinto violento e da afirmação de vitalidade sem controle [...]”, (REALE, 1990b, p. 766). O homem natural na visão de Rousseau é um homem “[...] originalmente íntegro, biologicamente sadio e moralmente reto e, portanto, justo, não mau e não opressor [...]” (REALE, 1990b, p. 760).

A sociedade se encontra corrompida, segundo o pensamento do autor, porque o homem se afasta do seu estado natural e trabalha para a sobrevivência e manutenção da vida edificando uma sociedade da abundância. De acordo com Cambi (1999), Rousseau “[...] identifica as causas do mal na sociedade (pelo seu afastamento do estado de natureza intervindo com a divisão do trabalho e com a afirmação da propriedade particular [...]) (CAMBI, 1999, p. 343). Mas, segundo Rousseau, essa sociedade poderia ser remediada “desde que se reorganize segundo a idéia do “contrato” (igualitária e comunitária, animada por uma única e coletiva vontade geral, que está na base do governo e das leis) [...]” (CAMBI, 1999, p. 343).

Para demonstrar como seria o homem se vivesse de acordo com sua natureza, respeitando o tempo e a velocidade do desenvolvimento de cada um, Rousseau cria uma

criança imaginária chamada Emílio. Esse texto demarca, segundo Narodowski (2001), um cenário de diversas interpretações.

*Emile* produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança mas, sobretudo, ao delinear a em sua educabilidade, em sua capacidade *natural* de ser formada. Expressão patente do nascimento de uma infância moderna, a infância é na obra, definida, demarcada e limitada até o óbvio. Infância como novo fenômeno; objeto de estudo por um lado, [...] por outro, potencial aplicável, desenvolvimento social, ação educativa. [...] A infância não aparece na obra como um recorte arbitrário, produto da ação discursiva nem, muito menos, como a particular característica que a cultura assume no que diz respeito aos seres menores. Os limites da infância são próprios da infância e, portanto naturais de seu ser (NARODOWSKI, 2001, p.30).

No texto, são apresentados o desenvolvimento e os passos da formação de Emílio desde seu nascimento. Essa formação deveria buscar conservar a natureza humana, para tanto, ela deveria, em primeiro lugar, ser ministrada longe do ambiente social para não ser contaminada pelas influências corruptíveis estabelecidas na sociedade e contar com um bom preceptor. Esse preceptor da criança, no entendimento de Rousseau (1973), deveria ser “[...] jovem e até tão jovem quanto pode ser um homem sensato. Gostaria que ele pudesse ser ele próprio criança, se possível, que pudesse tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança partilhando seus divertimentos [...]” (ROUSSEAU, 1973, p. 28).

Rousseau divide a formação de Emílio em cinco etapas, a primeira é a idade infantil, que percorre o período que vai do nascimento até, aproximadamente, os três anos; a segunda etapa caracteriza-se pela idade da puerícia, que vai dos três aos doze anos; a terceira representa a fase da pré-adolescência; a quarta trata da adolescência; e a quinta e última etapa refere-se à fase do homem adulto.

Dentre as fases da educação de Emílio a que mais nos interessa, e sobre a qual nos ateremos, é o período da infância, a qual se dá em três níveis, a educação que vem da natureza, a educação que se dá pelos homens e a que é adquirida pelas experiências das coisas. Segundo Rousseau (1973), a primeira educação “é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres [...]” (ROUSSEAU, 1973, p.9).

Antes de adentrar na questão propriamente dita de como deveria ser a educação, é importante salientar que, para Rousseau, todo o processo educativo deveria considerar “a centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil”

(CAMBI, 1999, p. 346), todos esses requisitos direcionam para uma educação mais livre, valorizando o que é natural no homem.

A educação vinda da natureza não depende de nós mesmos, ela caracteriza-se pelo “desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos” (ROUSSEAU, 1973, p. 10). A educação que vem dos homens é aquela que nos ensina a usar o desenvolvimento adquirido pela educação da natureza. Essa, ao contrário da primeira, depende, quase que exclusivamente, do homem, já a terceira forma de educação é a que conseguimos a partir das nossas experiências na manipulação dos objetos ou das coisas. Nessa perspectiva, compreende-se que “começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama. Por isso, essa palavra educação tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe damos hoje: significava alimento” (ROUSSEAU, 1973, p. 16).

A primeira etapa da educação tem início a partir do nascimento até, aproximadamente, os três anos de idade. Nesta etapa, é preciso considerar a liberdade infantil, e o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo de cada um, e reavaliando a importância do movimento da criança, que, segundo Rousseau (1973), é cerceado desde que nasce ao ser enrolado com faixas e toucas em suas cabeças, causando dor e esforço para as crianças que reivindicam com a única coisa livre que lhes restou, o choro.

Tão cruel constrangimento poderia não influir em seu humor, em seu temperamento? Seu primeiro sentimento é um sentimento de dor e de esforço: só encontram obstáculos a todos os movimentos de que necessitam. [...] Seus primeiros sons, disseis vós, são de choro? É evidente. Vós os contrariais desde o nascimento; o primeiro presente que recebem de vós são algemas; os primeiros tratos que experimentam são tormentos. Nada tendo de livre senão a voz, como não se servirem dela para se queixarem? Choram por causa do mal que vós lhes fazeis (ROUSSEAU, 1973, p.18).

A amamentação é, segundo Rousseau, outro ponto importante para o desenvolvimento da criança, e é uma tarefa que deve ser realizada pela própria mãe e não ser designada às amas, visto que o momento da amamentação cria uma situação de maior proximidade e contato entre mãe e filho. A situação da criança, nessa fase, exige cuidado, carinho e amor, pois “as primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; não percebem senão o prazer e a dor” (ROUSSEAU, 1973, p. 42). Além da alimentação, é relevante também o cuidado com a higiene, com as roupas e com os espaços usados pela criança, para que ela não adquira hábitos indesejáveis, uma vez que “o único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum” (ROUSSEAU, 1973, p.43).



A próxima etapa da educação tem início, aproximadamente, entre os dois e três anos, assim que a criança começa a desenvolver a fala e vai substituindo o modo de solicitar as coisas, que antes era feito com auxílio do choro. “Esse progresso é natural: uma linguagem é substituída por outra” (ROUSSEAU, 1973, p.43), o que possibilita que a criança comece a realizar as coisas por si só, sem depender totalmente dos outros. No entanto “é nesse segundo período que começa propriamente a vida do indivíduo; é então que a criança toma consciência de si mesma”. A partir desse momento, “importa portanto começar a considerá-la um ser moral” (ROUSSEAU, 1973, p.43).

A prioridade da educação para esse período, que tem início aos dois ou três anos e finda-se aos doze, é o trabalho de fortalecimento corporal e a aprendizagem a partir dos sentidos, pois a criança deve gozar da liberdade e aprender com as coisas ao seu redor, sem se preocupar com a razão que, segundo Rousseau,

De todas as faculdades do homem, a razão, que não é por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde. [...] A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; [...] Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio (ROUSSEAU, 1973, p.74-75).

Rousseau apresenta um modelo de educação totalmente oposto à sua época, para ele, a máxima do processo educativo era de não ganhar tempo, mas, sim, perder, isso significava não ensinar à criança a virtude ou a verdade e sim deixar que, nessa fase da puerícia, a criança desfrutasse das brincadeiras, do que lhe desse prazer, pois as próprias experiências vividas no processo de crescimento instigariam as curiosidades e, assim, estaria seguindo o desenvolvimento da sua natureza sem contrair vícios e hábitos.

[...] em síntese, a posição de Rousseau afirma que é preciso seguir a natureza. Se esta nasce certa das mãos do Autor das coisas, o papel do educador é respeitar tal natureza, fazendo todo o esforço possível para que esta natureza não sofra interferência ou intervenção em seu desabrochar. Trata-se de orientar-se pela postura de que a sociedade degenera aquilo que nasce de maneira certa das mãos do Autor das coisas [...] (ARAÚJO, 2007, p. 197).

Portanto, com Rousseau, a criança passa a ser vista de uma forma diferente da que vimos, a partir dos outros filósofos estudados, aqui, ela ganha visibilidade, ela é detentora de uma história e deve vivê-la com liberdade, essa liberdade deve ser a regra para uma boa

educação. Para que a educação seja proveitosa, ela deve fundamentar-se na educação natural do homem.

\* \* \*

A partir do desenvolvimento traçado acima, fica evidente que a infância, em diferentes contextos, quase sempre, é concebida como um vir-a-ser, uma fase da vida que deve ser tutelada, que deve ser cuidada e educada para produzir bons frutos no futuro. Na filosofia antiga, em Platão, ela deveria ser educada desde a mais tenra idade para se tornar um adulto virtuoso, o que seria bom para o desenvolvimento do Estado Ideal. Essa educação deveria ser iniciada desde cedo para desenvolver na criança a racionalidade, o que ela não possuía e o que a aproximava da situação vivida pelos escravos e também pelas mulheres, na cidade-estado. Nessa perspectiva, o conceito de infância identificado na filosofia platônica é de uma fase da vida, ou

[...] uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (KOHAN, 2004, p. 53)

Em Aristóteles, a infância era vista como uma etapa da vida do homem inferior, ou seja, a criança era vista como um ser inacabado e incompleto, aquele que não tem a racionalidade em ato, é uma tábula rasa em que não há nada inscrito, e tudo se pode escrever. A partir daí, a criança precisa ser moldada para que possa vir a ser um cidadão perfeito.

Para Santo Agostinho, o homem é concebido pelo pecado original, possui uma inclinação inata para as ações perniciosas, sendo necessária uma educação voltada para os preceitos religiosos com o propósito de elevação da alma ao encontro de Deus, pois é este o ser detentor da verdade absoluta das coisas e que habita internamente os homens que nele acreditam e a quem devotam sua fé e sabedoria.

Tomás de Aquino desenvolve sua filosofia no período medieval em que a criança, segundo Ariès (1981), não era percebida como uma fase importante da vida, era concebida apenas como um homem em tamanho menor, representando um papel mínimo e superficial na sociedade, elas se vestiam como os adultos e se misturavam aos seus afazeres. Ainda segundo esse autor, o índice de mortalidade infantil era alto nesse período, o que levava os adultos a não se apegarem muito aos recém-nascidos. É nesse contexto que Tomás de Aquino estabelece seu pensamento de que a criança está no mesmo nível que as mulheres e os loucos.

Erasmus, como Aristóteles, apresenta uma imagem da infância como um ser incompleto e inacabado. Para Erasmus, o homem nasce em condição primitiva, ou seja, o homem não nasce homem, mas transforma-se, e traz no seu interior uma potência racional, que deve ser atualizada pela educação, pois é somente por ela que o homem se humaniza. A criança aqui é vista em sua individualidade, que reflete a natureza de cada um, portanto, é preciso que a educação desenvolva nelas a razão, para que deixem seu estado instintivo e bestial e percorram o caminho da humanização.

[...] dizem que os ursos parturem uma massa informe. Depois, à força de lamber, vão amoldando e dando a forma final. Nenhum filhote de urso é tão disforme como a opacidade da mente de um recém-nascido. Caso não a modelares, nem dares formato, com bastante carinho, serás pai de um monstro, nunca de um ser humano (ERASMO, S/D, p. 32).

Em Comenius, temos uma visão e um espaço um pouco diferente ocupado pela criança na sociedade. Para ele, a criança é um ser natural que ainda não foi contaminado com a vida em sociedade, ela nasce apenas com marcas interiores inscritas por Deus, ou seja, ela tem em potência a capacidade para desenvolver-se. Corroborando a ideia aristotélica, compreende a criança como uma alma em que nada está escrito com possibilidade de o ser, assim, Comenius salienta que

Aristóteles comparou a alma humana a uma tábua rasa, onde nada está escrito e onde se pode escrever tudo. Portanto, da mesma maneira que, numa tábua, onde não há nada, o escritor pode escrever, [...] assim também na mente humana, com a mesma facilidade, quem não ignora a arte de ensinar pode gravar a efígie de todas as coisas. E se isto não acontece, com toda a certeza que não é por culpa da tábua [...] mas por ignorância do escrivão ou do pintor. Há porém, uma diferença: na tábua, não é possível traçar linhas senão até o limite em que as margens o permitem, ao passo que, na mente, por mais que se escreva ou esculpa, nunca se encontra um sinal que indique o termo, pois [...] ela não tem termo (COMÊNIO, 1996, p.107).

Por conseguinte, Comenius concebe a criança como um ser possível de ser moldado e esculpido, o que justifica a importância que o autor dá para que a educação seja iniciada nesse

período. Mas cabe a ressalva de que não é qualquer educação que deve ser oferecida à criança, mas o processo de escolarização. Segundo Comenius, a educação deve acontecer em uma instituição escolar, com o auxílio de um bom professor, pois defendia uma educação voltada para a universalização do conhecimento e massificação da escolarização, que seria possível apenas com um processo de ensino igual para todos.

Por fim, a filosofia de Rousseau nos apresenta uma concepção e imagem de infância diferente de todas que a precederam. Ele concebe a criança como um ser bom por natureza e é a vida em sociedade que a corrompe. É preciso, contudo, que deixe as crianças seguirem a natureza de forma livre, respeitando o tempo e a velocidade do desenvolvimento de cada um, o que deveria orientar também a ação educativa.

É reservado também a Rousseau o mérito por ter dedicado um bom tempo e espaço ao estudo da criança, não de uma criança pensada como um futuro homem, mas da criança em si, com suas características, peculiaridades e anseios.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Ensinar a cada um o seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo o que podemos fazer para seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder (ROUSSEAU, 1973, p. 61-62).

As concepções e imagens de infância analisadas neste capítulo nos oferecem a compreensão de como a criança e a infância despertaram, em diferentes contextos, indagações e interesses em buscar conhecer esse ser, muitas vezes, mais no intuito de poder achar a melhor forma de educá-la, de acordo com ideal de homem que se buscava, para um tipo de sociedade que queriam formar. Todavia a investigação dessas correntes filosóficas que trataram, direta ou indiretamente, sobre a criança e a infância, é para este estudo um pano de fundo, pois nos servem como fontes necessárias para analisarmos nosso objeto de estudo, percebendo como esses conceitos e imagens são modificados ao longo da história.

É nesse sentido de busca por capturar a infância e a criança, por procurar entendê-la que Larrosa salienta que há inúmeros estudos, profissionais, instituições, projetos e planos dedicados a trabalhar e conhecer a criança, ou seja, “todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem” (LARROSA, 1999, p.185). Mas temos a falsa ideia de que já sabemos tudo sobre ela, como a criança aprende e como se desenvolve. Por esse motivo, continuamos investigando em busca de conhecê-las.

[...] a infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos [...] na medida em que suspende o que podemos [...] e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela [...]. Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 1999, p. 185).

A partir do exposto por Larrosa, fica evidente o porquê de continuarmos buscando entender como as diferentes sociedades vêm buscando capturar essa infância que se apresenta para nós como um outro, que precisa ser desvendado e conhecido, e que, ao mesmo tempo, se recria abalando o que já sabíamos.

Nessa perspectiva, o próximo capítulo que compõe esta dissertação tem por finalidade compreender como se desenvolveu a concepção de infância que permeia nossa sociedade atual, como essa categoria surge nos tempos modernos e se desenvolve na sociedade brasileira em geral e como vem se desenvolvendo e sendo pensada na atualidade, tendo em vista o contexto uberlandense.

Em suma, este capítulo, apresentou um histórico de como se desenvolveu a ideia de criança e de infância em diferentes contextos, o que, para a próxima parte deste estudo, tem uma importância capital, uma vez que apresenta transformações da concepção de infância que possibilitarão entendermos, como instituições, como a família e a escola de educação infantil se constituíram, considerando essas mudanças nas formas de conceber e de se relacionar com a criança.

## **CAPÍTULO 2**

### **Da concepção moderna de infância às primeiras formas de atendimento às crianças no Brasil**

No primeiro capítulo, trabalhamos abordagens filosóficas sobre a criança desde a antiguidade, elaborando, a partir daí, um panorama histórico das diferentes imagens da infância, o que nos possibilita uma ampla visão teórica sobre a criança. Para este capítulo, tendo como base as modificações históricas, discutiremos a culminância da modernidade e, junto com ela, um novo sentimento de infância. Para tanto, o objetivo do capítulo está vinculado à compreensão de como se situa o ser infantil nesse processo, e como se deu o tratamento da criança a partir do surgimento de instituições específicas para atendê-la, e, também como vem se desenvolvendo e sendo pensada na atualidade, tendo em vista, particularmente, o contexto uberlandense. Busca-se, assim, a constituição de um arcabouço teórico sobre a criança e seu atendimento, para que a análise do documento de Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia seja permeada por esse suporte teórico, que efetuamos nestes dois primeiros capítulos.

#### **2.1 A modernidade e a constituição do sentimento moderno de infância**

As transformações históricas ocorridas por volta do século XV, na Europa, a partir do Renascimento, trazem consigo quebras de um período longo marcado por uma sociedade estática sem mobilidade econômica, social e cultural, ou seja, esse foi um momento que deu início a um processo de diluição dos preceitos medievais, que colocavam o homem em um plano secundário, favorecendo a igreja e o divino, onde se encontrava a verdade inquestionável de todas as coisas.

O Renascimento é fruto de mudanças ocorridas na Europa ao longo dos séculos XII, XIII e XIV, que se consolidaram no século XV. A revitalização do comércio e o nascimento das cidades que se tornaram referências comerciais podem ser considerados como uma das causas para essas mudanças. As cidades foram crescendo cada vez mais, devido ao grande fluxo

comercial, o que levou à origem de grandes cidades sem nenhuma condição para ser habitadas.

As cidades se formaram ainda de maneira desordenada, em razão do grande fluxo de pessoas que se mudavam do campo para os centros urbanos, pois a tecnologia agrícola invadia as propriedades rurais, dispensando boa parte do trabalho manual. Essas pessoas mudavam-se para as cidades em busca de trabalho e tornavam-se, na maioria das vezes, artesãos. O grande número de pessoas dispostas em lugares sem condições mínimas de moradia e sobrevivência desencadeou problemas quanto à organização social e política das cidades, e ainda com relação aos valores éticos e educativos que deveriam ser orientados de acordo com essa nova forma de convivência social.

Mas tal desenvolvimento do comércio e a formação das cidades foram acometidos, por volta do século XIV, por crises que, segundo Cambi (1999),

[...] leva ao ocaso da Idade Média. Trata-se de uma crise plural que abala em muitos níveis a sociedade européia, [...] é crise demográfica pela irrupção da peste negra; é crise institucional da Igreja [...] e do Império [...] é crise da relação entre Estados nacionais europeus [...]: é crise de uma visão de mundo, cristã-medieval, que deixara espaço a individualismos, a realismo, a novas classes sociais – a burguesia – e à sua “consciência de classe” [...] (CAMBI, 1999, p. 190).

O declínio do antigo regime, marcado por uma visão de mundo cristã, apresenta ao homem o período moderno que pode ser compreendido como o momento das grandes revoluções, ou seja, a modernidade é demarcada por Habermas (1990), à luz de Hegel, como “[...] a descoberta do <<Novo Mundo>> bem como o Renascimento e a Reforma – os três grandes acontecimentos à volta de 1500 – constituem a transição epocal entre a Idade Moderna e a Idade Média [...] (HABERMAS, 1990, p.17)”.

A modernidade se constituiu a partir de revoluções que alteraram a relação do homem com o mundo e suas crenças, ela promoveu mudanças geográficas, econômicas, políticas, sociais, ideológicas, culturais e pedagógicas que transformaram a mentalidade do homem, mais especificamente, no que tange à racionalidade humana. Em meio a estas novas e revolucionárias mudanças, o homem busca respostas que o esclareçam sobre sua existência e seu lugar no mundo, a fim de romper com o modelo cristão de compreensão do universo, buscando ultrapassar a ideia de que as coisas e as pessoas só existem a partir de um ser divino, que seria o criador de todas as coisas e detentor de todas as verdades. O homem, nesse momento histórico, passa a ocupar outro espaço dentro da sociedade, ele se desvincula do

mundo centrado em Deus, desenvolvendo uma cultura antropocêntrica e humanista. A fé, que explicava o mundo no período medieval, agora, dá espaço para a razão. A modernidade possibilitou, assim, uma transformação da mentalidade, desencadeando um processo de racionalização, em especial, nas ciências.

A compreensão das mudanças que ocorreram em diferentes campos da sociedade, em especial, do que trata da razão humana, exige que a modernidade seja vista como a que

[...] opera uma dupla transformação: primeiro, de laicização, emancipando a mentalidade – sobretudo das classes altas da sociedade - da visão religiosa do mundo e da vida humana e ligando o homem à história e à direção de seu processo (a liberdade, o progresso); segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão [...] (CAMBI, 1999, p. 197-198).

O novo espaço ocupado pela razão, a partir da modernidade, desloca o homem das margens de criação do conhecimento, para o centro do desenvolvimento da razão, o que possibilita a ele uma liberdade sobre si e as coisas, reconhecendo-se como um sujeito histórico. Logo, o homem renascentista se distancia das verdades absolutas da igreja e começa a se preocupar com a organização particular de sua vida.

Na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para os seus problemas. Substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. As raízes dessa nova forma de pensar foram lançadas pelo humanismo/renascentismo [...] (GOERGEN, 2001, p.11)

Essa forma de proceder, ante suas próprias escolhas, demarca um movimento importante no período renascentista, que é o movimento humanista. Esse movimento nasce dentro das universidades medievais como uma forma de se opor aos estudos universitários propagados pela igreja, que almejavam propagar seus ideais, seus dogmas e sua forma contemplativa de visualizar o homem e a natureza. Em contrapartida, os humanistas propunham os chamados estudos humanos, compostos pela poesia, filosofia, história, matemática, retórica e artes.

