CAPÍTULO I

A CRIANÇA E SUA CONTRUÇÃO SOCIAL AO LONGO DA HISTÓRIA

A construção histórica da criança enquanto sujeito social e sua representação na sociedade se deram a partir de relatos feitos por adultos. De acordo com Rocha (2002, p. 52) “a concepção de criança é vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode discursar, defender-se ou falar sobre si mesma”.

Segundo Costa (2000, p.) “até o início dos tempos modernos, a criança não era vista como sendo diferente do adulto, sempre calada, não merecendo ser ouvida, mas vivenciando e assistindo o mundo no qual não era considerada protagonista. Curiosamente se verifica que essa concepção está relacionada com o significado etimológico da palavra.” No entanto, essa postura era praticada pelos adultos somente até a criança completar sete anos, após esta idade já era tratada como adulto.

Ariès (1981) citado por Rocha (2002) aponta que nesta época, a criança era tratada como um objeto, não existia sentimento materno, muito menos a necessidade de cuidado ou respeito. Era comum entregar a criança para que outra família cuidasse, sendo devolvida após os sete anos de idade, caso a mesma sobrevivesse. Ainda segundo o pesquisador, “as crianças eram jogadas fora e substituídas por outras sem sentimentos” (...) “Assim, as crianças sadias eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade também era algo aceito com bastante naturalidade”. (ROCHA, 2002, p. 55).

Oliveira (2005) citado por Ramos (2010, p. 3) aponta que “a alta taxa de mortalidade obtida pelas criadeiras tem sua justificativa devido à precariedade de condições higiênicas e materiais”.

Segundo Carvalho, Salles e Guimarães (2002), embora a diferença entre a criança e o adulto seja notada em vários aspectos, não influenciou para que, no passado, a criança fosse tratada como adulto. Ao completar sete anos de idade, as crianças passavam a exercer funções e tarefas, assumir responsabilidades, participar de eventos, vivenciar práticas sexuais e se vestir como adultos. Rocha (2002, p. 55) afirma que “isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças”.

Carvalho, Salles e Guimarães (2002, p. 13-14) também apontam que o tratamento da criança era diferenciado de acordo com sua classe ou gênero, de modo que cada um se encarregasse de aprofundar na área que lhe pertencia. Assim, o menino branco de elite era bem-educado, doutrinado, estudava em colégios e aprendia sobre como liderar, enquanto a menina branca aprendia os a fazeres ditos femininos, se preparando para cuidar da família e dos filhos, quando adulta. Por outro lado, a criança pobre ou escrava trabalhava e tinha que ser produtiva, aprimorando cada vez mais suas habilidades, seguindo os exemplos do pai trabalhador. Assim sendo:

“As vivências da infância eram radicalmente diferenciadas, definidas pela sua inserção social, por pertencimentos raciais e de gênero. Isso determinava diferentes processos e conteúdos de aprendizagem em instâncias distintas, o colégio, no caso da criança de elite, ou o trabalho, no caso da criança pobre ou escrava”. (CARVALHO, SALLES E GUIMARÃES, 2003, p. 14).

De acordo com os autores “a criança participava das atividades coletivas de seu grupo social, através das quais exercia seu aprendizado para a vida adulta. O universo infantil não era destacado do universo adulto.” (2003, p. 13).

Mais tarde, os pais passam a dar mais atenção aos filhos, vindo a perceber a necessidade de preservar a vida e saúde, bem como cuidar da sua educação da criança. Rocha (2002, p. 56) aponta que o pesquisador Ariès (1981) define esse período como “sentimento de infância”, além de relacionar a história da infância à história da família, que foi se constituindo e se tornando privada.

Costa (2000, p. 3-4) revela que segundo Ariès (1981) “para combater essa educação privada, a Igreja e o Estado resolveram tomar o encargo educativo”. A autora ainda cita que foi diante da nova postura adotada pelo poder político e religioso que colégios e instituições de ensino foram fundadas, assumindo o compromisso, que antes era feito pelas mulheres, de cuidar e educar as crianças.

Neste contexto, Rocha (2002, p.55) também aponta que “preservar e cuidar das crianças seria um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres, no caso, as amas parteiras, que agiriam como protetoras dos bebês, criando uma nova concepção sobre a manutenção da vida infantil”. A autora aponta o pesquisador Philippe Ariès como fundamental para a compreensão do conceito de infância.

ARIÈS é considerado o precursor da história da infância, pois foi através de estudos realizados por ele, com várias fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, que surgem os primeiros trabalhos na área de história, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII. (2002, p. 53).

