

**DE OBJETO DE TUTELA À SUJEITO DE DIREITOS:
PERCURSOS HISTÓRICOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA****FROM OBJECT OF GUARDIANSHIP TO SUBJECT OF RIGHTS: HISTORICAL
PATHS OF THE INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD****DE OBJETO DE TUTELA A SUJETO DE DERECHOS: RECORRIDOS
HISTÓRICOS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INFANCIA**

Recebido em: 02/08/2023

Aceito em: 19/08/2023

Mateus Lorenzon¹ Luiz Marcelo Darroz² Cleci Teresinha Werner da Rosa³ 

Resumo: Neste artigo de caráter bibliográfico realiza-se uma reconstituição histórica dos processos de escolarização de crianças. Identifica-se, inicialmente, que a infância é uma categoria social e seu surgimento pode ser contextualizado como parte de um conjunto de mudanças demográficas e do processo civilizador, ocorrido a partir do século XVI no mundo Ocidental. A sentimentalização do modo de relacionar-se com a prole desencadeou, conseqüentemente, mudanças nos hábitos e comportamentos infantis, levando à emergência de um discurso proferido por moralistas e religiosos acerca da necessidade de transformar a educação das crianças em algo público. Posteriormente, com as mudanças econômicas, em especial a industrialização e o trabalho feminino, as instituições de educação infantil, além da legitimidade moral, passam a ser necessárias para a tutela das crianças. Foi somente com a promulgação da Carta Magna brasileira que as crianças deixam de ser compreendidas como objetos de tutela e passam a ser concebidas como sujeitos de direito. Pressupõe-se que reconhecer a dimensão histórica subjacente à organização das instituições destinadas ao acolhimento e educação de crianças pequenas é fundamental para analisar o ethos e o imaginário social que envolve as escolas das etapas elementares da Educação Básica, bem como propor mudanças de ordem praxiológicas.

Palavras-chave: História da Educação; Invenção da Infância; Escolarização; Direitos Sociais.

Abstract: This bibliographical article presents a historical reconstruction of the processes of schooling children. It is initially identified that childhood is a social category, and its emergence can be contextualized as part of a set of demographic changes and the civilizing process that occurred from the 16th century in the Western world. The sentimentalization of the way of relating to offspring consequently triggered changes in children's habits and behaviors, leading to the emergence of a discourse propagated by moralists and religious figures about the need to transform children's education into something public. Later, with economic changes, especially industrialization and female labor, childcare institutions, in addition to moral legitimacy, become necessary for the guardianship of children. It was only with the promulgation of the Brazilian Constitution that children ceased to be understood as objects of guardianship and began to be conceived as subjects of rights. It is assumed that recognizing the historical dimension underlying the organization of institutions dedicated to the care and education of young children is

¹ Discente do Programa de Pós Graduação em Educação - UPF. Mestre em Ensino - UNIVATES. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (PROSUC II/CAPES). mateusmlorenzon@gmail.com

² Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação - UPF. ldarroz@upf.br

³ Bolsista de Produtividade - CNPq. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação - UPF. Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) com estudos na Universidad de Alcalá de Henares - Espanha e Estágio pós-doutoral na Unversidad de Burgos - Espanha (2017-2018). cwerner@upf.br

essential to analyze the ethos and social imagination surrounding schools in the early stages of Basic Education, as well as to propose changes of a praxeological nature.

Keywords: History of Education; Invention of Childhood; Schooling; Social Rights.

Resumen: En este artículo de carácter bibliográfico se realiza una reconstrucción histórica de los procesos de escolarización de niños. Se identifica inicialmente que la infancia es una categoría social y su surgimiento puede contextualizarse como parte de un conjunto de cambios demográficos y del proceso civilizador que ocurrió a partir del siglo XVI en el mundo occidental. La sentimentalización del modo de relacionarse con la prole desencadenó, consecuentemente, cambios en los hábitos y comportamientos infantiles, lo que llevó a la emergencia de un discurso propagado por moralistas y religiosos sobre la necesidad de transformar la educación de los niños en algo público. Posteriormente, con los cambios económicos, especialmente la industrialización y el trabajo femenino, las instituciones de educación infantil, además de la legitimidad moral, se vuelven necesarias para la tutela de los niños. Fue solo con la promulgación de la Constitución brasileña que los niños dejaron de ser comprendidos como objetos de tutela y pasaron a ser concebidos como sujetos de derecho. Se asume que reconocer la dimensión histórica subyacente a la organización de las instituciones destinadas al cuidado y educación de los niños pequeños es fundamental para analizar el ethos y el imaginario social que rodea a las escuelas en las primeras etapas de la Educación Básica, así como para proponer cambios de orden praxeológico.

Palabras clave: Historia de la Educación; Invención de la Infancia; Escolarización; Derechos Sociales.

INTRODUÇÃO

Neste artigo de revisão bibliográfica, realiza-se uma reconstituição histórica dos processos de escolarização de crianças de 0-5 anos. O estudo decorre de uma pesquisa que está sendo desenvolvida enquanto discente do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc da Universidade de Passo Fundo, na qual avalia-se a possibilidade de desenvolvimento de práticas investigativas no cotidiano da Educação Infantil. No decorrer da investigação, inferiu-se que o ethos e o imaginário associado às instituições destinadas à primeira infância é um dos elementos inibidores ou condicionadores das proposições realizadas nesta faixa etária.