Os humanistas atribuem novos valores ao homem, elevam-nos a seres criativos e autônomos, que deixam de ser passivos e contemplativos e assumem uma postura de agentes ante suas próprias escolhas e a natureza. No período medieval, o homem, num primeiro momento, era submisso à natureza, pois se considerava dependente e inferior a ela, depois, passa a contemplá-la, pois compreendia a natureza como uma criação divina. Mas essa forma



de se relacionar com a natureza muda com o desenvolvimento da liberdade racional do homem, que possibilitou transformações no seu modo de pensar e agir ante o conhecimento e, também, com o desenvolvimento de tecnologias, que o auxiliava a estudá-la e transformá-la.

A partir dessas mudanças ocorridas com o desenvolvimento da modernidade, o homem assume uma centralidade diante dos problemas do indivíduo e da natureza, e se reconhece como sujeito dessas transformações, tanto das questões políticas e econômicas, quanto das educacionais e sociais. Essa nova forma de conceber o homem e os novos preceitos ideológicos e culturais que caracterizaram essa época exigiam que a educação fosse repensada, para que o processo educativo pudesse responder aos anseios da sociedade moderna e do ser humano sujeito da sua história.

[...] mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, [...] um indivíduo mundanizado, nutrido da fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências. [...] a pedagogia-educação se renova, delineando-se como saber e como práxis, para responder de forma nova àquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno [...] (CAMBI, 1999, p. 198-199).

Erasmus, de acordo com o que discutimos no capítulo anterior, é um exemplo formidável da defesa dos preceitos humanistas aqui apresentados, pois, em seu pensamento, eleva o homem a um ser livre e autônomo, capaz de se humanizar a partir da educação. Com a filosofia erasmiana, já podemos visualizar o novo espaço que a educação estava ocupando na sociedade, mudava-se a concepção de que a criança deveria distanciar-se da família nos primeiros anos de vida, como era defendido pelos medievais. Para o filósofo, a educação dos pais e dos preceptores garantiria ao homem se tornar uma besta ou homens brilhantes e, portanto, deveria ser iniciada desde a mais tenra idade.

Dessa concepção deriva a centralidade da criança e da infância no período da Modernidade. Cabia, então, investir na infância e na criança em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, a criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção (ARAÚJO, 2007, p. 182 - 183).

Contudo, é a partir dessas mudanças de concepção do homem no mundo e seu processo educativo que a família e a escola sofrem também profundas redefinições no período moderno, e, com elas, o sentimento de infância também se altera.

Ao tocarmos no tema família, escola e infância nos tempos modernos, deparamo-nos, incontestavelmente, como o estudo clássico, já citado anteriormente, de Ariès, escrito em

1960, que trata da *História social da família e da infância*. Este estudo nos alerta para a questão de que “[...] o sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento de infância. O interesse pela infância, [...], não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família [...]” (ARIÈS, 1981, p. 143).

Segundo Ariès (1981), na idade média, a família se constituía por diferentes pessoas e se estendia ao núcleo social, ou seja, era dispersa, sem núcleo determinado, e, em meio a esta forma de vida, a educação das crianças era vinculada à aprendizagem que recebiam junto aos adultos e seus ofícios e, a partir de certa idade, passariam a viver em outra família que não a sua. Logo, antes do século XV, “[...] a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental [...]” (ARIÈS, 1981, p. 158).

A escola, nesse contexto, não era parte da realidade social das famílias, uma vez que a transmissão das aprendizagens ou dos ofícios se dava de geração para geração, assim, de acordo com Ariès (1981), “[...] não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra [...]” (ARIÈS, 1981, p.157).

Ainda segundo esse autor, é a partir do século XV que a realidade da família e seus sentimentos começam a se modificar, principalmente devido ao tempo destinado à frequência escolar, pois se tornava cada vez mais comum a educação fornecida pela escola.

Essa evolução corresponde a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança [...] (ARIÈS, 1981, p. 159).

O processo de educar a criança tangencia uma aproximação da família com a criança, a responsabilidade, que foi, pouco a pouco, sendo atribuída à família de possibilitar a instrução da infância, desperta um modo diferente de olhar e percebê-la, como podemos nos reportar aos preceitos comenianos de educação, datados do século XVII, que viam na família a principal responsável pela escolha da escola e do preceptor dos filhos. Retratava, ainda, a infância como o melhor período para iniciar a educação, pois esta ainda não havia sido corrompida com as mazelas do mundo e se encontrava maleável para ser modelada de acordo

com o ideal social de homem que queria formar, visto que o projeto maior do processo de escolarização almejado por ele era de uma reforma social e escolar.

Dessa forma, as relações entre criança e família foram sendo modificadas e tangenciadas pela escola, como se “[...] a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao mesmo, que o hábito geral de educar as crianças na escola [...]” (ARIÈS, 1981, p. 159). Foi nesse período que o número de instituições escolares se expandiu, mas com ressalvas, pois elas não acolheram a grande maioria das crianças, que continuaram a receber a educação da forma antiga.

Conforme Ariès (1981), a família moderna, composta por núcleo fechado de pai, mãe e filhos, dentro de um espaço reservado, afastado da sociedade, pode ser visualizada apenas no século XVIII, “[...] agora separava-se melhor a vida mundana, a vida profissional e a vida privada: a cada uma era determinado um local apropriado como o quarto, o gabinete ou o salão [...]” (ARIÈS, 1981, p.185).

Todo esse sentimento que estamos retratando sobre a infância não pode ser desconectado da concepção de homem, que estava em torno deste sentimento particular da infância e da família. O homem, nesse momento, torna-se centro do poder de decisões, a sociedade se estrutura a partir do capitalismo e da expansão dos mercados, deslocando homens e capitais, o mundo não é mais explicado apenas pelo modelo religioso e sim por uma explicação científica e empírica, caracterizado, ainda, por uma laicização do conhecimento, que torna o homem mais independente e livre. Nessa perspectiva, a família e a escola tornam-se centrais nesse contexto moderno de instruir e pedagogizar a criança. E essa escola, segundo Corazza (2004),

[...] com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância, por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional. [...] (CORAZZA, 2004, p. 189).

Portanto, entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, segundo Ariès (1981), as crianças

[...] haviam conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande

acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distancia das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava. [...] A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos [...] (ARIÈS, 1981, p.189).

Se retornarmos ao capítulo precedente, veremos que é nesse período, também, que a criança ocupa um lugar de destaque e um papel central na filosofia de Rousseau, que, segundo Badinter (1985), a partir da publicação de *Emílio*, em 1762, “[...] cristalizou as novas idéias e deu um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno [...]” (BADINTER, 1985, p. 54).

Contudo esse foi um processo longo e penoso para a criança, para chegar a essa concepção de um ser que se diferencia do adulto e que tem suas particularidades. Primeiro, foi vista como um ser destituído de substância humana, a razão, depois, foi caracterizada como negatividade, vinculada ao pecado original, ou ainda, como um adulto em miniatura, que se diferenciava do homem apenas pela aparência física. Todas essas formas de ver a infância caracterizam um momento histórico e seu modo de ver a infância, portanto, a modernidade apresenta a sua versão sobre a infância, agora, com um sentimento diferente em relação à criança, mas o que não quer dizer que, em outros momentos, não se pensou sobre esse sujeito.

A noção de infância vai se firmar e se afirmar a partir da Modernidade, trazendo em seu bojo o delineamento das concepções científicas. Da condição meramente biológica, a criança emerge e passa a ser dita e explicada como um ser distinto do adulto, inocente e carente de cuidado e proteção. Esse ser distinto do adulto precisa ser orientado, guiado em seus voluntarismos e direcionado em suas tendências, segundo prescrições normativas amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser distinto do adulto deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola. Em suma, a criança precisa e deve ser escolarizada (RESENDE, 2010, p. 247).

## **2.2 A emergência de instituições para atender às crianças no Brasil**

A história das instituições para atender a criança não pode ser pensada como um fato isolado, ela não está desconectada da história da criança, da história das novas relações

familiares, do contexto de urbanização das cidades e, ainda, das relações econômicas de trabalho. Nessa perspectiva, as reflexões ante as diferentes formas de olhar a criança, descritas já no primeiro capítulo, ajudam-nos a entender que ela sempre esteve presente na história, mesmo que, muitas vezes, à sua margem, e, conseqüentemente, tiveram que encontrar maneiras de guardá-las ou recusá-las.

A prática de abandonar as crianças que eram rejeitadas é um fato bem antigo, segundo Corazza (2004), “[...] a exposição das crianças, a partir da Antiguidade até os séculos XII e XIII, teve por característica uma relativa desordem espacial e temporal, e um grau também relativo de incerteza acerca dos destinos das expostas [...]” (CORAZZA, 2004, p. 63). A prática mais comum, nesse momento, era deixar as crianças ora em lugares despovoados ora em lugares de acesso público.

De acordo ainda com essa autora, desde o período antigo, o processo de exposição das crianças articulou também formas ou mecanismos de assistência a elas, que poderiam ser de caráter religioso, filantrópico, assistencial, entre outras formas de assisti-las. No período medieval, a Igreja Católica condenava a exposição das crianças, da mesma forma que condenava o aborto e o infanticídio, e partem dela, também, as primeiras formas de assistência institucionalizada para a infância exposta.

Foi na Idade Média que as primeiras formas de assistir a criança exposta se fundaram. Foi por volta do século XII e XIII que as irmandades da misericórdia começaram a recolher as crianças abandonadas, a partir de um dispositivo no qual as crianças eram depositadas. Esses espaços foram denominados de “Casa da Roda”, “Casa dos Enjeitados” ou “Casa dos Expostos”, esse nomenclatura de Roda se deu em função do formato cilíndrico onde eram deixadas as expostas. Esse modo de recolher as crianças garantia que nem a pessoa que estava recebendo e nem a que estava depositando a criança fossem identificados. Tais recursos foram copiadas dos mosteiros medievais, em que os enclausurados não poderiam manter nenhum contato com o mundo exterior, e, portanto, utilizavam esse dispositivo, para receber materiais como alimentos, cartas e também crianças, que os pais não queriam e, assim, eram deixadas por estes para servirem a Deus, e que fossem cuidadas e batizadas pelos monges.

Foi a partir desse uso das rodas dos mosteiros, que a primeira roda, criada especificamente para recolher as crianças expostas foi encontrada na Itália, no século XII. Ela era localizada próximo às confrarias de caridade que ficavam ao lado dos hospitais e prestavam assistência aos doentes, loucos, leprosos e também às crianças abandonadas. A

primeira confraria a acolher as expostas foi a Confraria do Santo Espírito, que, mais tarde, foi transferida para Roma para fundar o Hospital de Santa Maria in Saxia (1201 a 1204). Esse hospital foi o primeiro a organizar o sistema institucional de proteção à criança exposta. O que foi logo copiado por toda a Europa.

Em Portugal, as primeiras instituições criadas para assistir as crianças surgiram junto com a chegada das confrarias e as corporações de ofício, a mais importante e de maior destaque, foi à Confraria da Caridade da Piedade instalada, ainda no século XII, em Sé de Lisboa. A partir dessa instituição se formou outra, em 1498, chamada de Irmandade da Misericórdia, que, junto com o Hospital de Todos os Santos, de 1492, formavam as duas grandes instituições portuguesas de assistência às crianças abandonadas, que, mais tarde, travariam disputas pelo monopólio de assistência, sendo direcionado à Confraria da Misericórdia o direito para incumbir-se dos expostos do Hospital Real de Todos os Santos, ficando a cargo agora da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Um fator relevante para a criação das rodas em Portugal, e que, mais tarde, seria um problema também no Brasil, foi o decreto de que as Câmaras Municipais deveriam auxiliar financeiramente a Santa Casa. Por oposição da Câmara de Lisboa, ao assumir seus compromissos, recebe um ultimato em 1635 de Felipe III, ou ela se responsabilizaria pelos expostos ou ajudaria a Santa Casa com uma quantia em dinheiro. Em 1637, a Câmara, depois de muita relutância, aceita ajudar.

Essa forma de assistir a criança chega ao Brasil, no século XVIII, como reivindicação à coroa portuguesa para criar uma roda, nos moldes da roda de Lisboa, em Salvador junto à Misericórdia.

### **2.2.1 A roda dos expostos**

Eis onde e como se pode situar a khôra do indivisível “a-vida-a-morte” infantil das sociedades ocidentais: no vão estreito e ligeiramente oval de um muro de pedra, ocupado por um mecanismo giratório. A “Roda” não passou de um restrito episódio: alguns séculos somente e localizado em poucos países – Itália, França, Alemanha, Portugal e Brasil. Nem por isso é menos importante na história dos mecanismos de poder-saber do dispositivo de infantilidade, enquanto sua dobradiça por excelência, seu dispositivo de eixo giratório [...] (CORAZZA, 2004, p. 60).

No Brasil, as primeiras instituições criadas para atender à infância data do século XVIII, trata-se da roda dos expostos, que, por quase “um século e meio [...] foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCILIO, 2003, p. 53). Foi criada no Brasil Colônia, expandiu-se no período imperial e perpassou a República, sendo extinta num período muito próximo a nós, na década de 1950.

No período do Brasil Colônia, poucos espaços para receber essas crianças foram criados, apenas três rodas de expostos, todas datam do século XVIII. A primeira, localizada em Salvador, foi aberta em 1726, e estava ligada à Portaria do “Recolhimento das Meninas” na Santa Casa de Misericórdia. Em 1738, criou-se outra no Rio de Janeiro, “[...] com os objetivos declarados de proteger a honra da família colonial dos nascimentos ilegítimos e a vida das crianças expostas [...]” (CORAZZA, 2004, p. 73-74). A terceira roda foi criada em Recife, junto à Santa Casa da Misericórdia no ano de 1789.

As Câmaras relutavam para se livrar das suas obrigações junto aos expostos. Para que as rodas fossem criadas, primeiro, a de Salvador, o vice-rei teve que intervir e solicitar ao Rei a permissão para abri-la. A roda do Rio de Janeiro, para conseguir ser instituída, passou por fortes pressões do governador Antonio Paes de Sande, junto ao rei, enviando-lhe petições explicando a situação em que as crianças se encontravam, mas a Câmara se justificava pela falta de recursos. Por fim, o governador “[...] resolve instalar a roda de expostos, administrada pela Santa Casa de Misericórdia [...]” (MARCILIO, 2003, p. 60) e, de 1738 a 1821 a roda já havia recebido 8.713 crianças. A roda criada em Recife também foi negociada a partir do pedido do governador do Pernambuco.

Essas três rodas, abertas no período colonial, continuaram funcionando mesmo depois da independência do Brasil. Continuou também a luta para que as Câmaras contribuíssem para que as casas pudessem funcionar, pois ainda vigoravam as Ordenações Filipinas, de que a assistência aos expostos era obrigação das Câmaras Municipais. Mas, em 1828, ao ser elaborada a Lei dos Municípios, que transfere a responsabilidade quanto aos subsídios para auxiliar as Misericórdias, à Assembleia Legislativa provincial, “[...] estava-se oficializando a roda de expostos nas Misericórdias e colocando estas a serviço do Estado. Perdia-se, assim, o caráter caritativo da assistência, para inaugurar-se sua fase filantrópica, associando-se o público e o particular [...]” (MARCILIO, 2003, p. 62). Além dessa transferência de responsabilidade financeira, a Lei ainda determinou que as Câmaras poderiam usar, em toda a

cidade em que houvesse uma Casa da Misericórdia, seus serviços para instalar a roda e se caracterizava ainda por incentivar a iniciativa particular a criar as crianças abandonadas.

Após a aprovação da Lei dos Municípios, foram instituídas, em diferentes províncias, as casas para guarda dos enjeitados. Ao todo, foram instituídas, no Brasil, treze rodas de expostos, assim distribuídas:

[...] três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife), uma no início do Império (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara de responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa da Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE); de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar (MARCILIO, 2003, p. 66).

O século XIX apresenta novos elementos para o contexto social brasileiro. Chega, nesse período, ao Brasil a influência da filosofia das luzes, do utilitarismo e também da medicina higienista com formas diferentes de exercerem suas caridades. Com esses novos ideais de caridade, e com a escassa ajuda das assembleias às Misericórdias, estas não conseguiam mais suprir os gastos com os expostos. A partir dessa situação, os bispos, junto com os governos provinciais, a fim de solucionar um problema que se instaurava, buscaram as irmãs de caridade de São José de Chambery e as de São Vicente de Paula para que estas administrassem as casas e rodas de expostos de Salvador e Rio de Janeiro. Com o sucesso alcançado nessas cidades, outras províncias começaram a se mover no mesmo sentido, de modo que vieram também, para o Brasil, as religiosas de Doroteias, as filhas de Santana e as irmãs franciscanas da Caridade e da Penitência.

Essa iniciativa das províncias traz, a partir de 1830, um novo caráter para a assistência às crianças no Brasil, ela vai perdendo sua característica descentralizadora, em que os expostos ficavam às mãos das confrarias e das municipalidades, para transferir-se como responsabilidade dos governos provinciais.

É a partir desse mesmo século XIX que se caracteriza a centralização dos cuidados com as expostas, iniciando, no Brasil, a luta para abolir a roda. As lutas começam, primeiro, como resposta ao tripé do ideário liberal, de progresso, da ordem e da ciência, que considerava a roda como algo imoral e que comprometia os interesses do Estado. Essas lutas não surtiram



efeito rápido, tiveram início no século XIX e só teriam êxito com o fim das rodas no meio do século XX.

Os médicos higienistas foram os primeiros a se pronunciar na luta para acabar com as rodas. Justificavam-se pela alta taxa de mortalidade infantil dentro desses espaços, que eram pobres nas suas instalações e nos meios para sua conservação. Além dos médicos higienistas, os eugenistas também se posicionaram para o fim da roda, visando à melhoria da raça humana a partir das teorias evolucionistas. Logo, os juristas também se juntaram a esse movimento, propondo novas leis para proteger as crianças abandonadas e corrigir questões sociais de um problema que se instaurava, a adolescência infratora.

A Roda dos Expostos, locais de amparo aos enjeitados, só foi abolida, no Brasil, na década de 1950, sendo o último país a se desfazer dessa instituição. Essa primeira forma de agir ante as crianças no Brasil diz muito sobre a continuidade da história desses sujeitos, no que tange a fazer valer o seu direito, de ser cuidado e educado como responsabilidade do Estado.

Ante essas lutas, a partir de 1860, surgem, no Brasil, instituições de proteção e amparo à infância abandonada. Dentre elas, estão: a Casa dos Educandos Artífices, o Instituto dos Menores Artesãos, Asilo para a Infância Desvalida, as colônias agrícolas “orphanologicas” e colégios para as meninas enjeitadas. Essas instituições “[...] combinavam a moral cristã da caridade e da filantropia utilitarista com o bom aproveitamento do indivíduo para aumentar a riqueza da nação [...]” (CORAZZA, 2004, p. 86).

Já no início do século XX, aproximadamente, desde 1930, a filantropia, fundamentada na Ciência, se constituía como modelo assistencial predominante no país, até meados dos anos 60, quando houve uma mudança considerável no modelo de assistência à infância abandonada. É nesse período que começa a fase do Estado do Bem-Estar, no qual foi criada a Fundação de Amparo e Bem-Estar do Menor, seguida da instalação, nos Estados, das fundações estaduais de bem-estar dos menores. No ano de 1988, teremos, a partir da Constituição Cidadã, a garantia dos Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 50 e, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que transfere para o Estado a responsabilidade em assumir as crianças desamparadas, colocando crianças e adolescentes como sujeitos de direito.

### 2.2.2 A creche e o jardim de infância no Brasil

Se a Roda dos Expostos foi abolida no Brasil tardiamente, apenas na década de 1950, o reconhecimento legal para o atendimento das crianças em creches e pré-escolas também é tardio. É apenas com a Constituição Federal de 1988 que as crianças de 0 a 6 anos passam a ter esse direito. Mas, para alcançar o patamar de direito e dever do Estado, a creche e a pré-escola tiveram um longo e árduo percurso<sup>12</sup> a percorrer.

Seguindo a análise sobre a constituição das instituições de atendimento à criança, compreende-se que, antes da proclamação da República, as iniciativas de proteção à infância partiam de ações isoladas e giravam, especificamente, em torno dos cuidados com a saúde e higiene das crianças pelo motivo das grandes taxas de mortalidade infantil da época. Mas, com o fim da escravidão e da monarquia, com o forte desenvolvimento capitalista e o investimento no projeto social que visava construir uma nação moderna dentro do ideário liberal, a relação com as instituições de guarda das crianças foi alterada. A partir dessa conjuntura,

[...] a “proteção à infância” ganha um ímpeto em relação ao momento em que se anunciou – no ocaso da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. Esse processo se estende por todo o país (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 477).

O desenvolvimento capitalista desencadeou um forte processo de industrialização e de urbanização, que originou uma nova realidade e exigências sociais, alterando a concepção de família, o papel social da mulher e, conseqüentemente, o cuidado e a educação da criança. Nessa perspectiva, “[...] a creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 82).

---

<sup>12</sup> A creche tem origem na Europa no final do século XVIII, e se difundiu internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como proposta moderna e científica. A primeira instituição documentada, criada para atender crianças pobres e filhas de mães que trabalhavam fora de casa, é localizada na França chamada de “escola de tricotar” ou “escola de principiantes”, criada por Oberlin em 1769. Em 1812, esta escola foi visitada por um industrial escocês chamado Robert Owen, que passou também pelo estabelecimento educacional de Pestalozzi, a fim de criar sua própria escola na fábrica em que era diretor. Em 1816, ele materializa esse plano criando também, uma escola.

