

ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE O SENTIMENTO ATRIBUÍDO À INFÂNCIA E SOBRE O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre avanços e impasses

Talita Santana Maciel

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Marília, SP, Brasil

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Marília, SP, Brasil

Resumo

O presente estudo é fruto de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo realizar um resgate histórico da forma como as sociedades reconheceram as especificidades da infância ao longo do tempo. Propõe-se compreender melhor a trajetória de constituição das concepções e das práticas de Educação Infantil, a afirmação da criança como sujeito de direitos na contemporaneidade e, sobretudo, a afirmação da infância como categoria histórica e social, indissociável das relações de produção. Parte-se do princípio de que a inserção concreta das crianças na sociedade, bem como os significados a elas atribuídos, variam segundo as formas de organização social, segundo as classes sociais e aspectos econômicos.

Palavras-chave: Infância; Educação Infantil; Criança.

HISTORICAL ANALYSIS OF THE FEEL ATTRIBUTED TO CHILDHOOD AND ON THE CHILD EDUCATION ROUTE: between advances and impasses

Abstract

The present study is the result of a bibliographical research, whose objective is to carry out a historical rescue of the way in which societies recognized the specificities of childhood over time, in order to provide a better understanding of the trajectory of the conception and practices of Preschool, about the affirmation of the child as a subject of rights in the contemporary world and, above all, about the affirmation of childhood as a historical and social category, inseparable from the relations of production. It is assumed that the concrete insertion of children in society, as well as the meanings attributed to them, vary according to the forms of social organization, according to social classes and economic aspects.

Keywords: Childhood; Preschool; Child.

ANÁLISIS HISTÓRICA SOBRE EL SENTIDO ATRIBUIDO A LA INFANCIA Y SOBRE EL PERCURSO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: entre avances e impasos

Resumen

El presente estudio es fruto de la investigación bibliográfica, que tiene como objetivo realizar un rescate histórico de la forma en que las sociedades reconocieron las especificidades de la infancia a lo largo del tiempo, a fin de propiciar mejor comprensión acerca de la trayectoria de constitución de las concepciones y prácticas de Educación Infantil, al respecto, también, de la afirmación del niño como sujeto de derechos en la contemporaneidad y, sobre todo, al respecto a la afirmación de la infancia como categoría histórica y social, indisociable de las relaciones de producción. Se parte del principio de que la inserción concreta de los niños en la sociedad, así como los significados a ellos atribuidos, varían según las formas de organización social, según las clases sociales y aspectos económicos.

Palabras clave: Infancia; Educación Infantil; Niño.

Introdução

As visões sobre a infância são construídas social e historicamente, ou seja, a inserção concreta delas na sociedade e seus papéis variam segundo as formas de organização social, as classes sociais e os aspectos econômicos (KRAMER, 1991, 2003, 2007). Representantes da emergente sociologia da infância corroboram esse ponto de vista (MARCHI, 2010). Portanto, são “tantas infâncias quantas forem ideias, práticas, discursos, que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 1997, p. 227).

Conforme afirma Kramer (2003, p. 15), “é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização”. Nesse sentido, é preciso desnaturalizar a infância, considerando a criança segundo suas condições objetivas de vida, ou seja, como ser social, sujeito de sua história e produtora de cultura.

Partindo dessa visão, é que se constitui o objetivo deste estudo, qual seja: realizar um resgate histórico da forma como as sociedades reconheceram as especificidades da infância ao longo do tempo, a fim de propiciar melhor compreensão sobre a trajetória de constituição das concepções e das práticas de Educação Infantil. Além disso, pretende-se refletir sobre a afirmação da criança como sujeito de direitos na contemporaneidade e, sobretudo, a construção da infância como categoria histórica e social, indissociável das relações de produção. Assim, este texto é fruto de pesquisa bibliográfica, dedicada à análise histórica do percurso da Educação Infantil e dos significados atribuídos à infância em âmbitos nacional e mundial¹.

A infância como construção histórica e social

Poucas são as referências a respeito da infância nos estágios iniciais da civilização humana. Porém, as evidências que alguns estudos trazem sobre a mortalidade infantil oferecem indícios sobre a vida das crianças nesse período: na antiguidade, a mortalidade infantil era muito alta, em função das condições precárias de sobrevivência ou mesmo por opção, como elucida Veyne (1994). Lembra, também, que havia privilégios concedidos às mães com até três filhos, além de diferentes métodos de contracepção, o que poderiam influenciar a quantidade baixa de filhos em uma família no Império Romano.