Ao longo desse processo histórico, Carvalho, Salles e Guimarães (2002 p. 14) apontam que “a construção da ideia da especificidade da infância é diretamente relacionada à constituição da escola moderna”(...). A criança passa a ocupar um lugar significativo na sociedade, sendo então, reconhecida como sujeito social, que possui sentimento, desejo, vontade, além de se tornar elemento fundamental para compreensão do adulto. Para tanto, Rocha afirma que:

A preocupação da família com a educação da criança fez com que mudanças ocorressem e os pais começassem, então, a encarregar-se de seus filhos. Consequentemente, houve a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e a formação de uma criança melhor doutrinada atendendo à nova sociedade que emergia. (2002, p. 57).

As definições de criança e infância se tornam, muitas vezes, confusas, portanto Franco (2002) cita que “Barbosa, ao falar de crianças e infâncias (no plural), aponta as ideias de Sarmento e Pinto (1997) sobre a importância da definição e da delimitação desses conceitos. Esses autores diferenciam essas duas categorias da seguinte forma: “(...) crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social (...) existe desde os séculos XVII e XVIII” (2000, p. 101). (FRANCO, 2002, p. 30).

Diante disso, compreende-se que todos os autores pesquisados colaboraram de forma significativa para entendimento sobre construção da criança ao longo da história, bem como a compreensão do conceito infância, enfatizando todo o processo de lutas contínuas que resultaram em um reconhecimento da especificidade da mesma. Tal reconhecimento abriu caminho para estudos aprofundados, buscando a compreensão do desenvolvimento e necessidades da criança.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA

Com este novo cenário, a psicologia infantil passa a buscar compreensão sobre a infância, de modo que esta explique o desenvolvimento infantil bem como a construção do seu conhecimento. Para KRAMER “essas informações são especialmente importantes, pois delas derivam subsídios fundamentais para a prática pedagógica nos diferentes níveis da escolaridade”. (1991, p. 20).

Por outro lado CARVALHO, SALLES E GUIMARÃES apontam:

As investigações tradicionais da psicologia levaram a tornar absolutos e universais padrões de comportamento investigados numa determinada cultura e grupo social, transformando-os em padrões de normalidade, a partir dos quais cada criança será avaliada através de testes de desempenho padronizados. (2003, p. 15).

Os estudos da psicologia sobre a infância levaram a uma padronização do desenvolvimento e comportamento da criança, comprometendo aos demais que não se adequavam aos mesmos. No entanto, esses estudos foram baseados em uma pesquisa com um número reduzido de pessoas. Diante disso, afirma-se que o desenvolvimento da criança não deve ser considerado padrão e universal, uma vez que esta cresce e evolui de acordo com meio em que se está inserida.

Cada criança vive a experiência infantil no interior de uma determinada cultura que lhe dá significação.... Ou seja, os padrões de desenvolvimento são aí definidos pelo repertório de saberes, valores e práticas dados pela cultura, sendo impossível definir um padrão universal. (CARVALHO, SALLES E GUIMARÃES, 2002, p. 16).

Neste sentido Craidy e Kaercher afirmam que “estas ideias vieram a fazer com que muitas práticas discriminatórias fossem exercidas em nomen do que era *certo, normal adequado*, em relação às condutas humanas, levando à exclusão daqueles que eram *diferentes*”. (2007, p. 15).

A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da construção enquanto sujeito social e da compreensão da importância da infância, a criança foi adquirindo seus direitos. Marcílio (1998, p. 47) descreve sobre construção dos Direitos da Criança se deram a partir de um longo processo, ampliando-se de acordo com a evolução da humanidade.

Com os avanços da medicina, das ciências jurídicas, das ciências pedagógicas e psicológicas, o século XX descobre a especificidade da criança e a necessidade de formular seus direitos, que passam a ser tidos como especiais. (MARCÍLIO, 1998, p.48).

Ainda de acordo com Marcílio (1998, p.48-49), após a Segunda Guerra Mundial “surge o UNICEF - United Nations International Child Emergency Fund - em outubro de 1946, com o objetivo de socorrer as crianças dos países devastados pela guerra”. [...] “Pela primeira vez tinha-se reconhecimento internacional de que as crianças necessitavam de atenção especial”.

A autora ainda cita que em 1950 a UNICEF foi ampliada, visando a melhoria da saúde e da nutrição das crianças dos países pobres. Mais adiante esse apoio foi estendido a fim de atender as crianças e suas famílias em serviços sociais, incluindo assim, a educação.

Marcílio (1998, p. 49) aponta que “a criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, prioridade absoluta e sujeito de Direito, o que por si só é uma profunda revolução”. (...) Contudo, os direitos consagrados pela Convenção de 1989 são abrangentes.

A convenção define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1), cujos melhores interesses devem ser considerados em todas as situações (artigo 3). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seus pontos de vista ( artigo 12) e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7), tem o direito de brincar (artigo 31) e de receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo 34) [...]. (MARCÍLIO, 1998, p.49).