Essas modificações sociais se intensificam no Brasil no final do século XIX. Como já salientamos no tópico anterior, é nesse momento também que surgem, no país, as lutas para abolir a roda, criam-se instituições de proteção e amparo às crianças abandonadas, elevam-se os interesses por uma higiene social, somando-se a isso a questão econômica de constituição de uma sociedade capitalista, urbana e industrial, que atribui à escola um papel determinante na sociedade. É neste e para este contexto que as instituições, para atender as crianças pobres, surgiram.

Quando nos referimos ao atendimento das crianças pobres é pelo motivo de que, no início, século XVIII e XIX, quando surgem as primeiras instituições de atendimento à criança, é possível identificar dois modelos distintos de atendimento. Um para as menos favorecidas economicamente – as creches –, voltadas para atender os filhos das trabalhadoras das fábricas, ou seja, ela já é pensada para resolver um problema não prioritariamente da educação ou atender um direito da criança, mas de um espaço onde elas pudessem ser cuidadas e alimentadas no período em que a mãe trabalhava; e, outro, para a classe mais abastada – os jardins de infância. Essa separação não é hoje tão visível, mas ainda temos resquícios dessa dualidade no atendimento à criança.

No Brasil, esse atendimento teve início apenas na segunda metade do século XIX. A primeira manifestação pública sobre a creche no país foi em 1879, no Rio de Janeiro, com o lançamento do jornal chamado *Mãe de Família* que, segundo Kuhlmann Júnior (2010), “[...] tem importância para nossa história, pois remete à primeira referência da creche de que se tem registro no país, apresentada logo após o seu primeiro editorial e publicada em partes até a sexta edição. A matéria chama-se ‘A Creche (asilo para a primeira infância)’” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 471).

Esse jornal foi redigido pelo médico dos Expostos da Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, direcionado às mães burguesas, apresentando-as às creches, que, na França e em quase toda a Europa, já estava a serviço de ampliação do trabalho industrial feminino, mas como aqui, neste momento, ainda não era a questão das mulheres brasileiras, tinham que se orientar quanto à lei do Ventre Livre e o destino das crianças de suas escravas.

Portanto, a creche é apresentada, pelo jornal, como um paliativo para as crianças pobres que não tinham com quem ficar. O que foi relatado, é que a creche serviria no seguinte sentido:

As mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos, “cuja tenra idade não lhes permite mandá-los para a escola”. O artigo apresenta a creche, de origem francesa, como destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo, o que representaria “um complemento da escola primária, ou melhor ainda, de salas do asilo da segunda infância, de que também ainda carecemos”. Com isso, define claramente o lugar da creche no conjunto das instituições educacionais de um país: à escola primária antecediam-se as “salas do asilo da segunda infância”, para crianças dos 3 aos 6 anos, e a “creche”, para as crianças até 2 anos (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 471).

As mudanças nas relações de trabalho, as descobertas científicas na área médica, e ainda a chegada ao Brasil de algumas ideias que estavam em desenvolvimento na Europa sobre a Escola Nova, instigaram ainda mais a criação dos primeiros jardins de infância no país. Em 1875, foi fundado, pelo médico Menezes Vieira, o primeiro jardim de infância particular no Brasil, localizado no mesmo prédio em que o médico tinha um colégio no Rio de Janeiro. No ano de 1877, foi fundado o “kinderdarten da Escola Americana em São Paulo, criado [...] por imigrantes norte-americanos batistas” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 475).

Com relação ao atendimento à criança na esfera pública, isso só ocorreu em 1896, quando foi criado o primeiro jardim de infância público do Brasil, anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo. Essa instituição, mesmo de caráter público, era direcionada a atender às famílias das camadas mais altas, seguindo uma proposta pedagógica respaldada em Froebel. Após a criação desta instituição, em outros estados, também foram sendo inauguradas escolas da mesma natureza. A prefeitura de Belo Horizonte, no final de 1908, inaugura a Escola Infantil Delfim Moreira e, em 1914, a Escola Infantil Bueno Brandão. O Rio de Janeiro, em 1909, cria o jardim de infância Campos Sales, em 1910, outro com o nome de Marechal Hermes, e, em 1922, funda o jardim de infância Bárbara Otonni.

Em se tratando da creche, só teremos referência de sua criação no período republicano. A primeira manifestação de criação de creches no país data de 1899, com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), dirigida por Arthur Moncorvo Filho. Essa instituição, mais tarde, abriria filial por todo o país, chegando, em 1929, com 22 filiais “oferecendo serviços pré-natais, de puericultura e higiene infantil, hospitais infantis, *gotas de leite*, creches, jardins-de-infância, escolas elementares, profissionais, etc” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 73). Dentre as filiais, 11 delas eram compostas por creches. Ainda no Rio de Janeiro, naquele mesmo ano, foi inaugurada a creche vinculada à fábrica da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, que foi a primeira creche no Brasil para atender filhos de operários.

Em 1908, temos a criação de um apêndice desse instituto, chamado Associação das Damas da Assistência à Infância, que logo criou uma creche para atender as crianças das empregadas domésticas, chamada creche Senhora Alfredo Pinto. Outras instituições, também direcionadas aos trabalhadores, foram criadas, como a Companhia de Tecidos Aliança, no Rio de Janeiro, a da Vila Operária Maria Zélia, em 1918, em São Paulo e a da indústria Votorantim em Sorocaba, no ano de 1925. Essas ações eram consideradas, “[...] não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunham-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 85).

Paralelas e intrinsecamente ligadas, as transformações sociais ocorridas nos últimos anos do século XIX, temos, principalmente nas duas primeiras décadas do século XX, manifestações por melhores condições de vida e de trabalho e, junto a estas reivindicações, a solicitação, por parte dos operários, de creches em que pudessem deixar suas crianças. Assim, “durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 85).

Essa forma de atendimento assistencial à infância marca a história desse nível de educação até nossos dias. Esse atendimento, muitas vezes, entendido como uma ajuda ou como um favor aos menos favorecidos, caracteriza uma parcela da população atendida nessas instituições, de maneira que a creche é associada a um serviço aos pobres, ou melhor, ajuda às mães trabalhadoras. Outra visão que foi criada e disseminada junto com o desenvolvimento da creche no país é que ela era um paliativo e quem deveria mesmo se responsabilizar pela criança era a mãe, que deveria permanecer no lar e dele só se ausentar em último caso. Mas o que não se colocava em discussão era o processo de reestruturação econômica e social em que o país se encontrava. Nesta óptica, Oliveira (2002) salienta que “tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos” (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

É fato que a creche emerge num espaço de confronto entre trabalhadores e empresários, confirmando uma proposta bem mercadológica de dar algo aos trabalhadores para amenizar e ajustar as relações trabalhistas. As reivindicações que, num primeiro momento, se direcionavam apenas aos donos das indústrias foram tomando outros rumos e direcionando a cobrança ao Estado, para que este provesse a educação das crianças.

[...] para atrair e reter força de trabalho, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários [...] Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas no ajuste das relações de trabalho [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 96-97).

Em meio a essas reivindicações, a década de 1920 marca iniciativas importantes para a educação das crianças. Em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos assuntos, como a educação moral e higiênica e também o papel assumido pela mulher no cuidado da criança. A partir dessas iniciativas, surgem as primeiras formas de regulamentação para o atendimento das crianças pequenas, tanto em escolas maternas quanto em jardins-de-infância. Logo em seguida, no ano de 1923, foi elaborada a primeira regulamentação do trabalho feminino, na qual se conjecturava a criação de creches e locais para amamentação próximos aos locais de trabalho das mulheres.

Nessa perspectiva, a década de 1920, foi permeada por diferentes reformas e movimentos educacionais que tinham como propósito reestruturar a educação brasileira. Um desses movimentos em prol da educação que se destacou, nesse momento, foi o escolanovismo. O movimento da Escola Nova teve início na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, e chegou ao Brasil, por intermédio de alguns educadores que tiveram contato com o movimento no seu local de origem, mais forte na década de 1920. Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação, na qual os educadores se reuniam para discutir assuntos como a postura educativa e, a partir dessas discussões, em 1932, os educadores sob os moldes do movimento da Escola Nova, elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com reivindicações que passavam desde a defesa da educação pública até a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação.

Além do objetivo de mudanças nas questões educativas, outra preocupação que assolava os pioneiros da educação era a busca por uma mudança na mentalidade cultural e social da população brasileira, almejando a criação de uma identidade da nação, que seria alcançada por intermédio da educação. A partir desses moldes, posicionavam-se ante a finalidade da educação da seguinte maneira

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". [...] A questão primordial das finalidades da educação gira,

pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social [...] (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 470-471).

Esse movimento dos educadores em torno da Escola Nova traz consigo novas concepções de sociedade, de educação, de homem e, principalmente, uma concepção de infância, como salienta Nagle (1974),

Em confronto com a “escola tradicional”, em relação à que se colocou em termos antitéticos, a Escola Nova se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Esta é considerada – contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu “desenvolvimento natural”. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de a “revolução copernicana” no domínio educacional [...] (NAGLE, 1974, p. 248-249).

Assim, é possível identificar que a proposta escolanovista nos apresenta uma nova concepção de infância, pois parte do princípio que a criança é um ser em construção e que poderá se constituir um homem moderno a partir das experiências vividas por ela, respeitando seu desenvolvimento natural.

Nesse momento, o país passa por um processo de expansão do capitalismo, e também da industrialização, ocasionando um inchaço das cidades em que a camada desfavorecida do capital se encontrava em meio a locais precários de moradia e saneamento, o que colocava em risco suas vidas e de seus filhos e, conseqüentemente, se encontrava em risco a mão de obra que sustentava a continuidade de arrecadação de capital, o que garantiria o lucro para os

industriais e a ascensão da burguesia. Além dessa situação em que se encontrava a sociedade, o país estava em meio aos anseios dos ideais da modernidade e, nessa perspectiva, a Escola Nova, como salienta Vidal (2011), evidenciou-se como fórmula de distintas apropriações.

[...] pedagógica, ideológica e política. No que tange o primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a Escola Nova aglutinasse diferentes educadores, católicos e liberais, em torno dos princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. E apenas na terceira acepção tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e seus signatários [...] (VIDAL, 2011, p. 462).

Diante dessa realidade, os dirigentes compreenderam que era preciso pensar meios que garantissem a sobrevivência e a reprodução dessa camada que fazia o trabalho braçal e que garantia a continuidade das fábricas e do capital, e ainda, meios para garantir a proposta de se formar uma identidade nacional, e, para isso, a escola era o maior veículo, diferentes estados se moveram em favor desse novo princípio. Como exemplo dessas mudanças propostas pelos estados, Biccas (2011) nos apresenta a educação em Minas Gerais, na década de 1920,

As estratégias utilizadas para modernizar o estado foram investir na construção de estradas e ferrovias [...] estabelecer um programa para a indústria, para o comércio e para a exploração de recursos minerais, além de assumir a instrução primária como sua grande prioridade. [...] A expansão da instrução chegou também à educação da criança pequena. Foram criados os jardins de infância e a Escola Maternal. Acreditava-se que a criança poderia ser preparada e civilizada para a verdadeira e futura escola, entrando o mais cedo possível nesse universo. [...] para o jardim de infância [...] essa ação complementar à da família possibilitava à criança frequentar, por um período do dia, um espaço diferente do da casa, introduzindo-se no convívio com outras crianças e assimilando valores sociais da época. A escola maternal, por outro lado, era destinada a abrigar os filhos das mães e pais trabalhadores, fato relacionado ao processo de industrialização emergente [...] (BICCAS, 2011, p. 157 a 159).

O aspecto de cunho preventivo marca a história da educação para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Até o período dos anos 50, segundo Oliveira (2002), as creches assumiam prioritariamente um papel assistencial, com preocupação em cuidar da alimentação, da higiene e da segurança física das crianças por elas atendidas. Nessa abordagem, o discurso médico-higienista prevalecia, mas, segundo Kuhlmann Júnior (1998), não era a única

[...] a Antropologia e a Sociologia informavam o Direito nas propostas relacionadas à família, ao trabalho e à criminalidade infantil, visando à renovação das instituições educacionais sob a influência dos setores jurídicos, como os internatos e escolas disciplinares. A Engenharia Civil e a Arquitetura procuravam aplicar os ensinamentos da higiene e da pedagogia



nos seus projetos de edificação escolar. [...] para além das tensões e influências específicas, ocorriam articulações entre essas forças, capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais. [...] Havia disputa de posições, mas não se abria mão do esforço comum em organizar uma sociedade por eles intitulada “moderna” [...] (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 100-101).

Nesta incursão pela história das instituições de educação infantil, é notório o desenvolvimento de leis e instituições criadas para regulamentar o atendimento à criança. Mas é importante ressaltar que esse atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nem sempre esteve vinculado ao Ministério da Educação, mas seu caráter assistencialistas envolvia, em alguns momentos, o Ministério da Saúde, da Justiça e também da Previdência e Ação Social, até mesmo porque o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado apenas na década de 1930, como uma das primeiras ações do governo Vargas. É importante salientar que estas duas vertentes, educação e saúde, permaneceram juntas até 1950.

Nessa perspectiva, somando-se às leis que regulamentam o ensino, em 1961, foi editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 4024, que inclui os jardins de infância ao sistema de ensino. Como está disposto nos artigos 23 e 24, a criança menor de 7 anos receberia a educação pré-primaria em instituições escolares maternas e jardins-de-infância e as empresas que tivessem mães trabalhadoras com filhos com essa idade seriam estimuladas a organizar e manter, sozinhas ou com ajuda dos poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Esse descaso em tratar a educação infantil como assistência atravessa a história e não vai ser diferente no período militar. Em 1967, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado junto ao Ministério da Educação e Saúde no período Vargas, lançou um Plano de Assistência ao Pré-escolar para crianças maiores de 2 anos. Essa proposta se caracterizava como um programa de longo prazo, que visava auxiliar as famílias na educação das crianças. Neste mesmo plano, lançou um programa de emergência, de caráter experimental, que seria uma unidade intermediária em formato de balcão ou esteiras e com alguns brinquedos, onde as crianças “[...] de poucos recursos ficariam abrigadas durante os impedimentos de sua mãe para o trabalho ou de outras necessidades de ordem material ou moral, recebendo ali alimentação, imunizações, e que se denominaria “Centro de recreação” [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p.489).

No entanto, o que ainda prevalecia, segundo Oliveira (2002), era uma política de “ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 107).

Nesse período, o cenário internacional assumia uma tendência de educação compensatória, respaldada por uma visão da privação cultural, ou seja, as crianças oriundas dos contingentes populacionais que passaram por privações culturais em consequência de sua condição social, seriam compensadas, na pré-escola. Isso chegou mais forte no Brasil em meados da década de 1970 e serviu como meio para explicar o fracasso escolar das crianças. O que Oliveira (2002) nos chama a atenção é para a utilização de palavras como carência, marginalização cultural e educação compensatória para avaliar esse fracasso escolar, sem que estas sejam analisadas criticamente sobre suas verdadeiras origens. Sendo assim, o que acontece são avaliações e políticas de reparos na educação de modo superficial, sem atingir a raiz do problema.

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

Mesmo diante dessa postura nacional sobre a educação para a infância, nesse momento, novos fatores foram surgindo e auxiliando na luta em busca de mais creches e pré-escolas e melhores condições educativas nestas instituições. Nesse período, os trabalhadores começam a se organizar, a mulher da classe média começa a entrar no mercado de trabalho, os centros urbanos se expandem, diminuindo os espaços propícios às brincadeiras infantis, tudo isso favoreceu reivindicações por instituições escolares e melhores condições educativas para a infância.

Essas lutas surtiram efeito e novas creches e pré-escolas foram criadas, mas a dualidade de atendimento nestas instituições continuava. O jardim-de-infância, que era um espaço de promoção dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças, continuava a ser frequentado pela classe de maior poder aquisitivo. Em contrapartida, os estabelecimentos para

atender à classe menos favorecida continuava a difundir uma educação compensatória e assistencial.

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional [...] (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 182).

Essa disparidade educativa e o interesse da classe média, pela educação pré-escolar de seus filhos reforçavam ainda mais as lutas e reivindicações por escolas públicas para atender as crianças dessa faixa etária.

Essas reivindicações da população, não podemos esquecer, ocorreram no período da ditadura militar, somadas às crescentes pesquisas de estudiosos sobre o desenvolvimento infantil propiciaram mudanças significativas na postura governamental ante a educação das crianças. Assim, em 1974, foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Serviço de Educação Pré-Escolar e, um ano depois, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar. Em 1977, a Legião Brasileira de Assistência implantou um programa de educação pré-escolar de massa, em nível nacional, que foi chamado de Projeto Casulo. Este projeto, longe de ser um projeto especialmente pedagógico, estava mais preocupado em sanar o problema da desnutrição das crianças da classe menos favorecida socialmente.

No final da década de 70 e meados dos anos 80, o contexto social brasileiro foi marcado por um processo de transição política. A ditadura militar chegava ao fim, dando espaço para avanços na abertura política e para o processo de democratização do país em busca de combater a desigualdade social, que se agravava cada vez mais em decorrência da exploração dos trabalhadores e da falta de investimento que garantisse condições mínimas de sobrevivência e de educação para a maioria da população.

Esse modo de vida a que a maioria das pessoas estava sendo sujeitada, somado à grande parcela de mães que precisavam trabalhar para ajudar com os gastos da família, e a falta de instituições que atendessem as crianças de 0 a 6 anos, faz aumentar, num período que antecedia a elaboração da Constituição de 1988, as lutas e reivindicações por espaços públicos que atendessem as crianças de pais trabalhadores.

O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação destinada à criança de 0 a 6 anos passava a ser reconhecida como direito e dever do Estado, mas mesmo com o direito adquirido, o número de instituições para atender as crianças ainda era insuficiente. O poder público, pressionado pela população, criou alternativas emergenciais para suprir a carência e atender às reivindicações. Como exemplo desses espaços criados, temos as “[...] “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”, programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo [...]” (OLIVEIRA, 2002, p. 113).

Após a aprovação da constituição de 1988, a pré-escola vivenciou uma expansão significativa, quanto ao número de vagas e ainda quanto à formação dos profissionais que iriam atender a essa faixa etária. Mas, mesmo com avanços na concepção de criança como um ser de direito, a creche continuou carregando a imagem de instituição para assistência e cuidado das crianças para auxiliar as famílias de pais trabalhadores. Isso pode ser explicado pelo motivo de a Constituição direcionar verbas para programas de alfabetização, e como a pré-escola é uma etapa que antecede o ensino obrigatório, prevaleceu o investimento neste segmento da educação.

Em meio a tal situação, em 1990, foi elaborado o Estatuto da Criança e Adolescente, lei 8.069, que regulamenta o capítulo referente à educação da Constituição Federal, reafirma o caráter educativo e o direito da criança. Nessa mesma década, em 1996, outro importante documento é publicado trazendo prescrições reativas à educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). É possível destacar diferentes pontos relevantes nesta lei, como a utilização, pela primeira vez, da expressão “educação infantil”, ao mesmo tempo em que é tratada em uma seção específica, definida como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Outro ponto que merece ser destacado é o Art. 89, que dispõe: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. A partir de então, a educação infantil passou a ser um nível de ensino, primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser efetivada mediante atendimento em creches, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola,

para atender crianças de 4 a 6 anos. Esse atendimento deve ser ofertado de forma gratuita, não obrigatória e independente da raça, etnia, gênero ou classe social.

O momento que precede a aprovação da LDB (9394/96) foi muito importante para a educação da infância brasileira. Diferentes setores da sociedade, como universidades, instituições de pesquisas, sindicatos, a população civil e os profissionais da educação básica, entre outros segmentos que aderiram a essa luta, uniram forças, buscando sensibilizar a opinião pública sobre o direito da criança de ter uma educação de qualidade, de modo que foram travados debates em defesa de um novo modelo de educação infantil.

A partir dos direitos da criança, conquistados por lutas e reivindicações, apresenta-se a necessidade de elaboração de documentos que regulamentassem esse nível de ensino. Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, junto à Secretaria de Educação Fundamental, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tendo como base a nova LDB (9394/96). Esse material foi desenvolvido, a fim de “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos [...]” (BRASIL, 1998, p.5).

Mas o que percebemos é que os documentos parecem nos transportar para a distância entre o discurso e a realidade, desconsiderando o processo histórico da educação infantil brasileira. Como salientam Palhares e Martinez (2003), ao problematizar sobre a publicação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil de 1998,

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados (PALHARES E MARTINEZ, 2003, p.10)

Em 1999, é publicado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). É a partir dessas diretrizes que as escolas de educação infantil brasileiras deverão se balizar, quanto à organização, à articulação, ao desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. O fato de as diretrizes serem instituídas depois dos referenciais causou muitas discussões e embates no cenário nacional, pois as diretrizes têm caráter mandatório e deveriam respaldar e nortear o referencial que é um documento de caráter referencial.

Esse documento foi categórico, ao afirmar a necessidade da educação infantil em resolver dois problemas que acompanham sua história desde o início. Primeiro, é o caráter assistencial vinculado à educação para as crianças de 0 a 6 anos, segundo, é a dicotomia entre o educar e o cuidar no processo educativo. No que tange ao educar/cuidar, o documento salienta a necessidade de tratá-los de forma complementar e indissociável.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

III – As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999, p. 1).

Diante dessas políticas nacionais e norteamientos que regulamentam a educação infantil, destacou-se a necessidade de que as prefeituras municipais se organizassem quanto à educação infantil, já que esse nível de ensino aparece como incumbência dos municípios. Quanto às competências e responsabilidades das diferentes esferas de governo no que concerne à educação infantil, fica assim discriminado

[...] no artigo 30, inciso VI, da Constituição, afirma-se que “compete ao município (...) manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. A LDB, Art.11, incisoV, estabelece “Os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino [...] (BARRETO, 1998, p. 23).