Na Idade Medieval, essas práticas sofreram mudanças e ocorreu um aumento significativo no número de filhos gerados, mas a taxa de mortalidade infantil continuou alta. As crianças que sobreviviam na Idade Média eram afastadas da família logo após o nascimento, sendo criadas por amas de leite (no caso das

¹ A referida pesquisa bibliográfica que permitiu a escrita deste texto faz parte dos estudos realizados para a dissertação de Mestrado “Educação em Direitos Humanos: concepções de professores(as) de Educação Infantil” (MACIEL, 2018).

famílias ricas), ou iniciadas no mundo do trabalho muito cedo. Segundo Ariès (1981), nesse momento histórico, não havia uma percepção de transição da infância para a fase adulta, isso é, a sociedade percebia as crianças como adultos em miniatura. Conforme descreve:

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 considerados 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 homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÈS, 1981, p. 275).

Ao tratar do sentimento de infância, Philippe Ariès afirma que a sociedade medieval ignorava-o e relaciona esse fato à falta de lugar para ele naquele contexto:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de 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. (ARIÈS, 1981, p.156).

Dessa forma, até o final da Idade Média, o termo infância era muito amplo e designava o sentido de dependência, além de crianças e adolescentes. Para os nobres, a infância era a primeira idade, em que a dependência se relacionava à incapacidade física. Somente durante o século XVII, a palavra infância assumiu o seu sentido moderno, referindo-se à criança pequena mais frequentemente.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), foi na Idade Moderna em que a infância se constituiu como uma categoria social. Araujo (2007) reitera essa afirmação, atribuindo a maior importância dada à criança e à infância ao Renascimento, período em que o sujeito humano passou a ser situado como produtor do seu

destino em decorrência da sobreposição da razão humana em relação à fé divina. A criança passou a ser compreendida como um indivíduo que tem um importante papel para a sociedade e, por isso, deve receber formação.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès têm influenciado pesquisadores e cientistas sociais quanto à evolução na mudança de atitude em relação à família e à transformação dos sentimentos de infância² ao longo dos séculos. Assim, com base nesse pesquisador, Kramer (2003, p. 18) enfatiza dois sentimentos de infância e levanta um aspecto importante presente no contexto do surgimento deles:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela 'paparicação' dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de 'moralização' e da educação feita pelo adulto.

Portanto, o sentimento moderno de infância resulta de uma duplicidade de atitude em relação à criança: é preciso preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. O conceito de criança como essência ou natureza, desvinculado das condições de existência e que a considera como universal, nasce justamente das noções de inocência e razão, ideias essas que não se opõem. Assim, considera-se que existe um ideal de criança abstrato, ou seja, que todas elas são iguais, quando, na verdade, parte-se apenas de um ideal criado sobre a realidade da criança burguesa, desconsiderando-se todas as outras.

² Philippe Ariès relata a transformação dos sentimentos de infância (consciência da particularidade infantil) e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários de família, testamentos, igrejas e túmulos. Seu trabalho, ao lado das conclusões quanto ao momento e às condições do surgimento da família nuclear, da escola e do sentimento de infância, traz um novo ângulo de análise para a função que desempenham aquelas instituições, contrapondo-se aos que consideram família e escola como organismos que sempre existiram com uma mesma estrutura e com funções determinadas.

Nessa direção, Kramer (2003, p. 19) destaca que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, quando muda o papel social desempenhado pela criança na comunidade:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (e 'de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

A identificação do contexto burguês em que se estrutura o sentimento de infância é extremamente relevante para a compreensão atual da criança, já que a forma de organização da sociedade capitalista instituiu diferentes classes sociais, com a presença de crianças em cada uma delas. Fez-se acreditar, pelas classes dominantes, em uma essência infantil, em um conceito padrão de criança, qualquer que seja a cultura e a classe social em que essa esteja inserida, sob o argumento de que a dependência em relação ao adulto e a idade são características de um tipo específico de papel social assumido por elas no interior dessas classes.

Sentimento contemporâneo de infância

A respeito do sentimento contemporâneo de infância difundido internacionalmente, Prout (2010) aponta que a reformista sueca Ellen Key argumentou em uma obra publicada em 1900 que o século XX deveria ser o da criança. Então, nas décadas posteriores à publicação, essa afirmação serviu de apoio para que a criança fosse vista como ponto de intervenção e de investimento para o futuro. Ações relacionadas à proteção e ao provimento das crianças passaram a ser mais constantes e a infância foi transformada em objeto de saber, quando inúmeros livros e artigos científicos foram escritos, refletindo

sobre como elas se desenvolvem e podem ser transformadas em futuros cidadãos.

Nesse contexto, muito se avançou quanto ao grau de importância atribuído à criança durante o século XX. No entanto, Alan Prout (2010) sugere que, no século XXI, o otimismo anunciado quanto à infância se perdeu na luta da discussão pública contra uma ambiguidade existente na infância, presa entre duas imagens que são igualmente problemáticas, embora sejam diferentes: crianças em perigo e crianças perigosas.

A primeira delas compõe a infância por meio de conceitos de dependência, inocência idealizada e vulnerabilidade. Essa imagem chama a atenção para problemas sociais, já que implica uma vigilância e um controle ainda maiores sobre as crianças, pois a ênfase está em fatos trágicos como assassinatos, sequestros e abusos infantis. Assim, os pais preocupam-se cada vez mais com a segurança dos filhos e, “a partir desse ponto de vista, o espaço da infância torna-se mais limitado, mais especializado e mais supervisionado pelo adulto.” (PROUT, 2010, p. 24).