Assim, segundo a autora, a realidade da criança foi sendo remodelada, obtendo avanços positivos, controlando primeiro a mortalidade infantil e depois a fecundidade. Neste contexto, a escolarização também obteve melhorias e o direito à educação foi assumindo um papel importante perante as famílias e sociedade.

Para Ramos (2010, p. 1-2) as instituições de Educação Infantil se deram a partir da compreensão da infância e da criança. No entanto, com as transformações ocorridas na sociedade, a escola foi a que mais sofreu impactos importantes.

Segundo Oliveira (2005), citado por Ramos (2010, p. 2) as transformações sofridas na Europa importou para o Brasil o Jardim de Infância, vindo a ser criticada pelo significado atribuído aos asilos da França, também por ser destinado as crianças pobres. Por outro lado, tal ideia era defendida por acreditarem que seria uma oportunidade de vantagem para o desenvolvimento infantil.

Ramos ainda cita que com o processo de urbanização e industrialização, a mulher ingressou no mercado de trabalho, surgindo, através delas, a reivindicação por melhores condições de trabalho, assim como também a criação de lugares apropriados para seus filhos. “Para isso, surgem as “criadeiras”, isto é, pessoas que se dispunham a cuidar das crianças” [...]. (2010, p. 2).

A autora ainda pontua que diante as reinvindicações, as indústrias cederam ao apelo das mulheres e dos sindicatos, visando que o rendimento do trabalho melhorava consideravelmente.

Assim, a creche foi criada para atender prioritariamente às necessidades das mães trabalhadoras, cujas crianças precisavam ser cuidadas por alguém que pudesse atender às suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene. (SALLES e FARIA, 2012, p. 53).

Para Ramos (2010, p. 3), o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, trouxe regulamentação para o atendimento às crianças pequenas nos jardins de infância, creches e escolas maternais.

Por outro lado, Kramer (1991), aponta que as modificações sofridas pela sociedade, além das descobertas sobre o desenvolvimento infantil, geraram questionamentos sobre a escola tradicional, no plano educacional, lançando os fundamentos da escola nova, onde a metodologia da pré-escola se deriva deste movimento. A autora ainda afirma:

Como princípios básicos da escola nova destacam-se: a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os conteúdos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a consequente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem. (KRAMER, 1991, p. 25).

Neste novo cenário, Ramos (2010) cita que a educação para crianças pequena ganha espaço, aonde a LDB vem ser aprovada em 1961, incentivando a criação de instituições pré-primárias. A LDB é “ consequência da Constituição Federal de 1998 que definiu uma doutrina da criança como sujeito de direitos”. (CRAIDY E KAERCHER, 2007, p. 23).

Por outro lado Kramer pontua que “é só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. (KRAMER,1991, p.18).

De certa forma, a origem dessas instituições contribuiu para a definição do destinatário prioritário desse serviço, a natureza da ação desenvolvida, o profissional necessário para sua execução e os próprios tipos de instituições existentes. (SALLES e FARIA, 2012, p. 53).

Segundo Ramos (2010), “no ano de 1996, é instituída a Lei 9394/96, a qual propõe que os municípios sejam incumbidos de oferecer Educação Infantil”. Sendo assim, de acordo com o artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (RAMOS, 2010, p.4).

Já as Diretrizes e Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12).

Diante dos direitos adquiridos pela criança, dentre eles o direito a educação, é importante ressaltar que a concepção de criança sendo diferente do adulto, bem como a necessidade de se investir em uma educação voltada para elas, faz-se refletir que a criança não é apenas um vir a ser, mas, uma pessoa que tem o direito de se desenvolver e construir seu conhecimento através de experiências e vivências que são voltadas, exclusivamente para elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. V. I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANCO, Márcia E. Wilke. Compreendendo a Infância. Porto Alegre: Mediação, 2002, 80p.

KRAMER, Sonia (coord.). Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Revista USP. São Paulo. Março/Maio, 1998.

RAMOS, Janaína Silmara Silva. Artigo para a XVIII Semana de Humanidades: Rotina na Educação Infantil: Saberes Docentes. Natal: UFRN, 2010.

SALLES, Fátima e FARIA, Vitória. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática; 2012.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Editora LCT, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. -. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COSTA, Márcia Rosa da. *INFÂNCIA – forma de conceber e tratar a infância.* Porto Alegre, 2000.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. Compreendendo a Infância. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, Alysson. SALLES, Fátima. GUIMARÃES, Marilia . *Desenvolvimento e Aprendizagem.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex- UFMG, 2002.

REDIN, Euclides. Educação Infantil: construção da cidadania e prática pedagógica. In: Paixão de aprender, n. 7. Porto Alegre, Jun. 1994, p.48-53.

ROCHA, Rita de Cássia Luíz da. *História da infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes.* Guarapuava, 2002.

SALLES, Fátima e FARIA, Vitória. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática; 2012.