É nessa perspectiva, em conformidade com a legislação que delega o atendimento à educação infantil aos municípios, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia (MG) e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)<sup>13</sup> elaboraram e difundiram as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do Município de Uberlândia, em 2003, constituindo a referência normativa e conceitual para as propostas das escolas municipais de educação infantil da cidade.

---

<sup>13</sup> O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE é um órgão vinculado à Prefeitura Municipal de Uberlândia e foi pensado e arquitetado pela Secretaria Municipal de Educação e, oficializado em 15 de outubro de 1992. A principal função desta instituição é possibilitar a qualificação dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. Para conhecer melhor a história e os projetos realizados por esta instituição acesse

<[http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe\\_pmu](http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe_pmu)>

## **2.3 A criança no contexto contemporâneo uberlandense**

Até este momento, buscamos compreender como a criança é concebida ao longo da história, primeiro, em contextos diversos, depois, propriamente como se deu o desenvolvimento moderno da concepção de infância; em seguida, procuramos entender como foram se constituindo instituições para atender as crianças no Brasil e, neste momento, procuramos apreender, situando historicamente a discussão, como esse processo se deu e vem se desenvolvendo no município de Uberlândia.

No que tange ao atendimento da criança de 0 a 6 anos, de baixo poder aquisitivo, da cidade de Uberlândia, pode-se dizer que, antes 1980, esse atendimento era escasso e prioritariamente assistencial de cunho religioso, filantrópico e particular.

Nesse cenário a cidade de Uberlândia está situada em um eixo importante no nível nacional de circulação de mercadorias e de pessoas, pois está localizada no centro que interliga as regiões Centro Sul, Centro Oeste e Norte do país. A cidade viveu, a partir das décadas de 1950 – 1970, uma expansão, em seu território urbano, por meio dos loteamentos realizados e também do número populacional, o que poderia ser explicado por se tratar de uma cidade industrial, universitária e ainda ser um polo atacadista.

As primeiras instituições de atendimento às crianças menores de 7 anos, aconteciam prioritariamente em casas improvisadas, organizadas por igrejas, clubes de mães, entidades filantrópicas e, mais tarde, por associações de bairro. Havia também alguns jardins de infância de caráter preparatório, um deles, criado em 1967, chamado Jardim de Infância Suzana de Paula Dias, localizado na região central, atendia crianças que moravam próximas da instituição e também as da periferia. Essa instituição foi fechada em 1972, pois era da rede estadual de ensino e, com a nova legislação de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692, que atribuí ao município a responsabilidade pela pré-escola, não havia mais motivo para o Estado manter uma instituição que não era sua prioridade.

Outro exemplo é a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), que, inicialmente, foi chamada de Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha, criada, em 1977, para atender os filhos dos funcionários da universidade, e mais tarde, em 1988, passou a receber alunos diversos por meio de sorteio público.

Mas foi em meados 1980 que se intensificou o desenvolvimento dos conjuntos habitacionais e, junto com eles, surgiu a necessidade de outros serviços básicos, e a educação foi um deles. A implantação de creches e pré-escolas em Uberlândia não se deu de uma forma muito diferente do que vimos com sua implantação no cenário brasileiro, uma vez que também é implantada, expandida e transformada, prioritariamente, em função do trabalho feminino e de caráter assistencial de compensação aos menos favorecidos socialmente e, ainda, como uma forma de preparação para o ensino fundamental.

É nesse período que as associações de bairro, junto com as mães reunidas em clubes de mães vinculados às igrejas, começam a reivindicar melhorias nos bairros e, dentre essas solicitações, estava a creche. A partir dessas ações em 1981, teve início o Movimento Pró-creche na cidade. Nesse mesmo ano, encabeçado por um grupo de empregadas domésticas com apoio da Associação dos Moradores do bairro, foi fundada a primeira creche comunitária de Uberlândia, no Conjunto Habitacional Luizote de Freitas I.

A partir de então, a necessidade demandou organização por parte dos moradores e as instituições foram se expandindo. Mas a dicotomia em relação à creche e a pré-escola continuava. A creche estava vinculada à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social e era atendida por profissionais com pouca escolaridade, que se prestavam mais ao cuidado do que à educação, a pré-escola, por meio de uma parceria, vinculava-se à Universidade Federal de Uberlândia, que disponibilizava estagiários para atuar junto às crianças. Outros profissionais que atuavam na pré-escola eram professores formados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Essa forma de atendimento perdurou até meados de 1980, quando a pré-escola deixou de ser conveniada à Universidade e ficou diretamente ligada à Secretaria Municipal de Educação, que, no final dessa década, começava a investir e construir espaços que garantiam o atendimento. Essas instituições passaram a ser chamadas de Escolas Municipais de Alfabetização (EMAS).

Essas mudanças de vinculação às secretarias, que ocorreriam na cidade, estavam vinculadas às políticas em nível nacional, pois foi nesse período que tivemos a aprovação da Constituição de 1988 e, em 1990, o ECA, que determinam responsabilidades ao município e estabelecem a educação como um direito da criança. É também nesse período que a Constituição do Estado de Minas Gerais, em 1989, prevê o atendimento gratuito e de período integral para educação infantil, responsabilizando, para esse fim, os municípios. Em 1990, é



sancionada a Lei Orgânica do Município de Uberlândia que, no seu artigo 157, delega que o dever do município com a educação pré-escolar e de primeiro grau, incluindo a educação de jovens e adultos, será efetivado mediante as garantias previstas no artigo 208 da Constituição Federal, e o inciso I do artigo 158 presume que o município deverá, em cooperação com a União e Estado, criar, implantar e gerir creches municipais. É nesse momento, então, que a creche passa a ser vista como um espaço educacional, um passo importante para a educação das crianças.

De acordo com os novos preceitos constitucionais, em 1991, foi construída a primeira instituição ligada à Secretaria da Educação de Uberlândia, que foi o chamado Módulo de Educação Infantil do Bairro Luizote de Freitas. Este oferecia atendimento em período integral e meio período para crianças de 0 a 6 anos. Esse modelo de atendimento foi chamado de Módulo de Educação Infantil (MEI). Sendo considerado modelo, foram criadas outras 3 escolas baseadas nessa experiência.

A nova LDB, aprovada em 1996, que define a educação da criança de 0 a 6 anos como primeira etapa da educação básica, obriga a incorporação de toda instituição de educação infantil à Secretaria Municipal de Educação. Nessa perspectiva, foi criada uma comissão de transição para viabilizar a passagem das creches que eram vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação.

A partir dessa LDB que, no inciso I do artigo 12, apresenta como incumbência das instituições de ensino, a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas e, ao mesmo tempo, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999, as Secretarias Municipais de Educação se mobilizaram para criar suas propostas curriculares para educação infantil em conformidade com esse arcabouço jurídico educacional. Considerando as normas legais que orientam os municípios quanto às suas responsabilidades com a educação infantil, em 2003, a Secretaria Municipal de Uberlândia institui o documento de Diretrizes Curriculares – Educação Infantil, com o propósito de orientar os professores da educação infantil quanto às novas exigências pedagógicas da atualidade e, orientá-los nas questões epistemológicas, políticas e culturais que permeiam suas práticas. Esse documento será analisado nesta pesquisa, como fonte documental.

Nessa perspectiva, o que é possível identificar, a partir do processo de institucionalização histórica da infância, é que, para conseguir que a criança fosse atendida a partir de suas particularidades e como um ser completo que precisa de cuidado e educação, foi

preciso muita luta, como vimos, de mães, educadores e da sociedade. Isso se dá, de certo modo, porque não temos uma cultura de conceber a criança como um ser que pensa e transforma a realidade, mas de ser concebida como um indivíduo que não precisa de educação neste período e, sim, apenas de cuidado, não se vê na criança um ser em desenvolvimento e em construção, mas projeta-se nela um vir a ser. Isso nos remete a uma imagem bem antiga da criança, como Platão e Aristóteles, que entendiam a criança como um ser destituído de razão e, portanto, às margens da sociedade.

Essa concepção do vir a ser da infância e a vinculação das instituições de educação infantil como espaços apenas de cuidado, é possível sentir tanto em nível nacional, como local, por meio das políticas para essa faixa etária. A partir dessa concepção, buscamos, à guisa de exemplo, pronunciamentos de dois representantes da política nacional, referindo-se à ações de custeio para a educação infantil, deixando transparecer nos discursos suas concepções de infância. Trata-se de um programa do governo chamado “Brasil Carinhoso”<sup>14</sup>. Dentre as metas a serem cumpridas pelo programa, está a criação de novas creches no país.

#### “Governo lança programa para a construção de mais creches

[...] Por que dar tanta importância à creche? É por razão de assistência social? Seguramente, é a visão tradicional. É pra que a mãe possa ter condições de ingressar no mercado de trabalho, aumentar a renda da família especialmente as mães mais pobres? Também é por essa razão, mas a razão mais importante é a ciência, são as pesquisas científicas que mostram, em vários campos do conhecimento, o quanto será decisivo para a vida adulta o aprendizado que essas crianças poderão ter no âmbito da creche e da pré-escola. A neurociência, [...] demonstra que os neurônios, cem [bilhões] de neurônios que, aproximadamente, cada pessoa tem, se formam na gravidez, mas o amadurecimento se dá até os cinco, seis anos de vida, é ali que a criança começa a ouvir, a ver, o tato, o despertar do sentimento, das emoções. Portanto, as condições em que essa descoberta do mundo se dá, será decisivo para a formação dos conhecimentos não cognitivos. O que são

---

<sup>14</sup> “Lançado em 14 de maio de 2012, a agenda de Atenção Básica à Primeira Infância – Brasil Carinhoso, pretende beneficiar 2 milhões de famílias em situações de extrema pobreza que tenham filhos até seis anos de idade. [...] atuará no aumento da oferta de vagas em creches e pré-escolas, na ampliação do programa Bolsa-Família e no cuidado adicional à saúde da criança [...]”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17755:governo-lanca-programa-para-a-construcao-de-mais-creches&catid=207](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17755:governo-lanca-programa-para-a-construcao-de-mais-creches&catid=207)> acesso em: 14 de maio de 2012. As ações previstas pelo Brasil Carinhoso, estão integradas ao programa do governo federal lançado em 2007, chamado de Plano de Ações Articuladas (PAR). De acordo com o plano, todos os municípios que assinaram o termo de adesão ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, receberão ajuda financeira do governo, para ampliar o número de creches e pré-escolas no país.

os conhecimentos cognitivos? A capacidade de abstração e a lógica, a razão, que é todo o caminho educacional para aprender português, matemática, ciência e tudo mais que vai ter na vida profissional, mas o conhecimento não cognitivo, que é o comportamento, a capacidade de se relacionar socialmente, respeitar o outro, capacidade de ouvir, de dialogar, a liderança, a motivação, a consciência, todos esses valores não cognitivos, se formam, sobretudo nesse período. Portanto, mais do que uma escola acadêmica, a educação infantil é uma escola pra vida. [...] é nessa faixa etária, especialmente, de 0 a 3 anos que esses valores fundamentais não cognitivos se consolidam. Portanto, essa pesquisa demonstra que quanto mais cedo nós investirmos nessas crianças, tanto mais será a chance que na vida adulta elas tenham êxito na vida profissional e na vida de uma forma geral. É uma responsabilidade do governo, e também dos pais, porque, a creche não substitui o papel da família, mas ela é indispensável no desenvolvimento dessas habilidades, é na creche que eles vão ter os estímulos pedagógicos, os estímulos sensoriais, para desenvolver essas habilidades. [...] quanto antes os estímulos vierem, mais chance as crianças terão de se tornarem um adulto bem sucedido. “Portanto, carinho, estabilidade emocional, convivência, socialização são decisivas [para] essa experiência [...]” <sup>15</sup>.

“Para a presidenta Dilma, o Brasil Carinhoso é uma iniciativa que ataca a raiz da desigualdade social. “Atacar pela raiz significa estimular a criança, dar a ela a melhor infraestrutura possível; garantir, através do custeio, que essa criança tenha acesso ao lazer nessas creches, a carinho, a comida, a proteção, a segurança”, afirmou. “E também que essas crianças terão suas portas abertas para depois disputarem o seu lugar na sociedade através de mais educação” <sup>16</sup>.

É possível identificar, nos discursos, a concepção do vir a ser da infância<sup>17</sup>. Tanto no pronunciamento do ministro da educação, quanto na exposição da presidente, é evidenciada a preocupação não com a criança em si, mas com um futuro adulto. Aqui, vemos novamente o que Kohan (2003) trata como uma das imagens platônica de infância, já trabalhadas no capítulo 1, ou seja, a criança como “material de sonhos políticos”. O que é oferecido a elas não está diretamente relacionado a deixar a criança viver e se realizar como um ser de direito,

---

<sup>15</sup> Trecho do pronunciamento do ministro da educação Aluisio Mercadante sobre o programa Brasil Carinhoso, apresentado no lançamento da agenda de Atenção Básica à Primeira Infância – Brasil Carinhoso, maio de 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17755:governo-lanca-programa-para-a-construcao-de-mais-creches&catid=207](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17755:governo-lanca-programa-para-a-construcao-de-mais-creches&catid=207)> acesso em: 14 de maio de 2012.

<sup>16</sup> Pronunciamento da presidente Dilma Rousseff sobre o programa “Brasil Carinhoso”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17755:governo-lanca-programa-para-a-construcao-de-mais-creches&catid=207](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17755:governo-lanca-programa-para-a-construcao-de-mais-creches&catid=207)> acesso em: 14 de maio de 2012.

<sup>17</sup> Essa ideia de que a criança é considerada apenas uma pessoa que um dia será um adulto e, por isso, deve-se investir na educação para formar um adulto razoavelmente competente, está presente em diferentes concepções trabalhadas no capítulo anterior.

e sim fazer com que ela seja um adulto bem sucedido e capaz de conseguir um emprego<sup>18</sup>. Nesse sentido, a criança é vista como dependente do adulto, na medida em que

[...] não está, de fato, inserida no processo de produção – central nesse momento do capitalismo. Por isso mesmo, é tratada como ser incompleto que precisa ser educado sob a lógica desse sistema econômico/cultural. Nessa perspectiva, ainda hoje vigente, a infância passa a ser vista de maneira paradoxal: por um lado, é tratada como símbolo de pureza, livre ainda das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro lado, é associada à idéia de futuro e passa a ser olhada a partir daquilo que ainda não é, mas que, supostamente, se tornará, orientado, ainda, pela lógica do trabalho e da produção. Essa visão da infância como uma realidade a constituir-se no amanhã encontra respaldo na ideologia do progresso e suas promessas de felicidade difundidas principalmente a partir da revolução industrial [...] (PEREIRA, 2002, p. 156).

Nessa perspectiva, é possível identificar uma lógica do sistema capitalista difundida a partir da ideia de que o trabalho humano orientado pela educação gera um aumento da produtividade e também do capital. Essa lógica, como pode ser verificada na exposição dos representantes do governo, é iniciada desde a infância, pois quanto mais cedo se começa a enquadrá-la nesse ideal humano produtivo, mais certeza se tem de que o projeto terá êxito. Assim, dialogando com essa concepção, o que se espera com a educação é que ela dê suporte para que, quando adulto, esse indivíduo seja capaz de ser inserido no mercado de trabalho conseguindo um emprego.

Esse modo de conceber o trabalho humano, ou essa lógica, foi formulada e nomeada de “teoria do capital humano” e se respalda na concepção de que o trabalho do homem, quando qualificado por meio da educação, amplia a produtividade e, conseqüentemente, aumenta o lucro e o capital. Essa teoria se elaborou em meados dos anos 1950, tendo como principal mentor Theodore W. Schultz, professor de economia da Universidade de Chicago nos Estados Unidos. Ele desenvolveu uma disciplina em que almejava explicar o aumento da produtividade alcançado pelo “fator humano” na produção e, a partir daí, formula essa teoria.

Segundo Foucault, na racionalidade política da arte de governar neoliberal, [...], trata-se de generalizar a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo que esta – a economia de mercado – funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais. Como ilustração deste caráter da racionalidade política neoliberal, Foucault refere-se à “teoria do capital humano”, como um componente central do programa neoliberal americano. Buscando reinterpretar em termos econômicos o domínio do trabalho, por exemplo, a

---

<sup>18</sup> Essa relação entre possibilidade e ação do sujeito caracteriza o projeto da modernidade, ou seja, o discurso moderno evidencia que são dado ao sujeito os meios (não interessa se é o mínimo) e, ele é responsável pela construção do seu futuro, justificando uma possível falha que seria da pessoa e não dos meios.

arte de governar neoliberal determinará a análise do comportamento humano como sendo uma das tarefas da economia política (FONSECA, 2006, p. 160).

A partir dessa visão moderna e liberal, o indivíduo tem responsabilidade, por si mesmo, como se fosse seu próprio recurso, e a educação tem a função social e pedagógica de preparar o indivíduo, uma vez que é apresentada como um insumo do capital humano, um meio para o desenvolvimento econômico, para inserção social e para o desempenho profissional.

A teoria do *Capital Humano*, ao adotar o mercado como princípio de inteligibilidade e/ou chave de decifração, toma os comportamentos e as condutas dos indivíduos como objeto genuínos de uma análise econômica. Nessa perspectiva, por um lado, os comportamentos e as condutas dos indivíduos passaram a ser analisadas sob a forma de cálculos racionais da relação custo-benefício dos investimentos feitos por esses mesmos indivíduos, particularmente no que diz respeito à sua educação e sua formação técnica e/ou profissional, tendo em vista um retorno posterior, na forma de fluxo de renda (salários); por outro lado, todo um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas, na medida em que assumiam valor de troca, passaram a fazer parte tanto desse cálculo quanto da nova análise econômica que dele se ocupava [...] (GADELHA, 2010, p. 128).

Portanto, essa concepção de formação do indivíduo, na teoria do capital humano, reforça uma das facetas da modernidade e confirma um propósito do capitalismo, que é delegar ao homem o seu crescimento e emancipação social por meio da educação disponibilizada pelo Estado, ou seja, é direcionar a responsabilidade sobre o sucesso do indivíduo para si mesmo, ou “[...] nesses termos, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima [...]” (GADELHA, 2010, p. 129).

Se pensarmos a educação infantil a partir desse viés, na vinculação educação-trabalho-economia, isso se torna ainda mais visível, uma vez que as escolas para as crianças pequenas, segundo o pronunciamento dos representantes citados anteriormente, servem para auxiliar as mães no cuidado com a criança<sup>19</sup>, no momento em que ela está trabalhando, e também para desenvolver, nas crianças, capacidades sociais que as ajudem a ser um indivíduo útil para a sociedade, ou seja, ordeiro e funcional. Os dois direcionamentos estão diretamente vinculados à lógica de mercado, uma para que a mãe consiga estar no trabalho e a outra, como nos apresenta Gadelha, para formar o trabalhador, desenvolvendo suas habilidades, capacidades e

---

<sup>19</sup> Não estamos negando aqui que a escola de educação infantil serve também para ajudar os pais trabalhadores com a educação dos filhos, enquanto estes estão ausentes de seus lares, mas denunciemos que este fato, muitas vezes, é encarado, até mesmo pelos pais, como se esse direito da criança fosse um favor do Estado.

destrezas, que serão úteis ao mercado. Sobre essa lógica de transferência da educação da esfera política para a esfera de mercado, Gentili (1995) argumenta que esta é a grande operação do neoliberalismo, ou seja,

[...] transferir a educação da esfera *política* para a esfera do *mercado* questionando seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de *propriedade*. É neste marco que se reconceptualiza a noção de *cidadania* mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário*, ou bem enquanto indivíduo que luta por aceder e conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o *consumidor* (GENTILI, 1995, p. 132, grifos do autor).

A vinculação da creche como um espaço de formação de caráter diz muito sobre a concepção de educação que o Ministro da Educação nos apresenta, quando trata a creche como “mais do que uma escola acadêmica, a educação infantil é uma escola pra vida [...]”, pois é preciso formar a massa trabalhadora e desenvolver nela um ideal de prosperidade pelo trabalho. Outro ponto que merece nossa atenção é a vinculação custo/benefício da educação infantil, uma vez que, segundo o ministro, “[...] quanto mais cedo nós investirmos nessas crianças, tanto mais será a chance que na vida adulta elas tenham êxito na vida profissional e na vida de uma forma geral [...]”.

A partir desses discursos atuais sobre a educação para as crianças, vem à tona uma questão já antiga, perceptível nas discussões em torno da educação, que é o fator do financiamento e também da emancipação do sujeito, ou seja, para a educação, sempre o mínimo de investimento é suficiente, como se a creche, e outros espaços escolares fossem dados à população como um favor, uma ajuda e não como um direito, um direito alcançado por meio de muitas lutas em busca de atendimento às crianças pequenas.

Nota-se, nos que defendem a continuidade da educação assistencialista, o argumento administrativo da falta de verbas para a educação infantil em nome da prioridade ao ensino fundamental, sugerindo que os defensores da educação infantil seriam visionários a supor a fácil universalização do atendimento, sem consciência das dificuldades financeiras de nossa nação. [...] Enquanto o governo prontamente se dispõe a sobretaxar a população brasileira para remunerar o capital especulativo internacional com juros exorbitantes, o investimento na educação é relegado à disputa pela redistribuição dos recursos entre as diversas modalidades de ensino. [...] A educação infantil é acusada de estar desviando verba que deveria ser destinada à prioridade para o ensino fundamental (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 205).