Já a segunda imagem trata as crianças contemporâneas como ameaça a si mesmas, às outras crianças e à sociedade como um todo. Elas são vistas como seres corrompidos pelos supostos males contemporâneos, como a criminalidade, o consumismo e a decadência moral. Apoiada pelo sensacionalismo da mídia, essa imagem valida outros tipos de controle, principalmente por meio da educação, como as políticas de intervenção preliminar e de prevenção.

Portanto, o sentimento contemporâneo de infância oscila entre essas ideias. Elas não são suficientes e nem tampouco as mais adequadas para que a criança tenha voz ativa em sociedade. Uma grande contradição assola a infância na

contemporaneidade: a criança é reconhecida como ser social e sujeito de direitos em documentos nacionais e internacionais³, mas a representação de infância que a sociedade possui em geral não a assume como ser social, sujeito histórico e cultural que a criança é. É necessário compreender a criança nos tempos atuais conforme apresenta Kramer (2007, p. 15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

As ideias de situação social da infância e da criança como portadora de direitos foram construídas desde a década de 1950, particularmente no contexto internacional pós-Segunda Guerra Mundial, quando foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) pela ONU, em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentada em 1948. Assim, diante do respaldo que já oferece o plano legal, o grande desafio hoje está em contribuir para uma mudança efetiva no cenário contemporâneo no que diz respeito ao sentimento de infância, concebendo a educação não como mera prevenção de atos violentos, mas como uma verdadeira formação cidadã.

Os estudos sobre a infância tratados até então não podem ser mecanicamente transpostos para a realidade do Brasil, dada a diversidade de aspectos políticos,

³ Dentre os documentos estão: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança (2000); Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006); Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – SEDH/PR (2004); Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDDCA/SEDH/PR; Programa Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – SPDDCA/SEDH/PR.

culturais e sociais que interferiram na formação da sociedade brasileira. Portanto, embora seja importante o estudo dos sentimentos de infância em épocas e lugares diferentes, é preciso que a apreensão desse sentimento surgido no Brasil considere, em primeiro lugar, as especificidades do papel imposto à criança no interior das diversas classes sociais. Como coloca Kramer (2003, p. 20), “deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras [...]”, fato que influenciou (e influencia) os diversos graus de valorização da infância por parte do adulto.

A difícil realidade da maioria das crianças brasileiras, associada às pressões de mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimento às crianças e aos adolescentes por parte do poder público ao longo do tempo. Dessa forma, medidas educacionais e de cuidados se tornaram emergenciais, e passaram a ser concretizadas no início do século XX, com a decorrente afirmação da criança como sujeito de direitos.

Percurso da constituição das ideias e das práticas de Educação Infantil

Oliveira (2011) realizou um resgate das práticas e dos conceitos básicos que foram construídos para a educação das crianças pequenas ao longo dos séculos. Conforme destaca em seus estudos, concepções de Educação Infantil, muitas vezes antagônicas, têm raízes em momentos históricos diversos, por isso não devem ser colocadas em prática sem que se considere o contexto de sua produção. Conhecer a história da Educação Infantil pode nos apontar novos caminhos em busca da consolidação dessa etapa da Educação Básica como um direito da criança.

Por muito tempo, a educação de crianças pequenas foi compreendida como tarefa de responsabilidade familiar, em especial, da mãe e das outras mulheres. As denominações das instituições de guarda e de educação da primeira infância revelam o recorte em favor da família como a matriz educativa preferencial: *crèche*, termo francês que significa manjedoura, presépio; *asilo nido*, termo italiano que indica um ninho que abriga. Além de escola materna que foi outra designação usada para se referir ao atendimento de guarda e de educação fora das famílias.

Embora a educação doméstica fosse predominante, desde as sociedades primitivas, surgiram arranjos alternativos para prestar cuidado às crianças abandonadas e pobres, tais como as redes de parentesco e as mães mercenárias na Idade Antiga e as rodas⁴ e os lares substitutos na Idade Média e Moderna. Assim, as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade caracterizaram as formas precárias de atendimento a crianças pequenas por muitas décadas e continuaram a nortear determinadas concepções acerca da Educação Infantil por longo período.

Novos modelos educacionais surgiram na época do Renascimento em resposta à mudança na concepção de infância ocorrida nesse período. Teóricos como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. Com o objetivo de atender crianças abandonadas, ou filhos e filhas cujos pais trabalhavam em fábricas, surgiram instituições de caráter filantrópico mais formais.

⁴ As rodas eram cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada.

Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou-se a importância da educação para o desenvolvimento social. A criança proveniente de classes sociais altas passou a ser o centro do interesse educativo, mas o mesmo não aconteceu com as mais pobres, para as quais eram propostos apenas a piedade e o aprendizado de uma ocupação em preparação para o trabalho (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Cambi (1999, p. 410-411), no século XIX a educação de crianças pequenas e de maiores foi marcada pela ideologização, momento em que conviviam os anseios das pedagogias burguesas⁵ com os das populares⁶, como consequência do embate entre o positivismo e o socialismo:

No positivismo [a pedagogia] é um momento da sociologia, que atravessa sua estática e sua dinâmica e tende a conformar [...] o homem segundo necessidades e modelos expressamente sociais, isto é, funcionais para a identidade/equilíbrio de uma determinada sociedade [...]. No socialismo, não só cada pedagogia é desmascarada (isto é, criticamente reconhecida) como ideologia, mas assume como guia a ideologia (suposta como pós-ideológica, posto que científica, isto é, amadurecida através da crítica da ideologia) da sociedade liberada, caracterizada pelo homem liberado, enquanto se realiza através do trabalho liberado e reconstrói a própria convivência social (em economia, em política, na sociedade civil) [...].

De Comte a Durkheim, o advento do positivismo define como papel central da educação a socialização, a qual deve conformar, integrar e tornar o sujeito produtivo. Por outro lado, de Fourier a Marx, de Engels a Bernstein e Labriola, o socialismo conjuga a pedagogia à ideologia da liberdade, entendendo-a como liberação/emancipação.

No entanto, Cambi (1999) ressalta que a ideologia foi apenas o aspecto mais marcante e incisivo da pedagogia oitocentista, mas havia outras contribuições –

⁵ Trata-se da pedagogia que visa a perpetuar o domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de espírito burguês, de desejo de ordem e espírito produtivo. Para aprofundamento, ver Cambi (1999).

⁶ Trata-se da pedagogia que busca operar uma emancipação das classes dominadas mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. Para aprofundamento, ver Cambi (1999).

não menos importantes – como a reflexão em torno da *Bildung*⁷, a atenção prestada à função educativa da arte, a importância da epistemologia e a reorganização técnica da escola, as quais foram deixadas como herança para o século XX.

O século XIX abre-se com uma grande renovação cultural e acontece uma mudança teórica no âmbito da educação ligada a uma nova concepção do espírito humano como centro do mundo. Nesse contexto, do ponto de vista de Cambi (1999) e de Oliveira (2011), Pestalozzi e Froebel (mais tarde também Montessori e Decroly), as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança foi estabelecida. Nela havia propostas pedagógicas que reconheciam as necessidades e as especificidades da infância a partir do uso da exploração de objetos e de jogos, por exemplo.

As ideias educacionais do suíço Pestalozzi (1746-1827), influenciadas pelo pensamento de Rousseau⁸, reagiram contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Ele considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde os primeiros dias de vida. Pestalozzi destacou o valor do trabalho manual, a importância de a criança desenvolver destreza prática, a importância da ordenação metódica para os

⁷ Conceito originado na Alemanha, que envolveu autores como Goethe, Schiller, Hegel, os irmãos Schlegel, Novalis, Hölderlin, Schopenhauer e Nietzsche. *Bildung* é um vocábulo que designa uma das figuras históricas determinantes do que ainda hoje entendemos como cultura, ao lado de *παιδεία* (*paidéia*), *eruditio* e *Aufklärung*. Em resumo, *Bildung* expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, por isso a expressão formação cultural pode ser representativa.

⁸ Rousseau (1712-1778) revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha um valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Propunha uma educação que seguisse a liberdade e o ritmo de natureza, contrariando dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle das crianças pelos adultos.

sentidos, além de atribuir especial relevância à percepção, à intuição, à música, à arte, à linguagem e à aritmética (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Cambi (1999, p. 419), três teorias colocam-se no centro do pensamento educacional de Pestalozzi:

1. a da educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo o qual o homem é bom e deve ser apenas assistido no seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais [...].
2. a da formação do homem como unidade de 'coração', 'mente', 'mão' (ou 'arte'), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, estreitamente ligadas entre si [...].
3. No ensino, é necessário partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio.

Ainda de acordo com Cambi (1999), ao lado de tais teorias, o pensamento de Pestalozzi também desenvolve uma reflexão sociopolítica sobre o seu tempo e critica a ordem social.

Froebel (1782-1852), educador alemão, levou adiante as ideias de Pestalozzi. Influenciado pelos ideais do liberalismo, criou em 1837 um *kindergarten* (jardim de infância), onde crianças e adolescentes estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. As primeiras, na visão de Froebel, eram consideradas “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor.” (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

Os jardins de infância diferenciavam-se das casas assistenciais e das escolas por incluírem uma dimensão pedagógica. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação, jogos e canto, entendidas como a origem da atividade mental, além de conceber a intuição e a espontaneidade infantil como pressupostos para uma autoeducação da criança.