Esse pensamento está muito arraigado no desenvolvimento e na construção da creche e da pré-escola no Brasil<sup>20</sup>, ou seja, a continuidade da ideia da creche como um local de assistência, tanto no discurso do ministro, ao tratar da importância da creche e de seu papel diante da sociedade, como assistência à criança e à mãe trabalhadora, quanto na preleção da presidente, ao referir-se à creche como um espaço direcionado ao lazer, à proteção, à segurança, ao carinho e à alimentação, fatores de assistência ao bem estar da criança. No entanto, não se estabelece uma relação direta com a educação infantil, como um momento de formação integral do sujeito para além desses aparatos assistencialistas e pragmáticos.

Tanto a argumentação da presidente como a do ministro apontam a educação infantil como um espaço em que a criança fica enquanto a mãe está trabalhando, e no qual também será preparada para disputar seu lugar na sociedade e ser um adulto bem sucedido.

O programa “Brasil Carinhoso” deve ser materializado pelos municípios, que são, como vimos anteriormente, constitucionalmente responsáveis por esse nível da educação. Se o papel do município é gerir a educação infantil, ele tem autonomia para elaborar projetos a partir de suas próprias concepções. Contudo é possível identificar um alinhamento entre a política nacional para a educação infantil, a partir do pronunciamento do ministro e da presidente, e a municipal, a partir de um enunciado de um *outdoor* de divulgação de políticas públicas municipais da cidade de Uberlândia, voltadas para a infância, exposto pela cidade em lugares estratégicos de grande visibilidade.

Tal *outdoor*, como se pode observar na figura 1, traz a seguinte mensagem: “Mais de 60 mil crianças *cuidadas* com carinho”, ficando patente sua identificação com o pronunciamento do ministro e da presidente, dando ênfase ao projeto educacional infantil à vinculação de cuidado e carinho.

---

<sup>20</sup> Essas questões podem ser visualizadas no item anterior, ao tratarmos sobre a emergência das creches e pré-escolas no Brasil, suas formas de financiamento, legalidade e suas concepções assistencialistas. Por meio da história dessas instituições, entende-se que essa concepção assumida pelos representantes da política nacional, é construída historicamente e permanece como referencial para constituição de políticas voltadas para a educação infantil.



Figura 1: Outdoor exposto pela Prefeitura de Uberlândia - 2012

Nessa perspectiva, tendo como base a citação contida no outdoor, utilizaremos o pronunciamento, realizado pelo ministro da educação Aluisio Mercadante e pela presidente Dilma Rousseff, como meios para análise, compreendendo que este apresenta indícios de como o Estado concebe a criança e a educação infantil e que os municípios, mesmo garantidos de suas autonomias, elaboram seus projetos de acordo com essas mesmas concepções, sem fazer valer as leis e as diretrizes que regem a educação nacional, já que a relação cuidado e educação é algo tratado pela lei.

A questão de uma base nacional para educação infantil não é um problema, mas o que nos parece é que há uma distorção entre o que está no corpo da lei e o que os representantes concebem por educação infantil, pois a própria lei trabalha essa dicotomia entre cuidado e educação, isso é evidenciado a partir das DCN's para educação infantil, mas, em seus discursos, tratam apenas de uma parte da ação. Com a proposta da prefeitura acontece o mesmo, é como “[...] o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade [...]” (CAMPOS, 2005, p. 27).

Com uma palavra apenas: “cuidadas”, o norteammento político da educação infantil municipal é evidenciado. No cerne da questão de um simples informativo, temos vários desdobramentos políticos, econômicos, sociais e educacionais que passam pelo investimento, pela infraestrutura, pelo salário dos profissionais que atendem a essa faixa etária e também pelas concepções de infância e de educação que vão nortear todas essas questões.



Conclui-se, assim, que os pronunciamentos, por diversos meios de comunicação, como os utilizados aqui, dizem muito sobre as concepções que as esferas políticas têm e que interferem diretamente em ações de políticas de financiamento, de valorização docente, de expansão de vagas, entre outros fatores que influenciam diretamente a vida dos pais, dos professores e, principalmente, das crianças que têm direitos, mas não sua garantia.

Essa forma de conceber a educação infantil não está desconectada do processo histórico de como essa etapa da educação se constituiu no Brasil. O que a figura 1 nos apresenta são crianças com, aproximadamente, 4 a 5 anos e, para tratar de sua educação, basta-se colocar o cuidado como referência, o problema não está em ser cuidada, pois também faz parte do processo educativo. Mas ser apenas cuidada desconstrói toda a luta e o direito conquistado pela educação infantil, como vimos anteriormente, de ser legalmente incluída como a primeira etapa da educação básica.

Ante essa questão, podemos levantar algumas indagações, pois, se fossem crianças do ensino fundamental, que tem caráter obrigatório, será que utilizariam esse termo para se referir ao atendimento das crianças? Será que seria uma mulher a ocupar o centro da imagem como professora? Esse é, com certeza, outro ponto também de destaque, quando tratamos da educação infantil, ainda mais utilizando o termo cuidado. Essa noção da educação infantil estar quase sempre relacionada a uma professora, ou representada sempre por uma mulher, já foi problematizado por Arce 2001, quando trata do mito da educadora nata, ou seja, “[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico [...]” (ARCE, 2001, p. 170).

Essa proximidade com uma figura familiar faz com que o profissional dessa área tenha que, dentro da sociedade, preencher alguns requisitos para atuar, como ser uma mulher, amorosa, calma e gostar de criança. Essa aproximação leva ainda a outros termos, como a desvalorização salarial, pois é quase uma extensão da família, assim é como se fosse mais um ato de amor do que uma profissão, à desvalorização docente perante os outros níveis de ensino, como se nessa etapa o cuidado prevaleceria em detrimento da educação, o que exigiria pouca formação.

Mas cabe ressaltar que essa questão da formação do profissional que vai atuar na educação infantil foi outro ponto também discutido e legalizado pela LDB 9394/96, como nos apresenta o Art. 62:

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 (BRASIL, 1996, p. 11).

Nessa discussão, temos novamente um descompasso entre a lei e a realidade, a partir da vinculação da creche e da pré-escola como etapas da educação, reúne-se, também, o cuidado e a educação, assim, o que podemos perceber com a formação dos profissionais é que o professor com um nível de formação maior não quer realizar as tarefas de cuidado, assim “[...] a tentação de se adotar o sistema de uma professora que ensina, ladeada por uma educadora<sup>21</sup> que cuida da higiene e da alimentação, é muito grande [...]” (CAMPOS, 2005, p. 30). Portanto, mesmo considerando o cuidado como parte do processo educativo, dentro das salas de aula, isso é desconsiderado, e, novamente, fragmentado até mesmo pelo fato de quem fica com a parte do cuidado, que são representados pela figura da educadora, tem o salário diferenciado da professora.

Portanto, a partir dessas páginas é possível constatar que a criança tem uma história marcada por lutas, perdas, incompreensões, equívocos e conquistas. Constituiu-se a concepção moderna de infância, e as lutas foram travadas por mães, educadoras, movimentos sociais e a sociedade. As instituições começaram a aparecer, quer seja para cuidar ou educar ou para cuidar e educar. Persistido na luta vieram as legislações, que passaram a olhar para a criança, como ser de direito e de especificidade. Em suma, já avançamos muito, mas ainda é preciso continuar a luta, pois ainda há muito que fazer para melhorar a vida da criança e também da sua educação. É nesse sentido que essa dissertação se apresenta como mais um espaço para a reflexão sobre a criança.

---

<sup>21</sup> Essa maneira de organizar o trabalho com as crianças foi vivenciada por mim, na condição de educadora da rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

## CAPÍTULO 3

### **As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil do município de Uberlândia em foco**

Como vimos, o contexto político do Brasil e a aprovação de leis que regulamentam o ensino, especialmente a educação infantil, influenciaram a gestão municipal quanto à sua responsabilidade com a educação das crianças de 0 a 6 anos. O documento<sup>22</sup> *Diretrizes Curriculares – Educação Infantil (DC-EI)* se constituiu num veículo que norteou as instituições de educação infantil no planejamento de suas propostas pedagógicas, a partir de 2003, na rede municipal de ensino do município de Uberlândia, Minas Gerais. Nessa perspectiva, compreende-se que a fonte documental desta dissertação é um documento político-educacional que por meio de suas ideias e concepções influenciou e continuou a influenciar as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil do município. Portanto, observa-se que convém, neste momento, direcionar um olhar mais pormenorizado a esse documento.

O processo político que desencadeou a publicação dessas diretrizes, em 2003, teve como contexto histórico-jurídico a aprovação de leis, já mencionadas anteriormente, como a Constituição, de 1988; o ECA, em 1990; a LDB, de 1996, o RCNEI, em 1998; e ainda as DCN's para a educação infantil, de 1999, as quais vieram a regulamentar a educação brasileira, sendo que, dentre os níveis educacionais abordados, está a educação infantil, que passa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Outro fator de fundamental importância, que teve ressonância direta na elaboração de tal documento, foi a delegação de responsabilidades aos municípios quanto a educação infantil.

O documento DC-EI surge como uma proposta de reorganização dos pressupostos educacionais e político-pedagógicos, tendo como articuladores a Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia (SME) e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), que buscavam orientar a construção da proposta pedagógica das escolas de educação infantil.

---

<sup>22</sup> O documento *Diretrizes Curriculares – Educação Infantil* do município de Uberlândia está disponível em: <[http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe\\_pmu](http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/comunidade.do?app=cemepe_pmu)>. Acesso em: 05 de março de 2013.

Anterior à aprovação das DC-EI, outro documento havia sido elaborado também com o intuito de estruturar um Projeto Pedagógico para a área de Educação Infantil, assim, com a publicação da LDB 9394/96, educadores do município começaram a se mover quanto às ações curriculares que atendessem às necessidades das crianças e dos educadores que trabalhavam com elas, e elaboraram a Proposta Curricular “Definindo Caminhos”. No ano de 1998, a Secretaria Municipal de Educação “[...] designou uma equipe para complementar parte do documento inicial, que passaria a ser o Referencial Curricular Básico para a Educação Infantil do Município de Uberlândia” (DC-EI, 2003, s/p).

Com o propósito de repensar a Proposta Curricular “Definindo Caminhos”, alguns eventos, como a elaboração do RCNEI, em 1998, o Fórum Mineiro de Educação Infantil, que aconteceu nesse mesmo ano em Belo Horizonte, a constituição dos Fóruns Regionais, para a articulação dos debates em nível regional, assim como a aprovação em 1999 das DCN’s para Educação Infantil, instigaram ainda mais as discussões e estudos por parte da equipe indicada para rever essa proposta e dos profissionais da área. Entre esses eventos, Uberlândia foi participante do Fórum Regional TRIALPANOR, composto pelas regiões do Triângulo Mineiro, do Alto Paranaíba e do Noroeste de Minas, tendo sediado o II Encontro Regional em 1999.

Nessa perspectiva, em 2001, a SME constituiu outro grupo denominado por Equipe de Coordenação da Educação Infantil, assim designada pela gestão municipal com o propósito de repensar e reestruturar a educação infantil ante as novas políticas voltadas para essa etapa da educação, traçou um plano de intervenção junto às escolas de educação infantil da cidade que se concretizou no documento DC-EI, em 2003.

Segundo o documento, precedente à sua elaboração, foi estruturado, num primeiro momento, pela Equipe de Coordenação de Educação Infantil, um plano de intervenção junto às escolas de educação infantil, a fim de fazer um levantamento das necessidades e interesses de professores e pedagogos que atendiam a faixa etária de 0 a 6 anos no município. Algumas estratégias foram utilizadas, como estudos e palestras, para os profissionais da área sobre diferentes áreas do conhecimento. As palestras tinham participação de professores da Faculdade de Educação (FACED) e da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais (FAFICS) da Universidade Federal de Uberlândia e de educadores do CEMEPE. Formavam-se grupos de estudos, realizavam-se minicursos e também visitavam-se as escolas que atendiam a essa faixa etária. O Fórum TRIALPANOR, que aconteceu com a temática

“Integração é meta do Município”, ajudou para que as Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDIs) fossem transferidas da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Por meio da Portaria Municipal nº 11925, de 2002, o prefeito designou uma comissão para acompanhar esse processo de transição.

Nesse momento, procurava-se esclarecer conceitos que permeavam a ação dos professores e que deveriam ser consideradas para a elaboração das Diretrizes. Alguns dos temas trabalhados foram a pedagogia da infância, a concepção de educação, o que são os complexos temáticos contextuais, o que é o saber e o conhecimento a partir da relação ontológica, e sobre as bases epistemológicas que orientariam a proposta das diretrizes.

Ainda em consonância com esse processo de intervenção, a Equipe de Coordenação da Educação Infantil, a fim de trabalhar as questões políticas e filosóficas que norteariam as Diretrizes Curriculares, promoveram, em 2002, estudos de cunho político e pedagógico, a partir da Proposta Curricular de Porto Alegre, pois entendia-se que esta proposta “[...] continha os pressupostos políticos e pedagógicos que orientariam os anseios contextuais, diagnosticados no ano anterior com os educadores da Rede Municipal [...]” (DC-EI, 2003, s/p).

Em 2003, a Equipe de Coordenação da Educação Infantil constituiu o Grupo de Apoio da Educação Infantil, com o propósito de expandir as reflexões junto aos profissionais da educação infantil da rede, objetivando “[...] reunir as experiências, os anseios e as expectativas dos representantes das Escolas aos da Coordenação e realizar estudos periódicos com os profissionais desta referida área [...]” (DC-EI, 2003, s/p). A partir de 2001, esses encontros foram realizados quinzenalmente, a fim de buscar fundamentos para a reestruturação da Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Uberlândia.

Na programação de estudos, sugeridos pelo Grupo de Apoio da Educação Infantil e pela Equipe de Coordenação da Educação Infantil, estavam os estudos dos Contextos Educativos da Proposta de Porto Alegre, com os temas de identidade, no que tange à etnia e ao gênero, à imaginação e fantasia; aos jogos e brinquedos; à sexualidade; ao aconchego, proteção e afeto; alimentação, saúde e higiene. O Grupo de Apoio da Educação Infantil e a Equipe de Coordenação da Educação Infantil acrescentaram aos temas dos Contextos Educativos de Porto Alegre o tema de Ética e Cidadania, com a justificativa de que queriam

promover e instituir no município os ideais da Escola Cidadã<sup>23</sup>. Cabe ressaltar que os Contextos Educativos de Porto Alegre foram renomeados pelas DC-EI como Complexos Temáticos Contextuais.

A partir desse mapeamento da constituição das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de Uberlândia, é objetivo deste capítulo, analisar alguns pontos desse documento que nos chama atenção: sua estrutura, a base filosófica sobre a qual está fundamentada a proposta e que perpassa a compreensão de criança e, por fim, a concepção de infância que é assumida pelo documento e que serve de base para a construção das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil do município de Uberlândia.

### 3.1 A estrutura do documento

O documento é composto pela capa, pela página de rosto com os nomes dos autores, por um sumário, sem indicação de número de paginação, por uma introdução, por oito tópicos que tratam sobre assuntos, como o contexto histórico da educação infantil e a avaliação nessas escolas, seguidos, por fim de algumas considerações denominadas de inconclusas, e de suas referências.

Quanto à introdução, é elaborada de forma bem sucinta em apenas uma página, contendo o objetivo e a exposição do plano de intervenção que seria realizado para dar suporte à elaboração do documento. O próximo tópico apresenta o contexto histórico em que as escolas de educação infantil da rede pública municipal de Uberlândia se constituíram e, ainda, uma breve contextualização da regulamentação legal da educação no Brasil, que subsidiava a construção das políticas municipais, visto que estas deveriam estar respaldadas nas leis federais.

---

<sup>23</sup> “A Escola Cidadã teve a sua origem no movimento de educação popular e comunitária da década de 80, que lutava por uma educação *para e pela* cidadania. Este movimento influenciou a Constituição Federal de 1988, a qual incorporou algumas de suas principais reivindicações. Em 1989, quando Paulo Freire iniciou sua gestão em São Paulo, sua contribuição mais significativa foi a proposta de uma “escola pública popular”, que, mais tarde, passou a ser chamada Escola Cidadã. [...] A Escola Cidadã tem como princípios ser estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, e pública quanto à destinação, sempre estimulando o diálogo entre Estado e Sociedade Civil”. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-cidada>> Acessado em 05 de março de 2013.

O texto apenas apresenta essas leis que regulamentam o ensino sem tecer um posicionamento ante elas, aparecem mais como uma informação de sua existência e hierarquia jurídico-educacional, sem a preocupação em explicar o contexto, os debates e o por que essas leis foram criadas.

Tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que sociedade civil e organismos governamentais interagem. Nessa perspectiva, a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. Se por um lado a participação da sociedade tem um papel fundamental na definição de políticas para a educação infantil, uma política nacional não pode ser definida sem levar em conta o papel e o envolvimento de cada esfera de governo nesse processo. É importante lembrar que todos os dispositivos legais que temos hoje são o resultado de um amplo e rico processo do debate político-ideológico que envolveu variados setores sociais e é inegável o papel que os movimentos sociais tiveram não só na definição da legislação que hoje vigora como na ampliação do atendimento [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 36).

Esse modo de apresentar as leis sem problematizar seu contexto, o processo que antecede sua aprovação, seu papel, seus limites e as perspectivas intercorrentes na educação infantil, deixa margem e abre possibilidades para diversas interpretações sobre a circunscrição que estabelece para a elaboração das DC-EI. Nessa óptica, uma maneira possível de pensar a elaboração dessas legislações é como se elas existissem como algo natural. No entanto sabemos que elas são criadas ou a partir de reivindicações da sociedade civil, com seus diferentes grupos, ou por estratégia política para disseminar alguma ideologia, para qual a escola é um veículo favorável, ou seja, “[...] a escola é a instituição que prepara o panorama político no qual cada criança aprenderá a viver, sobretudo, aprenderá a obedecer, de modo a sustentar a manutenção deste sistema de poder que é bastante frágil, sob sua capa protetora que faz com que pareça muito sólido” (GALLO, 2010, p. 116).

Ainda nessa parte do texto, encontramos uma confusão com a informação de que o RCNEI é elaborado depois e a partir das DCN's, mas, na verdade, aquele foi instituído em 1998 e este em 1999, como já foi exposto no capítulo anterior. O fato de o Referencial, um documento que tem caráter informativo, ser aprovado antes das Diretrizes, que têm caráter mandatório, foi algo que gerou muitas críticas, no momento de sua aprovação, por parte dos profissionais da área, o que deixa essa informação equivocada ainda mais visível.

Após a apresentação das leis nacionais e municipais que regulamentam o ensino, de que tratávamos acima, também nesse tópico, é reservado um subtítulo que trata da educação

infantil municipal no período de 2001 a 2003. Nesta parte do texto, é exposto o plano de intervenção realizado pela Equipe de Coordenação da Educação Infantil. Um ponto importante deste tópico, e que merece nossa atenção, é a apresentação da Proposta Curricular de Porto Alegre que foi analisada pela Equipe de Coordenação da Educação Infantil como uma das intervenções junto com os representantes das escolas de Educação Infantil do município, ou seja,

[...] em 2002, a Coordenação concentrou esforços em estudos sistemáticos da Proposta Curricular de Porto Alegre, com representantes das Instituições de Educação Infantil, pois notou que ela continha os pressupostos políticos e pedagógicos que orientariam os anseios contextuais, diagnosticados no ano anterior com os educadores da Rede Municipal (DC-EI, 2003, s/p).

Foram analisados, a partir dessa Proposta de Porto Alegre, os Complexos Temáticos Contextuais já citados anteriormente, somando a estes, a Equipe de Coordenação de Educação Infantil acrescentou o Complexo Temático referente à Ética e à Cidadania com o propósito, como também mencionamos acima, de instituir no município os ideais da Escola Cidadã.

É notável não se trabalhar no Documento o que é e quais são os ideais da Escola Cidadã diante da decisão da equipe e, como salienta o documento, dos professores de estabelecer esse movimento como base para a elaboração das diretrizes. Embora esse movimento, da Escola Cidadã, seja citado a todo o momento, não se trata sobre suas orientações e pressupostos político-filosóficos, o que seria importante, uma vez que esse documento se tornaria a base para as escolas construírem suas propostas pedagógicas. Não estamos querendo eximir as escolas de sua responsabilidade de realizar estudos para elaborarem suas propostas, mas entendemos que um documento que estabelece as diretrizes para as propostas pedagógicas das escolas deve ser claro em seus objetivos e concepções.

No terceiro tópico, intitulado “*A organização do trabalho educativo*”, destaca-se a concepção de educação como uma ação participativa, ou seja, considera-se a “[...] participação de toda a comunidade escolar [...]” (DC-EI, 2003, s/d), considera-se ainda, a vida sócio cultural da criança, a construção do saber como uma ação coletiva e propõe um currículo que proporcione interatividade, buscando transformar a realidade em uma perspectiva inclusiva. Fundamenta-se no referencial epistemológico de Vygotsky, Wallon e Freinet, concebendo a criança como um sujeito cidadão. O documento apresenta, também, a estratégia de ensino por ele assumida, propondo uma proposta interdisciplinar. É cabível salientar que esses pontos, consideráveis para a construção das propostas pedagógicas, são tratados em uma única lauda.



O quarto item trata da pedagogia da infância numa vertente emancipatória, que, segundo o documento, norteará as diretrizes no sentido de superar a dicotomia do cuidar e do educar, compreendendo a criança como um “[...] ser concreto e existente em um mundo contraditório e em permanente luta de classes” (DC-ED, 2003, s/p). Nessa perspectiva, ainda salienta a necessidade das diretrizes se fundamentarem em diferentes áreas do saber, como a psicológica, a filosófica, a antropológica, a sociológica, a artística e a psicomotora, entre outras.