O século XX foi marcado por passos dados em direção à consolidação do estudo científico da criança e pela presença de médicos e de sanitaristas na área educacional. Funções de hospitalidade e de higiene, exercidas pelas instituições que cuidavam da educação de crianças, foram oferecidas de maneira intensa no período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial, quando houve um significativo aumento no número de crianças órfãs. Assim, como afirma Oliveira (2011, p. 73), programas de atendimento a crianças pequenas para diminuir a mortalidade infantil “[...] passaram a conviver com programas de estimulação precoce nos lares e creches orientados por especialistas da área de saúde”.

Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), dois médicos interessados na educação, sistematizaram atividades para crianças pequenas com o uso de materiais especialmente confeccionados. Decroly, médico belga, defendia um ensino voltado para o intelecto e elaborou uma metodologia de ensino em 1901, na qual propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava próprio do pensamento infantil. Já a médica italiana Montessori propôs uma pedagogia científica da criança. Opondo-se a concepções que considerava materialistas, ela via com interesse uma educação que se ocupasse com o desenvolvimento da espiritualidade na criança. Sua marca distintiva está na elaboração de materiais adequados à exploração sensorial e específicos ao alcance de cada objetivo educacional.

Diante desse quadro de informações, é importante destacar que Sônia Kramer (2003), com o apoio dos estudos de Bernard Charlot, realizou uma análise crítica acerca das ideias e das práticas de educação para a infância mencionadas acima, constituídas no século XIX e ampliadas no século XX. A autora partiu da hipótese de que a concepção de infância que se encontrava implícita nos discursos oficiais supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de desenvolvimento e de comportamento infantil: as crianças das classes sociais

pobres são consideradas carentes, inferiores e deficientes, na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a essas crianças, consideradas privadas culturalmente, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. Nesse contexto, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório, a fim de suprir as suas deficiências – sendo essas provenientes do meio sociocultural, deficiências de saúde, de nutrição e escolares. O conceito de educação compensatória originou-se no pensamento de Pestalozzi e Froebel e foi mais tarde ampliado por Montessori e McMillian.

O conceito de educação compensatória aparece como um antídoto à teoria da privação cultural, segundo a qual fracassos escolares aconteciam devido às desvantagens socioculturais de ordem linguística/intelectual ou afetiva. A pré-escola era vista como uma forma de superar a miséria e a negligência das famílias. De acordo com Kramer (2003, p. 26), cinco conjuntos de fatores são apresentados como responsáveis pela expansão da Educação Infantil nas últimas décadas, bem como por seu caráter de educação compensatória: “[...] os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com teorias psicológicas e sua divulgação ou renascimento; os referentes às diferenças culturais e os propriamente educacionais”.

Surge assim a defesa da educação da infância como medida preventiva ao fracasso escolar de crianças *privadas culturalmente*. No ano de 1965, em virtude da criação do Projeto *Head Start*⁹ de assistência médica, dentária e de serviços

⁹ O *Head Start* parte do princípio de que os pais não conseguem dar aos filhos (privados culturalmente) a base para o sucesso na sociedade. Assim, o projeto apresenta algumas características encontradas nas crianças carentes, tais como a linguagem pobre, a falta de contato com ambientes fora da própria moradia e a insegurança. Dentre os objetivos do projeto estão a ajuda no desenvolvimento emocional e social da criança, a melhoria na saúde e nas habilidades físicas, o aumento do sentimento de dignidade, o desenvolvimento de atitude responsável perante a sociedade, o estabelecimento de padrões e as expectativas de sucesso e de melhoria nos processos mentais (KRAMER, 2003).

sociais para crianças em idade escolar, a ideia de educação compensatória se estendeu.

A partir do pressuposto que fundamenta a educação compensatória, o qual afirma que a pré-escola funcionaria como a mola propulsora da mudança social, promovendo a democratização das oportunidades educacionais, Kramer (2003) levantou duas críticas. A primeira salienta que considerar a educação como única promotora da melhoria social é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade, evitando a revisão dos aspectos econômicos e políticos. Assim:

Supor que os problemas econômicos podem ser superados sem modificação nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infraestrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal do mundo. Significa ainda, que a sociedade de classes não é vista enquanto tal. É falsa a crença na educação, na escola ou na pré-escola, como motores de revolução social, porque esta acontece quando são transformadas as relações de produção existentes, e o papel da educação (no caso, também da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura. (KRAMER, 2003, p. 30).

A segunda crítica é a seguinte: para Kramer (2003), a igualdade de oportunidades supõe a de condições, sendo este um problema político que só é solucionado a partir da distribuição das riquezas e dos benefícios. Quando se adota uma posição em que se destacam os fatores políticos, não significa que a educação esteja totalmente despojada de sua autonomia de ação. Ao contrário, existe uma atuação política na prática pedagógica, e essa atuação é o que caracteriza o seu papel como o de contribuição para a manutenção ou a mudança da realidade social. Porém, o cerne da questão está no fato de que a escola não pode ser considerada a única (e sim mais uma das instituições sociais) responsável pela transformação de uma série de fatores que compõem a realidade socioeconômica de dada sociedade.

Do ponto de vista de Kramer (2003, p.45), com o qual apresentamos afinidade neste texto, a Educação Infantil deve desvencilhar-se do caráter compensatório e buscar novos caminhos:

O trabalho pedagógico desenvolvido da pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que não é. Em seguida a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da própria inserção na classe social a que pertence.

Acompanhar a história da Educação Infantil de maneira crítica, como o fez Kramer (2003), permite-nos captar o caráter político desse atendimento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre a infância e o processo de desenvolvimento infantil, as concepções sobre as famílias e a atuação do poder público na educação dos meninos e das meninas. Além disso, permite-nos pensar sobre formas de educar as crianças pequenas que estejam cada vez mais distantes dos modelos influentes discriminatórios e segregatórios.

No campo da psicologia, outros importantes teóricos ofereceram novas formas de compreender e de promover o desenvolvimento das crianças pequenas, como Vigotski, Wallon e Piaget. Nas primeiras décadas do século XX, Vigotski deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência humana, compreendendo-a em uma perspectiva histórica ampla. Wallon destacava o valor da afetividade na diferenciação em que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros. Os psicanalistas reconheciam que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não simplesmente aceito em seus aspectos observáveis. Piaget, por sua vez, revolucionou a ideia dominante sobre a criança e seu desenvolvimento e, assim como Vigotski, teve seu pensamento

amplamente apropriado pelos estudos pedagógicos e seus escritos são alvo especial de atenção na Educação Infantil nos dias de hoje.

Outros pensadores se destacaram nesse período, como Celestin Freinet (educador que renovou as práticas pedagógicas de seu tempo), Constance Kamii (com o estudo do construtivismo), Emília Ferrero (com os trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita) e Trevarthen e Bruner (com estudos na área da psicolinguística). Sociólogos também contribuíram para a transformação da maneira como a educação dos pequenos era (e ainda é) pensada.

A etapa da Educação Infantil vivenciada (ou que deveria ser vivenciada) no século XXI, conforme afirma Oliveira (2011, p. 81), é aquela em que:

[...] reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como 'sujeito social' ou 'ator pedagógico' desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento.

É nesse sentido que se coloca o trabalho com os direitos humanos na Educação Infantil. Embora a ideia acima seja aquela comumente difundida pelos textos publicados na área a partir dos anos 2000, muito ainda é preciso caminhar rumo à formação cidadã, visto que caminha uma outra realidade ao lado da referida ideia:

[...] hoje a educação infantil é desafiada a responder ao entendimento de que a diversidade humana, tão preciosa, corre o risco de desaparecer em decorrência da globalização da economia, com reflexos para as instituições sociais. No mundo todo, crianças de diferentes países são postas diante das mesmas imagens na TV por satélite. A boneca Barbie, por exemplo, tem traços anglo-saxônicos, mas é apresentada a culturas latinas, asiáticas e africanas como objeto básico do desejo para todas as crianças de todos os países, apesar das marcantes diferenças entre seus traços físicos e os das mulheres dessas culturas. (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

As escolas de Educação Infantil podem oferecer alternativas a essa força padronizadora, mas quando não há formação adequada para os envolvidos no processo educativo, tampouco motivação para a busca de novos caminhos, duas são as consequências da realidade descrita acima. A primeira delas é que muitas instituições de Educação Infantil se tornam um campo mercadológico, acentuando o consumismo, o egoísmo e o individualismo, traços que vão de encontro com as aspirações da educação em direitos humanos. As crianças dos dias de hoje possuem acesso cada vez mais fácil a brinquedos e a jogos divulgados pela mídia e muitas escolas de Educação Infantil permitem que os mesmos sejam explorados durante momentos do período escolar. Porém, muitas vezes esses momentos fazem com que se perca o sentido da coletividade e deixam visível a questão da desigualdade social. Em suma, ações conjuntas em prol do bem comum são deixadas de lado.

A segunda consequência está associada à padronização. Todo o tempo são apresentados às crianças produtos (artísticos, culturais, educativos, publicitários, informativos, etc.) que impõem padrões de beleza e de comportamento, além dos modelos ideais de seres humanos. Quando não há problematização de tais situações, a escola assume o risco de que a discriminação, alguns estereótipos e preconceitos sejam reforçados e fortalecidos.

Dessa forma, muitos foram os avanços alcançados no percurso mundial de constituição das ideias e das práticas de Educação Infantil. No entanto, há de se compreender que nos dias de hoje ainda é necessário lutar rumo à efetivação de uma escola da infância que coloque a criança como centro do saber, como sujeito de direitos ativo e participativo. Uma escola que esteja contra a barbárie e que não caminhe com base nos pressupostos da compensação. Um local onde se promova ricas experiências de produção cultural a partir do que a criança sabe e do que ela é.