É destacada, ainda nesse momento, a visão de sociedade encampada pelo documento, identificando uma classe hegemônica, neoliberal e excludente que domina atualmente tanto os bens materiais quanto os intelectuais, ou seja, “[...] realidade contraditória e culturalmente unilateral, cuja cultura manifesta, unicamente, a visão de mundo e sociedade de uma classe social que, hegemonicamente, domina material e intelectualmente a realidade atual, sob a égide neoliberal excludente” (DC-EI, 2003, s/p).

A partir dessa visão de sociedade unilateral encontrada pelo documento, a neoliberal, que representa e domina a vida em sociedade, assume-se uma visão fragmentada da realidade e desconsideram-se todas as tentativas de superação desse sistema capitalista, que transforma tudo em mercadoria, até mesmo a educação. Nesse cenário de enfrentamento político, de lutas contra a transferência da educação para a esfera de mercado, por exemplo, fica evidente e possível visualizar outros posicionamentos políticos que vêm em reação à visão neoliberal, invalidando a visão unilateral dos processos sócio-políticos e educacionais.

Em seguida, é trabalhada a fonte filosófica da ação educativa ou, em outras palavras, destaca-se a corrente epistemológica em que as diretrizes estarão fundamentadas. Para analisar essa fundamentação, são utilizados somente três parágrafos, o primeiro apenas cita alguns filósofos antigos para salientar que sempre se buscou entender a relação sujeito e conhecimento, o segundo cita as correntes filosóficas como o racionalismo, o empirismo e o materialismo histórico-dialético, apresentando suas definições em nota de rodapé. No terceiro parágrafo, posiciona-se quanto à fundamentação assumida pelas diretrizes, que é o materialismo histórico-dialético, explicitando-o da seguinte forma:

Propomos, como fundamento dessas Diretrizes Curriculares, os pressupostos reais do materialismo histórico-dialético, que influenciam e expressam uma ação pedagógica qualitativa no campo dos saberes, pois rompe com a visão mecânica das outras correntes e aponta, como ponto de partida, a prática social e as condições materiais, que, caso sejam compreendidas em suas

contradições, permitem a organização de uma ação pedagógica interventiva, possibilitando mudanças sociais e políticas (DC-EI, 2003, s/p).

No sexto tópico das DC-EI, intitulado “Diretrizes Curriculares”, volta-se a tratar da concepção de educação como uma proposta de formação omnilateral<sup>24</sup> do indivíduo, a partir do estudo dos Complexos Temáticos Contextuais, estudados com base na Proposta de Porto Alegre, já citados acima. Destaca-se, novamente, nesse momento, a interdisciplinaridade como estratégia de ensino e propõe-se um quadro esquemático com os complexos temáticos e áreas do conhecimento que deverão nortear as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil.

O sétimo item das diretrizes, denominado “*Fundamentação Teórica*”, trabalha os fundamentos que nortearão a proposta curricular, considerando que, em oposição à concepção tradicional de homem, emergiram estudos contemporâneos que deram um novo sentido na forma de olhar o ser humano, ou seja, passam a vê-lo como um ser social e em constante relação com os outros. Nesse sentido, a argumentação apresentada é de que o documento foi fundamentado nos estudos de Freinet, Vygotsky e Wallon.

Diante dessa escolha teórica, apresenta-se uma breve explicação de cada um dos autores, destacando as contribuições que cada teoria poderia dar para a construção da proposta curricular, mesmo reconhecendo que aqueles autores “[...] percorreram caminhos diversos em seus estudos e pesquisas [...]” (DC-EI, 2003, s/p).<sup>25</sup>

O próximo item trabalhado nas Diretrizes é a explicação pormenorizada daquilo que é designado como Complexos Temáticos Contextuais, assumidos pela proposta como áreas do conhecimento que orientariam a ação educativa, pretendendo superar a fragmentação dos conteúdos que, segundo as DC-EI, se situa em uma abordagem positivista vinculada a uma ideologia hegemônica. Os Complexos Temáticos Contextuais são temas escolhidos a partir da intervenção realizada pela Equipe de Coordenação da Educação Infantil com os professores da rede municipal, que relataram dúvidas e inquietações sobre alguns assuntos. A partir desses

---

<sup>24</sup> Aqui temos novamente um conceito importante para a proposta, mas que não é explicado. Chamamos a atenção para isso, pois entendemos que o documento deve esclarecer os conceitos básicos da proposta, pois esse material servirá para consulta por diferentes escolas e, portanto, deve ser claro nos seus ideais. Nessa perspectiva, esse conceito parte dos estudos marxistas, em que a primeira forma de explicá-lo é pensar em uma ruptura com o homem limitado que está presente no sistema capitalista, esse homem deve ser compreendido em um processo histórico, de liberdade, de negação do individualismo, dos preconceitos e dos preceitos da vida burguesa.

<sup>25</sup> Neste momento, não serão analisadas essas teorias, visto que o próximo tópico de análise trabalhará sobre a fundamentação filosófica assumida pelo documento, portanto, esse assunto voltará a ser tratado.

anseios, identificaram-se, na Proposta de Porto Alegre, os Contextos Temáticos que, segundo os autores das diretrizes, continham pressupostos que estavam próximos aos temas questionados pelos professores. Diante dessa identificação, as DC-EI se apropriaram de seis dos sete Contextos Educativos da Proposta de Porto Alegre, os quais são

- Identidade: Gênero, Etnia e Religiosidade na trama das diferenças;
- Proteção, Afeto e Aconchego;
- Brincadeira e Jogos;
- Imaginação e Fantasia;
- Sexualidade;
- Saúde, Higiene e Alimentação (DC-EI, 2003, s/p).

A partir do estudo desses Contextos Temáticos de Porto Alegre, outro tema despertou interesse da Equipe de Coordenação da Educação Infantil, o Complexo Temático Contextual, Ética e Cidadania.

Os educadores que, segundo as diretrizes, participaram da sua elaboração julgaram pertinente trabalhar com os Complexos Temáticos Contextuais, pois, a partir deles, acredita-se ser possível trabalhar com diversas áreas do conhecimento, abrangendo o desenvolvimento de diferentes linguagens, como “[...] música; pintura; expressão plástica, digital e cênica; teatro e História da Arte, Ciências Naturais e Sociais, pensamento Lógico-Matemático e inclua os vários dialetos, sob o viés da interdisciplinaridade” (DC-EI, 2003, s/p).

A partir do Complexo Temático que trata da Saúde, Higiene e Alimentação, destaca-se o objetivo de repensar as ações voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, considerando o cuidar e o educar como atos indissociáveis e concebendo a criança como um ser complexo, em formação e completo. Esse ponto do documento está em conformidade com as DCN’s para a Educação Infantil, que orientam que o trabalho com essa etapa da educação seja guiado a partir do propósito de que as práticas de educar e cuidar possibilite a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais, levando em conta a criança como um ser completo e indivisível.

Para problematizar sobre esse Complexo Temático, parte-se da concepção de saúde discriminada pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA de 1990, em que se alega que a saúde é um direito de todos e dever do Estado. Nesse sentido, as DC-EI (2003) entendem que,

ao tratar da saúde, necessariamente, estão tratando também da higiene, da alimentação e do repouso, que devem ser organizados a fim de “[...] proporcionar o desenvolvimento da cooperação, autonomia e construção da identidade pessoal e grupal” (DC-EI, 2003, s/p).

O ponto que trata sobre proteção, afeto e aconchego, traz como elementos básicos para sua concretização a relevância do espaço e do tempo escolar, ou seja, “[...] para aprender e se desenvolver, o educando necessita de espaço seguro e de tempo satisfatório. [...] Esse espaço necessita ser acolhedor, nutrido; e o tempo necessita ser o tempo necessário para que esse desenvolvimento se dê [...]” (DC-EI, 2003, s/p).

Uma questão apresentada neste item, que é importante destacar, é a concepção de educador assumida pelo documento, que o identifica como “[...] agente socializador e de apoio afetivo e emocional [...]” (DC-EI, 2003, s/p). O educador tem a função, segundo as DC-EI (2003), de criar e preparar um espaço que ofereça segurança para que as crianças possam realizar atividades de aprendizagem e desenvolvimento, e deve também confrontar o educando, com o propósito de “[...] mostrar outra(s) possibilidade(s) de viver as experiências, de se relacionar com os outros, de se colocar no espaço pessoal e social [...]” (DC-EI, 2003, s/p).

Tratando ainda sobre esse processo de confrontar, é apresentada, pelo documento, uma concepção de formação da personalidade do indivíduo, que é assim prognosticada: “[...] quando o educando não é confrontado, esparrama-se e seu ego, sua personalidade não ganha uma *forma* suficientemente necessária para viver a independência e a autonomia” (DC-EI, 2003, s/p, grifo nosso). Ao trazer a prescrição de que a personalidade da criança deve ganhar uma forma, o documento assume o entendimento de que ela é maleável e pode ser manipulada para atingir um determinado formato. Se voltarmos ao primeiro capítulo desta dissertação, encontraremos em Erasmo (s/d) uma concepção que sustenta esse entendimento, ou seja, para esse autor a criança nasce como uma “massa informe”, que deve ser manuseada enquanto está “flexível e maleável”, para que seja moldada até tomar uma forma perfeita (ERASMO, S/D, p.33).

Coménio (1996, p.129) também compreende a idade infantil como propícia a receber uma forma, já que compara o cérebro humano a uma cera, e salienta que, no período da infância, ainda está úmida e mole e pode ser facilmente dobrada e tomar qualquer forma, mas, à medida que vai secando e endurecendo, fica cada vez mais difícil de esculpi-la.

Temos ainda mais uma proposição a fazer sobre esse tópico, que está relacionado à escrita, com utilização de palavras coloquiais, se pensarmos que este material é um documento que será consultado por diversas instituições que atendem à educação infantil e à postura solicitada ao professor. Esses dois pontos podem ser identificados em um mesmo parágrafo, como se segue:

[...] o educador necessita ser amoroso, em primeiro lugar, consigo mesmo, o que significa reconhecer-se, aconchegar-se, proteger-se e nutrir-se. Pois, em frente a uma situação qualquer, o educador mobiliza seus sentimentos, regride psicologicamente e se *engancha* com o educando. Então, não dialoga, não ouve, não cria uma condição comum de construção, mas impõe sua vontade [...] (DC-EI, 2003, s/p, grifo nosso).

O problema não está no professor ser carinhoso ou amoroso, mas é como se voltássemos aquele papel, já discutido no capítulo anterior, da proximidade da professora como um membro da família e que, para ser professor da educação infantil, tem que gostar de criança e, de preferência, ser uma mulher por supostamente possuir um instinto materno. Porém esses fatores não garantem que o professor nunca irá se alterar ou ter uma postura mais enérgica ante os desafios da sala de aula e também não são requisitos para o exercício da profissão docente.

O próximo Complexo Temático, constante das DC-EI, trata das brincadeiras e dos jogos. Compreende-se que englobar o lúdico na prática educacional está muito relacionado às experiências infantis de brincar, vividas pelos professores, na infância. Apresenta-se uma breve diferenciação quanto às definições para a brincadeira, para o jogo, para o brinquedo e para a atividade lúdica, ressaltando o brincar e sua importância.

Quanto à fantasia e imaginação, que é mais um dos Complexos Temáticos que compõem as diretrizes, explica-se como a criança entra nesse mundo de faz-de-conta, salienta-se que, primeiro, ela imita a si mesma, depois, utiliza modelos próximos e com, aproximadamente, dois anos de idade começa a manipular objetos dando-lhes significados diferentes, imaginários.

O Complexo Temático que trata da identidade engloba a questão do gênero, a da etnia e a da religiosidade que, segundo a proposta, é analisada a partir das diferenças. Considera-se que a identidade é um conceito

[...] do qual faz parte a idéia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguindo todas as características físicas, do modo de agir, de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e

se dá por meio de interações sociais estabelecidas pelo sujeito, [...] no que se refere à criança de 0 a 6 anos, a fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida [...] (DC-EI, 2003, s/p).

Considera-se, ainda, que o currículo contribui diretamente no processo de produção e construção da identidade e, por isso, é preciso “[...] analisar quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e o seu papel na manutenção ou transformação dessas relações [...]” (DC-EI, 2003, s/p). Desse modo, segundo o documento, a educação infantil tem um papel central no processo de desestabilizar as identidades postas como prontas e acabadas.

Dentre os Complexos Temáticos abordados nas diretrizes, temos, também, a sexualidade. Para trabalhar com este tema, segundo a proposta, é necessário considerar a criança como um “[...] sujeito histórico e com múltiplas dimensões: intelectual, física, social, ética e afetiva, dentre outras, que se integram na totalidade do ser” (DC-EI, 2003, s/p). As intervenções pedagógicas, segundo o documento, devem ser desenvolvidas de maneira responsável, sistemática e planejada, considerando essas dimensões e expressões voltadas para sexualidade e romper com a visão desta como negatividade, uma vez que, na educação infantil, a vivência afetivo-sexual já pode ser identificada.

O documento descreve algumas leis que garantem a sexualidade como exercício de direito, como a Constituição Federal de 1988, o ECA, a LDB 9394/96 e a Lei Orgânica do Município, e, portanto, compreendem que a educação afetivo-sexual é um direito da criança e dever da escola, pois é algo inerente ao ser humano. Segundo esta diretriz, cabe ao professor conversar com os pais sobre questões da sexualidade das crianças, buscando orientá-los para que esta não seja entendida como algo negativo. É nesse sentido que “[...] as propostas pedagógicas têm sido reformuladas e a temática em questão vem sendo considerada, objetivando suscitar a reflexão dos educadores acerca do seu papel quanto às questões sexuais [...]” (DC-EI, 2003, s/p).

Além desses Complexos Temáticos trabalhados pela DC-EI (2003), a partir da Proposta de Porto Alegre, acrescentaram-se a esta lista, como salientamos acima, o Complexo Temático Contextual sobre Ética e Cidadania. O documento evidencia a importância de trabalhar esse tema, salientando que é necessário, para alcançar o objetivo do documento, implantar os princípios da Escola Cidadã nas escolas do município de Uberlândia.

Para iniciar o assunto, é lançada a primeira questão: “[...] como formar o homem para que ele se torne um cidadão?” (DC-EI, 2003, s/p). Para responder a essa pergunta, o documento volta aos filósofos gregos Aristóteles e Platão, para assimilar o que estes entendiam por ética e como se dava a preparação para a cidadania, mas apenas fazem uma breve citação das ideias do primeiro e partem de um questionamento do segundo sobre como pode se ensinar a virtude. Considera-se, portanto, que os gregos discutiam a conduta moral do cidadão em um processo de democratização, em que se encontrava a sociedade naquele momento, transportando essa discussão para a nossa sociedade. Pode-se questionar, segundo o documento, sobre quais valores éticos e morais devem ser ensinados hoje, já que o mundo em que vivemos está respaldado na exploração do trabalho, na exclusão e na unilateralidade. Nessa perspectiva, a proposta problematiza se “[...] os valores serão para ensinar a adequação ao mundo político de nossa época, ou para a emancipação do indivíduo, enquanto um ser omnilateral?” (DC-EI, 2003, s/p).

No primeiro capítulo desta dissertação, no qual buscamos identificar aspectos do pensamento desses filósofos sobre a criança, observamos que, tanto para Platão como para Aristóteles, a criança estava nas margens da sociedade, pois era destituída da racionalidade e, portanto, não fazia parte dos cidadãos. Para Platão, a criança deveria ser educada, a fim de vir a ser um adulto virtuoso. Em Aristóteles, ela é vista como um indivíduo em momento inferior da vida humana, não está completa e nem acabada, assim, pode ser comparada a um quadro em branco, no qual pode ser escrito qualquer coisa e, para tornar-se um cidadão perfeito, precisa ser moldada<sup>26</sup>.

Por conseguinte, buscar respaldo nesses autores, para tratar de questões de cidadania e ética em uma proposta para a educação infantil, tendo em vista a ideia que apresentam sobre a criança, não nos parece muito pertinente, representando uma concepção inatista de homem. Platão concebe o ato educativo como um momento para relembrar o conhecimento contemplado no mundo das ideias, que está guardado na alma, assim, a educação fará com que as aptidões sejam lembradas, para qual o sujeito está determinado, e ser um bom cidadão e exercer sua cidadania está ligado a desempenhar bem essa função, dessa forma, conclui-se que a polis idealizada por esse filósofo era uma sociedade sem mobilidade social, pois a função que o indivíduo vai desempenhar já está determinada, a educação apenas tem a função de relembrar.

---

<sup>26</sup> Essa ideia de forma pode ser pensada a partir de Erasmo e de Comenius, para ler sobre o assunto, voltar ao primeiro capítulo dessa dissertação.

Para Aristóteles, a criança nasce com a racionalidade em potência e, para se tornar ato, ela precisa da educação. O homem virtuoso deveria respeitar as leis e as regras sociais, disponibilizando seu conhecimento a fim de garantir o bem comum.

O nono item que foi desenvolvido no documento trata da avaliação. Essa questão é explicitada em apenas um parágrafo, no qual, se explica que esta deve acontecer por meio de diagnóstico e de forma qualitativa, mas que tem caráter provisório, pois cada instituição de educação infantil deve construir sua própria proposta, considerando a realidade local.

Por último, são apresentadas as “Considerações Inconclusas”, em que se salientam as dificuldades enfrentadas para a construção das DC-EI (2003), expõe-se a preocupação de que as Diretrizes só serão efetivadas, se houver mudanças de concepções por parte das escolas, do CEMEPE e da SME. Destaca-se, ainda, que as Diretrizes são “[...] orientações para a elaboração de Proposta Pedagógica de cada escola, pois, conforme a Lei 9394/96, os estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados, têm a responsabilidade de elaboração de suas propostas pedagógicas, junto aos docentes que neles atuam [...]” (DC-EI, 2003, s/p).

Essas mudanças de concepção sugeridas pelo documento, ao salientar que, “[...] estas Diretrizes somente se efetivarão na prática, se houver uma mudança na Concepção de Educação, tanto no interior das Escolas, na sua estrutura e funcionamento, bem como no CEMEPE e na SME [...]” (DC-EI, 2003, s/p), se apresentam como um descompasso, visto que, segundo as DC-EI, estas foram elaboradas a partir de estudos e debates entre a Equipe de Coordenação da Educação Infantil e os professores da rede municipal, o que desencadeou, por sua vez, a elaboração de concepções que constituiriam o documento e que depois chegariam às escolas como apoio para a elaboração das propostas pedagógicas. No entanto, se foram os professores, também, partícipes dessa construção, por que eles deveriam mudar suas concepções, se estas que estão presentes nas diretrizes são também as suas? Nesta citação, pode-se identificar, ainda, uma confusão entre o número da Lei citada, a Lei 9394/96, e a denominação desta em nota de rodapé, na qual a denominam como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no lugar de Lei de Diretrizes e Bases.

Portanto, concluímos que a iniciativa de se pensar nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município é relevante, na medida em que, para elaborá-la, houve a promoção de espaços para a reflexão entre os professores e pedagogos que proporcionaram momentos de trocas, discussões e avaliações de suas próprias práticas. Mas, ao longo do



documento, na sua estruturação e sistematização, é possível identificar problemas, que passam por confusões com datas de legislações, erro na nomenclatura de leis, além de questões importantes serem trabalhadas de forma muito breve e pouco explicativa, apresentando-se como um resumo do que, segundo a proposta, foi discutido nos grupos de estudos. Considerando a data desta pesquisa, esse documento ainda se encontra como referência, no site do CEMEPE.

### **3.2 As Diretrizes Curriculares para a educação infantil e suas bases filosóficas**

A corrente filosófica, que é explicitada como aporte das DC-EI, está vinculada, segundo o documento, ao materialismo histórico dialético. Esse assunto é tratado de forma breve e com poucos detalhes, o que identificamos como um problema, pois é essa decisão filosófica que norteará todas as ações propostas pelo documento, como as metodologias utilizadas, a compreensão de homem, de sociedade, a concepção de escola, de currículo e também de criança.

A proposta traz, também, como embasamento teórico, três correntes epistemológicas: Vygotsky, Wallon e Freinet. A partir dessa ideia, de apresentar diferentes propostas teóricas, considerando que cada uma traz suas concepções de sociedade, de educação, de homem e também de criança, e como esta aprende e se desenvolve é um dado preocupante. É como se se reduzissem as diferentes teorias em um mesmo plano de ideias e concepções, desconsiderando as bases epistemológicas que originaram o pensamento desses autores, por vezes, bases contraditórias. Nessa perspectiva, levando em conta esse posicionamento, o documento compreende que esses diferentes autores

[...] percorreram caminhos diversos em seus estudos e pesquisas, mas cada um deixou contribuições valiosas para a trajetória a ser percorrida pela humanidade, principalmente no que tange à Educação. Assim sendo, os profissionais das Escolas de Educação Infantil do Município de Uberlândia, que se reuniram no decorrer de 2003, decidiram que fundamentariam, nestes autores, a reescrita da Proposta Curricular deste referido nível de ensino (DC-EI, 2003, s/p).

Um problema que encontramos com frequência na educação, tanto em nível das políticas públicas para educação, quanto às propostas pedagógicas das escolas e também dos professores, é que estes estão muito arraigados aos modismos, quando o assunto é o

desenvolvimento da criança e da educação infantil, ou seja, elegem alguns autores e seus direcionamentos, para fundamentar suas práticas e concepções, muitas vezes, por comodidade, sem aprofundar os estudos e as análises para uma investigação propriamente adequada, para que estes venham a dar base às propostas curriculares das escolas e as práticas dos professores junto às crianças. É a partir dessas escolhas, em voga na sociedade, que Silva (1998) chama atenção para o fato de que uma característica desse movimento está, não raro, relacionada a uma

[...] indiferença política: embora se pretendam, em geral, emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas, revolucionárias, as pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos. No Brasil, os projetos educacionais, as reformas curriculares e os programas de treinamento e formação docente de administrações municipais lideradas pelos mais diversos partidos parecem ter sido homogeneizadas por uma mesma pedagogia que se poderia chamar de psico-crítica: técnicas psi movidas por impulsos libertários. Em particular, é intrigante observar como as pedagogias construtivistas e as psicopedagogias lacano-piagetianas, supostamente críticas e libertárias, têm-se combinado de forma admirável, no Brasil e em vários outros países, com as reformas neoliberais da educação, do currículo e da profissão docente (SILVA, 1998, p. 7).

Essa citação vem ao encontro do que estamos analisando, é como se houvesse uma fórmula única de elaboração e escolhas epistemológicas, em que as propostas e os currículos se amparam, é realmente isso que percebemos em nossa análise, uma mistura de autores e um único propósito, formar o cidadão. O que parece é que é retirado de cada teoria escolhida, o que se entende como pertinente e utiliza-se como base para fundamentar as Diretrizes. Esse direcionamento dado à proposta de utilizar diferentes referenciais teóricos pode levar a uma divergência de pensamentos, pode acontecer de uma teoria em determinado assunto ser contrária à outra e estarem alicerçando o mesmo documento.

As DC-EI apresentam a Escola Cidadã como princípio a ser seguido pelo documento, concebe o professor como agente socializador, e cabe a ele o dever de apoiar a criança no processo afetivo e emocional, ou seja, é função do educador: acolher, nutrir, sustentar e confrontar o aluno. Para fundamentar essa postura ante suas concepções de educação, apresentam alguns conceitos dos autores já citados para sustentar esse posicionamento.

O documento apresenta, ao longo do texto, algumas ideias dos autores selecionados que são relevantes para entendê-los. Assim das ideias de Vygotsky, aparecem algumas considerações de sua teoria como: sóciointeracionismo; sócio-histórico; aprendizagem precede e promove o desenvolvimento; zona de desenvolvimento proximal; professor

mediador. De Wallon, é exposta apenas a compreensão que o autor desenvolve sobre o indivíduo representado em sua totalidade: social, cognitiva, afetiva e motora. De Freinet, os conceitos passam pelo papel atribuído à criança como ativa na sua própria educação; a defesa de uma escola centrada na criança, tendo o professor como animador, apoio e segurança; além da defesa da construção de uma escola viva.

Ao colocar a teoria vigotskiana como uma das bases teóricas das DC-EI, consequentemente, estão sendo assumidos seus pressupostos. Portanto, pode-se entender que compreendem a criança como um sujeito interativo, ou seja, o funcionamento psicológico estrutura-se por meio das trocas que ela estabelece com o meio e que ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura assume um papel central, ao fornecer os sistemas simbólicos de representação da realidade ao indivíduo e, portanto, esse meio é, segundo Vygotsky, o mediador do processo de desenvolvimento pelo qual a criança se apropria do conhecimento universal.

No que tange ao processo de aprendizagem, Vygotsky defende que o desenvolvimento do homem é, em parte, definido pela maturação do organismo humano, mas é a aprendizagem que possibilita que os processos internos do desenvolvimento sejam despertados, e isso é possível a partir das interações que o indivíduo estabelece no meio cultural. Nessa perspectiva, outro conceito que a proposta apresenta, e que é fundamental nesta teoria, é o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é o domínio psicológico que está em constante transformação. Para o autor, existem dois níveis de desenvolvimento, um real, que se caracteriza pelos processos já internalizados, e um proximal, que só se transforma em desenvolvimento real em situação de interação com outras pessoas, que podem ser adultos ou crianças. Assim, a zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida como a diferença entre o que a criança consegue executar sozinha e o que ela necessita de ajuda para realizar.

A partir desse conceito, é possível pensar qual o posicionamento desse autor ante a prática educativa. Como foi salientado na proposta, o professor assume aqui um papel de mediador, visto que, sem a interação entre a criança e o adulto ou com outras crianças, o processo de aprendizagem não é possível, pois o conhecimento acontece pela mediação do outro. Considerando que a criança de 0 a 6 anos passa um longo período nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes, em período integral, esse outro, que possibilita a mediação e, consequentemente, auxilia no processo de aprendizagem, por excelência, é o professor.

De acordo com os temas de cada autor, definidos para compor a proposta curricular, os conceitos vigotskianos estão em maior número e destaque, uma vez que a ele são reservados quase três páginas da proposta, já para trabalhar questões sobre Wallon, são apresentados em apenas três parágrafos. Da concepção waloniana, é utilizado apenas sua compreensão sobre a totalidade do ser, ou seja, para as DC-EI, a criança deve ser considerada como uma ser social, cognitivo, afetivo e motor.

A Freinet é reservado um espaço um pouco mais extenso, descrevendo cada uma de suas técnicas de ensino, como a aula passeio; a imprensa escolar; o jornal escolar; o livro da vida; correspondência interescolar; fichário escolar; texto-livre; jornal mural; os cantos de atividades; os complexos de interesse; e a expressão artística. Essas formas de pensar o ensino caracterizam algumas concepções para esse autor, como, por exemplo, compreender a criança como ser ativo no processo educativo e, para tanto, a escola deve ser organizada a partir da criança, o professor desempenha um papel de animador, de apoio e segurança. O professor deve agir no sentido da natureza da criança, deixando que ela cresça naturalmente.

Pode-se mencionar que essa proposta de Freinet, de que o professor deve deixar que a criança se desenvolva e cresça naturalmente, tem seu correlato em Rousseau, conforme desenvolvido no capítulo I desta dissertação, que, ao apresentar o homem como um ser bom por natureza e que ao conviver em sociedade se corrompe, defende que a educação das crianças deve acontecer da forma mais natural possível.

Os três pensadores, apresentados como fundamentação teórica das diretrizes, têm seu pensamento posicionado na corrente filosófica do materialismo histórico, ou seja, a mesma base em que as DC-EI de Uberlândia se dizem assentadas. Embora alinhadas num mesmo fundamento filosófico, cada um desenvolve diferentes concepções em relação à educação. Por exemplo a forma como Freinet concebe o papel do professor, entra em contradição com o professor mediador de Vygotsky e, nessa perspectiva, como a proposta se resguarda desse impasse? Ou fica a cargo da proposta pedagógica de cada escola, especificamente, decidir por qual teoria optar? O que garantiria a unidade educacional da Educação Infantil do município?

O fato de as propostas curriculares não assumirem uma corrente filosófica como base de suas concepções é recorrente, é como se a proposta precisasse se resguardar de possíveis críticas quanto às suas convicções epistemológicas, e, para tanto, se respaldam em diferentes autores, quase sempre, os que estão em destaque no momento, ou seja, os modismos epistemológicos. Mas o que de mais preocupante identificamos neste item foi a apresentação

superficial das filiações filosóficas e epistemológicas. O documento se posiciona de uma forma superficial quanto a essas concepções, ou seja, não aprofunda suas ideias sobre o que se entende por criança e por infância e qual é realmente o papel do professor e a função político-social da escola. É nesse sentido que chamamos a atenção para o fato de se fundamentar propostas em várias correntes filosóficas, pois, em algum momento, algumas concepções se chocam, colocando o documento sob suspeita sobre suas concepções.

A partir da análise, outro dado que também se destaca: a forte influência da psicologia como um sistema de técnicas disciplinares, na educação. Nesta óptica, Silva (1998), salienta que “[...] as pedagogias psi parecem dominar, hoje, a teoria e a prática educacionais. No mundo inteiro, reformas educacionais e curriculares adotam como orientação principal o construtivismo psicológico ou pedagógico, sob seus vários nomes ou versões [...]” (SILVA, 1998, p. 7). É uma busca incessante de saber tudo sobre o comportamento da criança, para poder intervir nele e buscar encaixá-lo dentro das normas sociais, pois se esta não estiver em consonância com a normalidade social, ou seja, de um indivíduo que respeita e vive de acordo com os padrões estabelecidos por essa sociedade capitalista, ou, como nos orienta a proposta, se constitua um cidadão, ele se torna, possivelmente, nos exames psicológicos, um indivíduo anormal, diagnóstico este que é resolvido, muitas vezes, com a ajuda das instituições como a escola, os hospitais e as prisões, que passam a disciplinar, medicalizar e normalizar os indivíduos.

[...] enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam [...] (FOUCAULT, 2002, p. 183).

Nesse contexto, a questão da psychologização da infância está intimamente relacionada à história da psicologia como ciência, e, para iniciar essa história, Patto (1984) nos esclarece que “[...] a psicologia [...] nasce profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação ideológica específica” (PATTO, 1984, p. 87). É neste sentido também que Foucault (2002) apresenta as disciplinas como técnicas que ajustam os homens a uma dada realidade social.

Essas ciências com que nossa “humanidade” se encanta há mais de um século têm sua matriz técnica na minúcia tateante e maldosa das disciplinas e de suas investigações. [...] se é verdade que o inquérito, ao se tornar uma técnica para as ciências empíricas, se destacou do processo inquisitorial em que tinha suas raízes históricas, já o exame permaneceu o mais próximo do poder disciplinar que o formou. [...] ele parece ter sofrido uma depuração

especulativa, ao se integrar em ciências como a psiquiatria, a psicologia. E efetivamente, sob a forma de testes, de entrevistas, de interrogatórios, de consultas, o vemos retificar aparentemente os mecanismos da disciplina: a psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho (FOUCAULT, 2002, p. 186).

Patto (1984) nos apresenta como a psicologia se constituiu como uma ciência. A psicologia, no início, era parte integrante ou uma ramificação da filosofia, mas, no fim do século XIX, torna-se uma ciência independente. Para a concretização dessa cientificidade, vale-se de empréstimos das técnicas de laboratório de outras ciências.

O grito de independência da psicologia e sua concomitante reivindicação do *status* de ciência autônoma estão localizados no tempo e no espaço: a época é a segunda metade do século XIX e o local é a Europa ou, mais especificamente, as sociedades industriais capitalistas. Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a psicologia do trabalho e a psicologia escolar (PATTO, 1984, p. 87 grifo do autor).

De acordo com nosso objeto de análise, voltaremos nosso olhar para a psicologia escolar, que perpassa por toda a elaboração do documento analisado. A psicologia escolar nasce com uma característica ideológica própria, de desenvolver conceitos e instrumentos científicos que auxiliem para formar indivíduos com aptidões e personalidade para uma determinada realidade social, ou seja, a realidade industrial capitalista. Assim a escola é um espaço favorável para a construção dessa massa que será adaptada a essa nova ordem social, assim a primeira função

[...] desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares (PATTO, 1984, p. 99)

A psicologia escolar tem assumido diferentes posturas desde a sua criação, ou seja, o primeiro modo de atuação que é possível identificar é a fase em que o psicólogo realizava testes escolares, depois passaram a realizar exames clínicos provendo diagnósticos e disponibilizando recomendações aos professores e, por fim, temos a psicologia escolar, que institui a presença de um psicólogo dentro da escola e este não abandona suas ferramentas das fases anteriores, mas produz discursos para explicar os problemas que os educadores enfrentam nas práticas diárias.

Os dados sobre a história econômica, política e social do Brasil, [...] permitem-nos dividir a trajetória da psicologia rumo à escola em três momentos básicos: a) de 1906 a 1930, durante a Primeira República, na vigência do modelo econômico agro-exportador, quando a maioria da população brasileira não tem acesso a escola, [...] a psicologia desenvolve-se, então, em laboratórios, anexos a escolas ou a instituições paraescolares, voltada para a experimentação à maneira européia, [...] Na verdade, o ensino e a população escolar infantil, real ou potencial, não são atingidos por essa prática fechada e acadêmica; b) de 1930 a até a década de 60, *pari passu* com o fortalecimento do processo urbano-industrial capitalista, [...] caracteriza-se sobretudo pela prática de diagnósticos e, secundariamente, de tratamento da população escolar [...] procurando a *seleção* dos “mais aptos”, seja ao ingresso na escola, seja ao progresso nos estudos, seja aos diferentes níveis educacionais a atividades profissionais; vale-se, como instrumento básico, dos testes psicológicos; tal atividade, no entanto, não se dá em larga escala, restringindo-se ao âmbito das crianças encaminhadas às clínicas do Estado e do Município, à avaliação da prontidão e do nível intelectual [...] c) já em plena vigência do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, da mística do desenvolvimento, das novas necessidades de qualificação da mão-de-obra e da reorientação do sistema educacional no sentido de suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, a psicologia passa a ser praticada *nas escolas*, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau (PATTO, 1984, p. 75-76 grifo da autora).

Sobre esse assunto, Souza (1996, p.39) salienta ainda que a psicologia do desenvolvimento vem ganhando destaque entre as ciências psicológicas, na medida em que, possibilita e valida a elaboração de teorias que tratam de aspectos evolutivos da infância, como os cognitivos, afetivos, emocionais, psicomotores e sociais.

Essa psicologia pode ser identificada ainda como psicologia comportamental e tem como objetivo principal “[...] observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida [...]” (SOUZA, 1996, p. 40). A partir desses métodos de analisar o desenvolvimento humano, ela enquadra a formação dos sujeitos, pensando a criança como um organismo em formação, cujo, desenvolvimento é visto como uma sucessão de etapas que se desenvolvem de forma cronológica e fragmentada. Portanto, o que pode ser concluído a partir dessa exposição é que as teorias do desenvolvimento humano

[...] têm fornecido os elementos necessários para a legitimação “científica” de um crescente processo de racionalização e institucionalização da infância e da adolescência. Assim sendo, a psicologia do desenvolvimento e suas teorias engrossam o arsenal teórico-científico que oferece os subsídios indispensáveis para a regulação social e disciplinar do curso de vida. Com isso, ela constrói uma compreensão das capacidades humanas de acordo com uma certa visão da experiência da criança e de sua competência, que está, inexoravelmente, a serviço das imposições de uma racionalidade técnica que predomina no mundo moderno ocidental (SOUZA, 1996, p. 46).

Nessas circunstâncias, podemos situar a psicologia entre as Ciências Humanas que se desenvolveram no século XIX, como técnicas de poder, a fim de, desenvolver saberes para solucionar problemas dos indivíduos e das populações, garantindo a continuidade do controle social, ou seja, essas ciências nasceram como uma importante “arte de governar”.

Essa forma de governar a vida dos indivíduos, que, segundo Foucault, pode ser compreendida como uma biopolítica, que vem gerir a vida das populações, objetivando e sujeitando os grupos, dentre eles, a infância. Cria técnicas que permitem ao Estado pensar, agir e controlar as ações das populações e dos indivíduos que compõem a sociedade. Ainda segundo Foucault (1999), desde o fim do século XVIII podem-se encontrar, na sociedade, duas tecnologias de poder, uma que se apresenta como norma ao corpo do indivíduo e outra como normas que interferem na população, ou seja,

[...] temos portanto, desde o século XVIII [...], duas tecnologias de poder [...] Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, por outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos [...] (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Com bases nas tecnologias pensadas por Foucault e apresentadas acima, podemos identificar a escola como um espaço favorável para os dois processos tecnológicos para os quais ele chama atenção. Ainda de acordo com Foucault (1999), há um elemento que circula tanto na técnica disciplinar, quando objetiva e subjetiva os indivíduos, quanto na técnica de regulamentar a espécie, quando regulamenta a vida das pessoas, que é a norma, esta, por sua vez “[...] pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Nesse propósito, segundo Gadelha (2009), o que não podemos perder de vista são as formas e os lugares em que a norma disciplinar e a norma da regulamentação ou biopolítica se cruzam. Devemos nos atentar sobre o

[...] cruzamento de ambas no campo de práticas e saberes que informam a educação, seja ela escolarizada ou não, ou nas políticas que a atravessam e a agenciam para determinados fins estratégicos, determinando sua instrumentalidade, operacionalidade, produzindo determinados efeitos de saber-poder e incrementando novas formas de governamentalidade [...] (GADELHA, 2009, p. 175).



De acordo com o que estamos discorrendo sobre a psicologização da infância, isso se torna capital para nossa discussão, visto que a psicologia, em especial, a psicologia escolar e do desenvolvimento, que, por meio de exames e avaliações, ditam regras e normas aos indivíduos, classificando-os quanto ao normal e ao anormal, sobre seu grau de desenvolvimento e aprendizagem. Sobre isso, Gadelha (2009) nos dá um exemplo de como a pedagogia moderna é constituída por esses saberes, salientando que as

[...] práticas e os saberes que fundamentam a formação do educador provêm, em sua maior parte, das ciências humanas (Sociologia, Antropologia, História, Direito, Economia, Psicologia – sobretudo, da Psicologia da Educação), mas sempre estreitamente acompanhados pelos conhecimentos relativos às disciplinas clínicas e suas respectivas especializações (Medicina, Psiquiatria, Pediatria, Psicologia, Psicanálise, etc.) (GADELHA, 2009, p. 175-176).

Gadelha ressalta, ainda, que essas ciências utilizam a norma como um modelo, uma referência para classificar os sujeitos, assim, à medida que a pedagogia,

[...] a educação e a escola operam aplicando, com maior ou menor autonomia, processos de conformação que especificam esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade (como “ajustado” ou “desajustado”, “infradotado” ou “superdotado”, “motivado” ou “desmotivado”, e assim por diante – com todas as classificações psicopedagógicas, médico-psiquiátricas, psicanalíticas e higienizantes aí implicadas), elas exerceriam uma normalização. [...] a escola talvez constitua um dos lugares mais exemplares e um veículo, por excelência, da normalização disciplinar (GADELHA, 2009, p. 178).

É a partir do desenvolvimento dessas instituições e desses campos do conhecimento que as crianças e a infância são produzidas como objetos e sujeitos. Elas são objetivadas “[...] ao se tornarem objeto de conhecimento, as crianças são descritas, classificadas, hierarquizadas, diferenciadas, tornando-as indivíduos operacionalizáveis e calculáveis” (Dornelles, 2005, p.21) e, ao mesmo tempo, subjetivadas, uma vez que são sujeitadas e regulamentadas no seu jeito de agir, pensar e sentir, assumindo uma identidade com características definidas de filho, de aluno, de paciente ou de um ser infantil. É nessa perspectiva, que vamos ao encontro da fala de Gadelha (2009), quando salienta que

[...] o “sujeito” em Foucault, não corresponde de forma alguma àquela entidade substancial, essencial, abstrata, universal, transcendente em relação à história, tomada como a priori, a ser formada, desenvolvida, potencializada e instruída pela educação. Em vez disso, o sujeito, em Foucault, remete a uma “invenção moderna”: ele é da ordem da produção, de uma produção historicamente situada. Nesse sentido, em se tratando da educação, poder-se-ia falar dos modos através dos quais ela se agencia à questão ou ao problema “da subjetividade”: (...) envolvendo-se em processos, políticas, dispositivos e

mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidades, de maneiras de agir, sentir, pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas; [...] (GADELHA, 2009, p.173).

Essa produção da infância como objeto e sujeito é possibilitada no período moderno, a partir das técnicas de disciplina e de regulamentação que elas passam a sofrer dentro da família, agora nuclear, com centralidade na criança, e dentro da escola, mediante conhecimentos produzidos pelas ciências humanas. Nesse sentido, esses mecanismos

[...] disciplinares de vigilância e controle da criança produzem a infância moderna como objeto e poder/saber. Portanto, esse sujeito infantil é produto e efeito da disciplina, com sua subjetividade fabricada pela docilidade e utilidade inscritas em seu corpo. A escola, enquanto instituição disciplinar, [...] deverá impor o que será conhecido e aprendido, estabelecerá parâmetros sobre o que cada sujeito deverá perguntar, organizar, produzir, pesquisar, fazer e compreender e isto tudo será feito através de uma minuciosa e constante vigilância efetivada por meio de microssanções e exames (DORNELLES, 2005, p.54).

Com base nessa citação, é possível identificar, no capítulo anterior, uma adequação do indivíduo a uma ordem estabelecida, principalmente nos pronunciamentos do Ministro da Educação e da Presidente, de construir sujeitos produtivos, consumidores e enviesados para o mundo do trabalho. Para a consumação desse ideal de sociedade, a psicologia do desenvolvimento é uma forte aliada, pois ela, por meio de suas normas, modela as formas específicas da subjetividade de acordo com as exigências histórica e social do homem moderno, ou, como querem as DC-EI, formar um cidadão.

Portanto, podemos concluir corroborando o pensamento de Gondra (2011), quando argumenta ser a infância algo forjado, ou seja, algo maquinado e tramado pela história e pela sociedade moderna.

### **3.3 As concepções de criança e de infância que perpassam o documento**

A partir do que viemos discutindo ao longo desta dissertação, sobre imagens, conceitos e concepções de infância, assim como sobre o sentimento de infância desenvolvido na modernidade, de criação de instituições para atendê-las e, ainda, a fundamentação teórica e filosófica que sustenta as DC-EI de Uberlândia, é relevante agora fazer uma incursão sobre a questão capital que norteia nosso estudo, que é compreender de que criança e que infâncias as

diretrizes do município estão falando. Que concepções de criança e de infância permeiam as escolhas desse documento?

Para iniciar essa discussão, entendemos que a infância não foi sempre entendida de um mesmo modo, como discurremos ao longo dos dois primeiros capítulos, portanto, é daí que surge a importância de buscar entender melhor as concepções de criança e de infância que permeiam a proposta curricular do Município de Uberlândia. Acredita-se que esse deva ser o ponto de partida para qualquer documento que norteará a educação infantil, pois é pensando em como se concebe a criança que se desenvolverão propostas e diretrizes para cuidá-la e educá-la. Assim, é possível identificar alguns aspectos presentes no documento que subsidiam o entendimento sobre as concepções de infância defendida pelas DC-EI.