De certa forma, a história da Educação Infantil no Brasil tem acompanhado a mundial, muito embora se desenvolva com algumas características específicas. Oliveira (2011) deixa claro que a desigualdade transparece no processo histórico brasileiro de constituição da Educação Infantil: os debates acerca da renovação pedagógica no país se dirigiam aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças de grupos sociais de prestígio, enquanto os parques infantis, os quais atendiam crianças dos meios populares, eram submetidos a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas¹⁰ discutidos naquele momento. Em âmbito das discussões sobre a Escola Nova, surge a política educacional brasileira, marcada por fortes interesses da burguesia industrial e pelo desejo de ascensão social da pequena burguesia.

Na década de 1940, as iniciativas governamentais para o atendimento às crianças prosperaram no país, com o aparecimento de programas assistenciais, enfatizando o higienismo, a filantropia e a puericultura. No ano de 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual centralizou o atendimento às crianças brasileiras. Em 1941, fundou-se o Serviço de Assistência a Menores, voltado a atender menores abandonados e considerados delinquentes. Em 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada com o objetivo de promover a assistência social, principalmente durante a infância.

¹⁰O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado tradicional. Para o escolanovismo, o aluno deveria assumir o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. As preocupações educacionais da década de 20 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. Basearam-se, em partes, nos ideários educacionais implantados em outros países, principalmente por John Dewey. O *Manifesto* foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros. Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após a proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas do país.

Nesse mesmo período, organismos internacionais assumem o papel de definição das políticas assistenciais voltadas à infância nos países subdesenvolvidos. O Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF), criado em 1946, inseria-se nas políticas assistenciais brasileiras, atuando através de convênios com as diferentes esferas públicas. Segundo Kramer (1991, p. 37), o trabalho que era predominantemente assistencial evoluiu para uma preocupação educacional no atendimento às crianças: “assim sendo, a UNESCO, por meio do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países”.

Em função das determinações internacionais, surgem as preocupações com a infância e, conseqüentemente, a necessidade de estabelecer políticas educacionais adequadas às crianças. Em 1953, foi fundado o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). Os trabalhos da OMEP mantinham um caráter filantrópico no Brasil, demonstrando preocupação com o preparo das pessoas que iriam trabalhar com as crianças e com o aspecto metodológico do processo educacional. Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), fato que, a partir da inclusão da educação de crianças pequenas no sistema de ensino, aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância.

O quadro social aqui desenhado reflete o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 1960 e que seria alterado pelos governos militares durante o período da ditadura. Essa alteração interferiu na forma de organização da educação em geral e das crianças pequenas conseqüentemente.

De acordo com Oliveira (2011), após 1964, quando o país se encontrava sob o controle de militares, as políticas adotadas no âmbito federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a LBA e a Fundação

Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), continuaram a divulgar a ideia de creche e de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente. A ideia de compensar ausências de ordem orgânica se ampliou para a compensação de carências de ordem cultural como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório, como também apresenta Kramer (2003). Na década de 70, o contexto de divulgação das teorias norte-americanas e europeias sobre a privação cultural e a educação compensatória influenciou nas decisões de políticas de Educação Infantil no Brasil.

Em agosto de 1971, a Lei nº 5.692 instaurou novidades na área da Educação Infantil ao dispor que: “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971).

Com o processo de redemocratização do país, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser difundida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas às famílias, mas também ao Estado e às empresas. Retomou-se a discussão acerca das funções da creche e da pré-escola e houve a elaboração de novas programações pedagógicas. Estas buscavam romper com concepções meramente assistencialistas ou compensatórias sobre essas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico, cultural, artístico e cognitivo das crianças.

Foi em meio a esse contexto, marcado por lutas pela democratização da escola pública e pelas pressões de movimentos feministas e sociais de lutas por creches, que a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

A década de 1990 deixou marcos importantes na história da Educação Infantil: a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96). O ECA, além de ter representado a conquista de um amplo movimento social, adotou o princípio de proteção integral à infância e partiu da concepção da criança como sujeito de direitos, em contraposição aos textos dos Códigos de Menores de 1927 e 1979. Por sua vez, a LDB estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

Outro marco da política pública para a Educação Infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Ele representou a materialização dos planos do governo, os quais visavam à descentralização financeira com controle centralizado. Sem caráter obrigatório, o documento foi amplamente divulgado em todo o território nacional e distribuído a todos os professores de Educação Infantil do país.

Na sequência, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99 (BRASIL, 1999), estas sim de caráter mandatório. Como expõe Oliveira (2011, p. 119), as diretrizes “[...] partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório”. Defenderam um paradigma de atendimento com base na Constituição Federal de 1988, ou seja, a partir do entendimento de que a educação é direito da criança. Além disso, trataram do cuidar e do educar como processos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), aprovado em 2001 através da Lei 10.172, também trouxe importantes contribuições para a

Educação Infantil no que diz respeito à sua ampliação. Por outro lado, embora as metas tenham traçado um cenário favorável para a qualidade no atendimento em instituições de Educação Infantil, o alcance das mesmas não aconteceu de maneira satisfatória.