Ao longo do documento, podem ser identificados alguns fragmentos que nos ajudam a reconstituir o pensamento que respalda a elaboração das DC-EI quanto à concepção de criança e de infância. O primeiro indício está relacionado à “[...] criança/ sujeito de sua história [...]” (DC-EI, 2003, s/p), ou seja, a criança, como defende o documento, pode ser compreendida como um sujeito que é produto e produtora da história. Nesse sentido, poderíamos compreender que a proposta se respalda na ideia de que a criança interfere na história como sujeito de ação. Ao mesmo tempo, tem-se em vista a formação de um indivíduo “[...] omnilateral, capaz de ler criticamente o contexto histórico que o cerca e produz” (DC-EI, 2003, s/p). Considerando esse conceito, pode-se entender que a criança é vista como um ser histórico e participante das relações sociais que a cerca. Mas o que realmente se percebe é que, primeiro, a criança deve ser educada e escolarizada para se tornar um agente ativo da sociedade, ou seja, ela ainda é um vir a ser social.

O documento é incisivo, afirmando: “[...] a concepção de criança como sujeito cidadão e que está inserido em um grupo social e na diversidade cultural [...]” (DC-EI, 2003, s/p). Essa concepção de criança cidadã perpassa por todo o documento, mas não se esclarece o que seria um indivíduo cidadão. Apresentam-se ideias de Platão e Aristóteles para falar sobre ética e cidadania, porém entender por meio desses autores, o processo de constituição do cidadão, além de ser uma análise descontextualizada é de notar-se que, para esses filósofos, não havia mobilidade social. A função de cada pessoa já estaria determinada desde seu nascimento, assim, se a pessoa nasceu para ser um artesão, este deveria ser seu papel.

Em Platão, a educação tinha função de esclarecer a aptidão de cada pessoa, que foi perdida no nascimento, o sujeito nascia com uma função determinada e deveria exercê-la da

melhor forma possível, confirmando sua cidadania e se afirmando como um homem moral e justo, que visava à manutenção da cidade. Em Aristóteles, a educação deveria explorar o que a criança trazia em potência, modelando-a a fim de que exercesse as funções que lhe coubessem para garantir a formação perfeita do cidadão.

Em seguida, o documento salienta que defende uma concepção de criança, de infância e de educação emancipatória, pois “[...] conceitualmente, esta criança é um ser concreto e existente em um mundo contraditório e em permanente luta de classes” (DC-EI, 2003, s/p). Novamente, é apresentada a questão da cidadania. Agora, sobre os direitos da criança como cidadã, mas também não esclarecem quais são esses direitos. Diante disso, o documento assim se posiciona: “[...] sabe-se que o conceito de infância foi construído historicamente, negando à criança os direitos básicos de cidadania” (DC-EI, 2003, s/p), mas quais são estes direitos? A proposta não apresenta nenhum desses direitos da criança nem mesmo o da própria educação.

Nesse trecho, que estamos discutindo, faz-se um resumo dos dois momentos já trabalhados acima, salientando, agora, como a educação infantil deve responder aos preceitos sobre a criança concreta, histórica e com direitos, ou seja, de acordo com o documento, “[...] cabe propor uma Educação Infantil que dê conta das reais necessidades da criança concreta, histórica e com direitos [...]” (DC-EI, 2003, s/p). Na verdade, faz-se um resumo, a nosso ver, do que já estava resumido e sem explicação.

Pensando ainda na questão da cidadania, as DC-EI concebem a criança como um sujeito de direito, ou seja, “[...] com respaldo jurídico, a criança é considerada: sujeito de direito, que pode exigir seus direitos, perante os Tribunais, com base na legislação vigente”. (DC-EI, 2003, s/p). Salientam, ainda, que, como a criança não tem condições de fazer valer seus direitos, estes devem ser considerados deveres da família, da sociedade e do Estado.

Quando tratamos dos direitos das crianças, logo pensamos no direito a ter saúde, educação, alimentação e moradia, mas nos esquecemos daqueles direitos do dia a dia, na família, na escola, são os direitos de fala, de questionamento, de vontades. Ou seja, o direito de serem ouvidas sobre suas dúvidas, anseios e medos. Esses direitos são, muitas vezes, desconsiderados pelas famílias e escolas, é como se o que a criança tem a dizer não fosse importante de se considerar.

Ao tratar sobre o direito da criança, no papel, tudo parece muito simples, mas garantir e fazer valer esses direitos na prática e no convívio diário com as crianças tudo se torna mais

complexo, ou seja, é na materialização desses direitos, que se encontra o desafio maior. Um exemplo poderia ser a própria sexualidade. Como vimos acima é um direito da criança compreender sua sexualidade, pois é algo inerente a todo ser humano. Mas trabalhar essa questão nessa sociedade em que falar de sexualidade parece ser tão normal e também a falsa idéia de que todos têm informações necessárias sobre o assunto, na verdade, sabe-se que esse tema é ainda pouco ou indevidamente trabalhado nas famílias e nas escolas. Uma das explicações para a dificuldade de trabalhar essa questão com a criança é a crença de que falar sobre a sexualidade com a criança é instigá-la precocemente a iniciar uma vida sexual. Tratar dessa forma a sexualidade é restringi-la apenas à reprodução ao fator biológico, como se este fosse o único meio para vivenciar e experimentar a sexualidade.

Por fim, compreende-se, a partir do pensamento de Freud, que a criança é detentora de uma sexualidade e tem curiosidades sobre ela, ou seja, “[...] a criança é um ser sexuado, que manifesta sua sexualidade de forma diferente do adulto. O prazer da criança está em se conhecer e descobrir suas sensações [...]” (DC-EI, 2003, s/p).

Num outro ponto, as DC-EI tratam do tempo e do espaço ocupado pela criança, nos níveis sociais e culturais, apresentando uma ideia de que “[...] a criança vive e existe na integralidade do tempo e espaço de um ser social e cultural [...]” (DC-EI, 2003, s/p).

Sobre o espaço e o tempo escolar, Veiga-Neto (2001) apresenta uma explicação sobre a constituição da docilização dos corpos pelo poder disciplinar, e, neste processo, o tempo e o espaço são fortes aliados para esta construção. Sobre o espaço, salienta que, para que o poder atinja a todos de uma mesma maneira, é preciso que os corpos

[...] não estejam dispersos, mas de preferência submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder. A *clausura* – em tantos aspectos copiada pela escola – é o exemplo limite desse confinamento. [...] Dentro desse confinamento, a distribuição dos corpos deve ser o menos caótica, difusa e informe possível, pois é preciso que o poder atinja igualmente a todos. [...] a distribuição deve obedecer a um princípio de funcionalidade. Assim o quadriculamento não é uma questão puramente geométrica e não deve ser deixado ao acaso; ele não deve gerar células homogêneas. Ao contrário, cada quadrícula deve guardar uma certa correspondência à sua função, no conjunto da rede de que ela faz parte. A função de uma quadrícula é, em última instância, desempenhada pelo corpo que a ocupa. [...] a distribuição espacial dos corpos não tem, necessariamente, uma correspondência simétrica ao espaço físico; e nem, muito menos, guarda com esse, uma correspondência unívoca. Em outras palavras, o que mais importa não é tanto o território nem o local – em termos físicos – ocupados por um corpo, mas, antes, a sua posição em relação aos demais. [...] Assim, o espaço não se reduz a um simples cenário onde se

inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um “sentido” ao corpo (VEIGA-NETO, 2001, p. 13-15).

Já no que se refere ao tempo, o autor escreve que é preciso que este tenha uma ordenação, é preciso que o tempo seja,

[...] particularizado, individualizado, isso é, é preciso que o tempo vivido por alguém seja separado tanto do *tempo físico* (ao longo do qual se desenrola sua vida) – ao qual, a rigor, não temos acesso direto, a não ser através de representações socialmente construídas – quanto ao *tempo social*. [...] a individualização não implica autonomização, mas tão somente uma facilitação para que cada corpo seja mais fácil, pontual e economicamente atingido e perpassado pelo poder disciplinar. [...] o tempo a que o corpo se submete – que se transforma em tempo subjetivo, ou, ainda melhor, em tempo subjetivado – deve ser também fracionado, fragmentado, microscopizado. No âmbito escolar e microscópico, isso é feito de uma maneira muito eficiente pelos horários os quais, além da repartição, ainda possibilitam tanto o controle minucioso e sem desperdícios sobre as ações quanto a repetição cíclica dessas ações. [...] o tempo subjetivado não se reduz a um simples rebatimento do tempo físico sobre um corpo individualizado [...] ele permite tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam (VEIGA-NETO, 2001, p. 15-17 grifos do autor).

Seguindo o texto do documento, deparamo-nos com mais uma manifestação sobre como se concebe a criança. Ao tratar das necessidades básicas das crianças de 0 a 6 anos, salienta que “[...] a criança é vista na sua complexidade e unicidade, em formação, porém, completa” (DC-EI, 2003, s/p), mas não se explica diretamente o que vem a ser a essa complexidade e essa unicidade e, ainda, deixa-se uma ressalva em apresentar a criança como um ser em formação e, ao mesmo tempo, completa. Não explicam o que querem dizer ao tratarem a criança como um ser em formação e ao mesmo tempo completo, ou seja, como um ser que está se formando e ao mesmo tempo é completo pois pensa, sente, interage, cria e recria a história.

No trecho: “[...] as crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem na realidade em que convivem, no meio familiar e em outros locais, que elas passam a ler e compreender o mundo [...]” (DC-EI, 2003, s/p), o documento apresenta a criança como um ser pensante que, pela interação com as pessoas, vai compreendendo o mundo que as cerca. Quando se diz que a criança pensa o mundo de um jeito especial, esse jeito especial pode significar diferentes possibilidades de interpretações, uma delas pode ser a compreensão de que elas pensam o mundo de uma maneira inferior ao adulto, pois se ela ainda não está educada para olhar o mundo “real” adulto é como se o

mundo a partir do olhar infantil fosse um mundo de fantasias. Não devemos nos esquecer de que as fantasias infantis, muitas vezes, estão representando a leitura que as crianças estão fazendo do mundo dito adulto.

Outra possível interpretação pode ser lida com a ajuda de Larrosa (1999), ao tratar da infância como um outro que inquieta o que sabemos, que põe em xeque as nossas verdades, ou seja, “[...] uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (LARROSA, 1999, p.187). Desse ponto de vista, esse jeito especial e próprio no seu modo de pensar o mundo pode significar que não conseguimos desvendar e capturar o ser infantil, ele nos escapa e cria suas concepções e as desconstrói e reconstrói a todo o momento, algo difícil, para os adultos já formatados, entender esse movimento de (re) construção dessas concepções.

Em linhas gerais, o documento pesquisado assegura conceber a criança como um sujeito de direito, que deve ser educado dentro dos ideais da Escola Cidadã, buscando a formação de um indivíduo omnilateral capaz de ler o mundo de uma forma crítica. Contudo, conclui-se, em nossa análise, que tais concepções são apresentadas sem a preocupação de explicá-las e conceitualizá-las, deixando-as soltas com possibilidade de diferentes entendimentos. É como se o documento assumisse conceitos chave para a proposta sem, entretanto, dar solidez às teses defendidas ou incorporá-las de modo consistente, demonstrando uma apreensão capaz de nortear uma proposta pedagógica no âmbito de uma gestão política, tendo em vista um modelo social de transformação que leve em conta as especificidades da educação.

O documento cita, também, superficialmente, referenciais que demandariam aprofundamento para a sustentação das bases epistemológicas defendidas. Assumir os modismos que perpassam pela educação em determinados momentos, é algo recorrente ao tratar, especialmente, sobre a criança, sobre o desenvolvimento infantil, sobre a avaliação, dentre outros campos do processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor esta pesquisa, não buscamos chegar a respostas prontas e acabadas, até mesmo porque compreendemos que nossos estudos e pesquisas são datados e apresentam as possibilidades investigativas do momento e contexto em que escrevemos. Nesse sentido, intentamos compreender as concepções de criança e de infância que permeiam a proposta de educação infantil no município de Uberlândia, incorporadas no documento de Diretrizes Curriculares – Educação Infantil desse município.

A partir do que buscamos apreender sobre essas imagens, conceitos e concepções de infância, conclui-se que a história da infância, especialmente no Brasil, está muito arraigada à história das instituições de Educação Infantil. Elas se constituem, inicialmente, como espaços de guarda das crianças de pais trabalhadores e, mais tarde, vão expandindo o atendimento às crianças da classe média.

Ao trabalhar no primeiro capítulo com as concepções de criança e de infância, empenhamo-nos em entender como essas concepções foram se desenvolvendo ao longo da história, o que nos levou à conclusão de que, em alguns períodos históricos, não se formulou uma concepção propriamente sobre a criança e a infância, apenas foram elaboradas ideias mais ligadas ao processo de como educá-las. É a partir da modernidade que as concepções de infância vão alargando os espaços de interesse na busca de conhecer melhor a criança, inclusive para educá-la segundo os princípios modernos de sociedade.

Diante das modificações das concepções de infância no período Moderno, buscamos, no segundo capítulo, entender aspectos da emergência da modernidade e, com ela, essa nova forma de se relacionar com a infância e ainda compreender o surgimento das instituições para atender essa criança que, com a modernidade, desperta outro sentimento no adulto. Concluímos, assim, que a história da criança e da infância se constituiu a partir de lutas que abarcaram pais, professores e os movimentos sociais, envolvidos na busca por melhores condições de vida para as crianças, tanto na família como nas instituições para atendê-las.

A partir da ação desses sujeitos, que reivindicaram espaços de cuidado e de educação para as crianças, ela passa a ser reconhecida como um ser de direito, possuidora de



especificidades que devem ser consideradas por todos que, de alguma forma, se relacionam com elas, como, por exemplo, a família e a escola.

Identificamos, também, que, mesmo que as concepções de infância e as instituições para atendê-las tenham sofrido fortes mudanças ao longo da história, temos ainda, por parte das articulações políticas, concepções de criança como um indivíduo marcado pelo vir a ser, ou seja, não se pensa as políticas voltadas para elas como um direito, considerando suas especificidades.

Nessa perspectiva, alguns pontos do documento analisado sobressaem aos nossos olhos. A primeira observação que nos chamou a atenção foi quanto à sua estrutura. No primeiro contato, a sensação era de que não se tratava de um documento que serviria como material de análise e referência para a construção das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil do município de Uberlândia, pois é um material com muitas informações, mas com poucas explicações, expõe suas concepções, ideias e conceitos e não os desenvolve.

Outro ponto que devemos considerar é a falta de explicação sobre a participação dos professores na elaboração do documento. Este diz serem os professores participantes das discussões e elaboração das DC-EI, mas não apresentam, em nenhum momento, indícios dessa participação, como indagações e contribuições dos professores, ou mesmo descrição de reuniões e encontros.

É importante sinalizar, também, que elaboram suas considerações, destacando-as como inconclusas. A inconclusão pode ser aceita, até mesmo porque os projetos educacionais estão sempre precisando ser questionados, revistos e reelaborados, mas o problema pode ser encontrado, quando, ao apresentar algo inconcluso, desvincula-se ou transfere toda a responsabilidade sobre a finalidade da proposta para escolas e professores, ou seja, esta é uma ação bem particular dos preceitos neoliberais de responsabilizar os indivíduos sobre os avanços e fracassos das ações tomadas por eles.

É nesse sentido que Gentili (1999) nos esclarece de que, nas políticas de governos neoliberais, “[...] a gente é culpada: os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educativos, etc.” (GENTILI, 1999, p. 133).

O documento DC-EI está completando, neste ano de 2013, dez anos de sua publicação, e pode ser encontrado, sem alterações, na página do CEMEPE. Portanto, se este se afirma como proposta a ser revista até mesmo pelas considerações inconclusas e ainda está disposto no site sem qualquer alteração, algumas questões podem ser levantadas a partir desse estudo e que poderiam originar outra pesquisa, que seria o questionamento sobre o modo como as escolas utilizam e consultam esse material como referência para realizar suas propostas pedagógicas, ou ainda se questionar se a elaboração e publicação desse documento se fez mais por cobrança política para cumprir uma exigência legal ou por vontade do município de criar uma proposta de educação unificada para o município?

Portanto, conclui-se que, mesmo com as modificações sobre as concepções de criança e de infância, vistos no capítulo I e II desta dissertação, temos políticas e representantes dessas políticas que desconsideram ou regridem sobre os direitos e especificidades das crianças. Vinculam, ainda, o atendimento em creches e pré-escolas a uma ação assistencialista e como ajuda às famílias mais pobres, o cuidar ainda prevalece ao tratar das escolas de educação infantil, o que pode ser identificado no próprio pronunciamento realizado pelo Ministro da Educação e pela Presidente da República, que deixam resquícios de uma visão da educação assistencial e redentora, que pode mudar a futuro do indivíduo e que não difere, em alguns aspectos, do documento analisado, mostrando um alinhamento político nos modos de gestão da infância na sociedade em geral.

Em decorrência da falta de afirmação quanto às concepções de criança e de infância presentes em diferentes esferas políticas, as DC-EI não são diferentes, ou seja, apresentam, ao longo do documento, uma coleção de imagens, ideias e concepções fragmentárias de criança e de infância, ou seja, não elaboram com precisão suas concepções.

É nessa perspectiva que o documento apresenta, ao longo do texto, fragmentos que trazem concepções de criança, de infância e de educação sem a preocupação de um aprofundamento ou explicação de suas convicções para informar uma política que seja pautada numa coerência entre modos de pensar a criança na relação com seus direitos, especialmente educativos, e ações concretas que permitam perceber tal coerência.

Enfim, as discussões aqui apresentadas se constituem como uma chamada para a continuidade dos debates e pesquisas sobre a criança e as instituições para atendê-las, com o intuito de continuar angariando avanços que valorizem o direito da criança de ser e viver o tempo infantil e ter disponíveis, para isso, espaços adequados para seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões; De magistro = Do mestre**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

ARAÚJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? Natal: **Revista Educação em Questão**. v. 36, n.22, p.74-113, set./dez. 2009

\_\_\_\_\_, Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: MOURA, Esmeralda Blanco B. de.; CARVALHO, Carlos Henrique de.; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.113, julho de 2001, p. 167-184.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, estudo bibliográfico e notas: Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2002.

\_\_\_\_\_. **A política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. Bauru, SP: Edipro, 2009.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. MEC/SEF. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. V. II, Brasília, 1998.

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, M. E. B; VIDAL, D. G; ARAÚJO, J. C. S. (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2011. (Coleção memória da educação). (p. 155-176).

BRASIL, **Constituição de 1988**. 21ª ed. Brasília: 2003.

\_\_\_\_\_, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: 1999.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José. COHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques. NORA, Pierre. **História: novos problemas** Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves, 2ª edição, 1979.

CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

COMÊNIO. **Didáctica Magna**. Tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1996. 4ª ed.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção fronteiras da educação).

\_\_\_\_\_, **Infância & Educação – Era uma vez – quer que eu te conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ERASMO. **De Pueris – A Civilidade Pueril**. Tradução, introdução e notas Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, s/d.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o problema da constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

\_\_\_\_\_, Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_, **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões, a partir de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_, Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir – criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir – criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GENTILE, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis. **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polemicas do nosso tempo; 79).

GONDRA, José G. A emergência da infância. In: PAIVA, Marlúcia M. de; VIVEIROS, Kilza F. M. de; MEDEIROS NETA, Olívia M. de. (Orgs.). **Infância, escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A Escrita da História da Infância: Periodização e Fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução: BERNARDO, A. M.; PEREIRA, J. R. M.; LOUREIRO, M. J. S.; SOARES, M. A. E.; CARVALHO, M. H. R. de; ALMEIDA, M. L. de; SERUYA, S. C. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990. (Coleção Nova enciclopédia; 1).

HOURLAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_, (Org.). **Devir – criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

\_\_\_\_\_, O Jardim-De-Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do Século XX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875 – 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

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

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 4 ed.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri – Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989. (Autores Associados).

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU. Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Tradução: Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos)

NUNES, Clarice. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.) **Pesquisa em história de educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão. Campinas: Papirus, 1995. **Cadernos Cedes** n° 35, p. 09 – 14.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALHARES, M. S. MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiros, 1984.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

PLATÃO. **A República**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: PAULUS, 1990 a. v. I (Coleção Filosofia)

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Do Humanismo a Kant**. São Paulo: PAULUS, 1990 b. v. II (Coleção Filosofia)

RESENDE, A. (Org.). **Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de ensino médio e de graduação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michael Foucault. Campinas: **Educação Temática Digital**. v.12, n.1, p.242-255, jul./dez. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Divisão Européia do Livro, 1973. (Clássicos Garnier).

SILVA, P. A. R. da. **Reconstruindo uma experiência em educação infantil**: a história do jardim do infância Suzana de Paula Dias (Uberlândia, 1967-1972). 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Izabel Maria. (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Prática Pedagógica).

TEIXEIRA, Evilázio F. B. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De magistro) e Os sete pecados capitais**. Tradução e estudos introdutórios: Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Clássicos).

UBERLÂNDIA. Prefeitura municipal. **Diretrizes Curriculares – Educação Infantil**. Uberlândia, MG, 2003.

UBERLÂNDIA. **Lei Orgânica do Município**. Uberlândia, 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES,

Rogério. (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Apêndice. In: MIGUEL, M. E. B; VIDAL, D. G; ARAÚJO, J. C. S. (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2011. (Coleção memória da educação). (p.461-466).

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança no mundo. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. (Orgs.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Série filosofia e crianças; v.3).