Em 2005, foi lançado o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005) e, no ano seguinte, foram estabelecidos os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b). Ambos os documentos representaram a preocupação do Estado em regulamentar a situação da Educação Infantil e em impulsionar o processo de instituição de políticas públicas já em curso. Ao mesmo tempo em que sugerem conquistas, respondem às ambições de um projeto educacional amplo, o qual compreende características neoliberais e, conforme Arroyo (2010), propõe políticas voltadas à tentativa de corrigir as desigualdades sociais sem problematizar suas raízes.

Mais tarde, com relação às propostas pedagógicas das creches e das pré-escolas, observou-se a realização de pesquisas de campo financiadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com UNESCO e UNICEF. Em termos de orientação, houve a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009 por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução do CNE/CEB nº 01/99 (BRASIL, 2009). No mesmo ano, o documento para avaliação institucional (autoavaliação), intitulado Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, foi publicado e obteve ampla divulgação.

Outra medida adotada nesse período foi a inclusão da Educação Infantil em alguns programas complementares, os quais eram destinados apenas ao Ensino Fundamental até então. Dentre eles, sobressaem-se o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, com a

definição de um *per capita* diferenciado para creches, e o Programa Dinheiro Direto na Escola. Medidas como essa podem afetar positivamente na oferta da educação de qualidade.

Houve, ainda, a criação do Programa Família Brasileira Fortalecida, que se destina às famílias de crianças com idade entre 0 e 6 anos. Conforme análise de Campos e Campos (2009), trata-se de um programa em parceria com o UNICEF que remonta à lógica assistencialista em que se concebe as crianças e as famílias pobres como sujeitos a serem compensados.

Considerações finais

O quadro delineado até então permite concluir que a história da Educação Infantil e o sentimento atribuído à infância ao longo da história mundial e nacional caminharam (e caminham) em meio a avanços e a impasses. Vivencia-se hoje o paradoxo de se ter um conhecimento teórico amplo e avançado sobre a infância, mas também a dificuldade da sociedade contemporânea em lidar com as crianças e com os jovens.

É crescente o movimento pelo conhecimento da criança em vários campos, como a psicologia, a sociologia e a história, cujos saberes têm reiterado a visão de que as concepções de infância são social e historicamente construídas. No entanto, a sociedade brasileira desenvolveu políticas públicas que representam retrocessos à educação para a infância nos últimos anos.

Se, por um lado, é encontrado no século XXI um caminho consolidado em relação ao atendimento de crianças em instituições de Educação Infantil, um percurso significativo em relação a políticas públicas e também um rico conhecimento teórico sobre a infância; por outro, o sentimento atribuído à

infância e à base da educação institucional de crianças pequenas ainda carregam resquícios do passado, estes fortemente marcados pela desigualdade na formação de crianças pobres e ricas, pelo assistencialismo, pela ideia de que a matriz principal do ato de educar encontra-se na família, especialmente sob responsabilidade da mulher.

Nesse contexto, é preciso buscar, no cerne das discussões sobre a criança, alternativas que apontem cada vez mais para a efetivação da educação de qualidade, para a afirmação da educação como um direito e como um dever do Estado, além de alternativas que auxiliem no projeto de mudança social, juntamente com outras instituições e movimentos. É importante compreender a criança como sujeito de direitos, superando o olhar tradicional que se volta para ela não como um *ser*, mas como um *vir a ser*, não como alguém que *é*, mas como alguém que *se tornará* um adulto (KRAMER, 2011). Assim como expressam teorias contemporâneas da antropologia, da sociologia e da psicologia, a criança é um ser completo em sua humanidade e deve ter sua existência plenamente considerada, usufruindo de condições de vida digna desde o nascimento.

Referências

ARAUJO, J. C. S. (Org.). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

ARIÈS, P. *História social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. *Resolução n. 01*, de 07 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. *Resolução n. 5*, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 207-224, jan./abr. 2009.

KRAMER, S. (Org.). *Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 10-27.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-118.

_____. *Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. IN: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 225-246.

MACIEL, T. S. *Educação em Direitos Humanos: concepções de professores(as) de Educação Infantil*. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

MARCHI, R. C. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85-109.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 31-22.

VEYNE, P. O Império Romano. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da Vida Privada*. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p. 19-36.

SOBRE AS AUTORAS

TALITA SANTANA MACIEL é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), câmpus de Marília. Integrante do Grupo de Pesquisa NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação.

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO é Pós-doutora em Educação pela Universidade do Minho, Braga-Portugal e Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Valência-Espanha. Docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), câmpus de Marília.

Recebido em: 29.01.2018
Aceito em: 31.05.2018