Em decorrência disso, hipotetiza-se que a proposição de mudanças praxiológicas no contexto da Educação Infantil requer que objetive-se e reflita-se acerca do imaginário social, do ethos institucional e dos esquemas tipificadores aplicados a esta etapa da Educação Básica. Para tanto, uma revisão histórica dos processos de constituição da infância e das instituições dedicadas a essa faixa etária torna-se imprescindível, tendo em vista que por meio dela pode-se evidenciar o contexto seminal de alguns elementos que sedimentaram-se no senso comum pedagógico. Assim, este artigo inscreve-se neste duplo processo de evidenciar elementos constituintes do trajeto de escolarização, oferecendo subsídios que permitam objetivar, refletir e, consequentemente, propor mudanças praxiológicas.

Identifica-se, inicialmente, que a infância, compreendida como uma categoria social, é um conceito moderno. Ariès (2011) evidencia que a sentimentalização nos modos de relacionar-se com as crianças decorre de um conjunto de mudanças demográficas ocorridas no mundo ocidental a partir do século XVI. Concomitante com essa reconfiguração na forma de

compreender as crianças, o autor francês reconhece a privatização da instituição familiar e, também, a emergência de um esforço para fazer viver, que Bujes (2002) entenderá como subjacente a criação de instituições destinadas ao acolhimento das crianças.

Os modos de relacionar-se com a infância, especialmente, o sentimento de paparicação resultam em mudanças psíquicas e comportamentais nas crianças. A paparicação e a tolerância excessiva por parte dos pais, segundo Rével (2009), começa a ser foco de interesse de um discurso persecutório por parte de grupos religiosos e moralistas. Emerge, neste contexto, uma série de livros-normas e guias de conduta destinados à regulação de comportamentos das crianças desde a mais tenra idade. Com isso, as instituições com finalidade de educar as crianças surgem nesse contexto de tensão entre uma educação restrita ao seio do lar e uma necessidade de comportamentos públicos que atendiam a normatividade vigente.

Há, até o século XIX, uma há uma prerrogativa de que as instituições educacionais seriam destinadas ao público que estaria na idade da razão, isto é, a faixa etária a partir dos sete anos. As primeiras instituições destinadas a crianças menores estavam intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento industrial, a partir do qual constroem-se espaços para a guarda e tutela da prole das mães trabalhadoras. Entre estas instituições, destacam-se as Escolas de Tricotar idealizadas por Jean Frederick Oberlin (França, 1767), o Instituto para a Formação de Caráter de Robert Owen (Escócia, 1816) e as creches de Firmin Marbeau (França, 1844). Nestas organizações, havia a predominância de uma finalidade custodial, evitando, sobretudo, o infanticídio decorrente da ausência maternal nos horários de expediente. De inspiração rousseuniana, surge na Alemanha, em 1937, os kindergarten de Friedrich Fröbel, que representaram um ponto de inflexão para pensar uma pedagogia para a primeira infância.

No contexto brasileiro, as propostas de escolarização das crianças surgem a partir das Exposições Universais, nas quais preconiza-se e difunde-se uma associação entre o progresso material e moral e o cuidado das crianças pequenas (KUHLMANN JR., 2011). No entanto, em território nacional, as políticas destinadas à infância carecem de uma dimensão pedagógica e voltam-se à assistência da infância e, sobretudo, ao controle social. Rizzini (2011) identifica subjacente nas políticas públicas do período essa dupla-tendência: a infância-em-perigo ou a infância-perigosa. Em ambos os casos, as ações públicas eram fundamentadas em uma perspectiva médico-higienista-jurídica realizada, em decorrência das tendências liberais do estado, por instituições de filantropia.

No decorrer do século XX, gradualmente, há uma tendência à emergência de uma concepção da criança ser compreendida como um sujeito de direitos. A Declaração Universal

dos Direitos das Crianças (1959) é um ponto de inflexão, a partir do qual passa-se a tensionar o paradigma até então hegemônico da criança como objeto de tutela e passa-se a percebê-la como cidadã. A compreensão das crianças como sujeitos de direitos consolida-se, no contexto nacional, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No entanto, essa mudança paradigmática só se torna possível em decorrência de dois fatores. O primeiro, é o número crescente de pesquisas acadêmicas a respeito do tema, em virtude da expansão da pós-graduação no país (GHIRALDELLI JR. 2015). Soma-se a isso, a pressão exercida por movimentos sociais e a proposição de Emendas Populares para Assembleia Nacional Constituinte (GOHN, 2012).

No entanto, reconhece-se que mudanças legais não reverberaram imediatamente na esfera oficiosa, pois alterações no imaginário social, no ethos institucional e nos esquemas tipificadores são complexas e tendem a ser graduais. Assim, infere-se que, mesmo na contemporaneidade, ao analisar práticas pedagógicas e institucionais, torna-se possível identificar elementos sedimentados no senso comum pedagógico e que, em sua origem, remetem aos diferentes momentos históricos de constituição da etapa da Educação Infantil. Neste viés, o estudo justifica-se como uma estratégia de objetificar aspectos históricos da educação infantil, para, a partir disso criar possibilidades de refletir e modificar esses aspectos.

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ICONOGRÁFICA

Nesta seção do artigo, discorre-se acerca do processo de constituição da infância. Busca-se argumentar, em consonância com Ariès (2011) e Bujes (2015), que os sentimentos contemporâneos que atribui-se às crianças, isto é, à infância, são uma construção social e histórica emergentes da modernidade. Gélis (2009), ao discorrer sobre o imaginário a respeito da infância na Idade Média corrobora com a pressuposição apontada acima, na medida em que identifica a predominância de práticas e crenças que revelariam uma concepção naturalista do tempo. Neste modo de pensar e compreender a vida remeteriam a uma percepção de corpo distinta daquela predominante na modernidade:

Essa consciência da vida e essa imagem de sucessão das gerações remetem a uma consciência do corpo muito diversa da nossa. Tal imagem do corpo era ambivalente. Cada ser tinha seu próprio corpo, e no entanto a dependência em relação à linhagem, a solidariedade de sangue eram tais que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo: esse corpo era o seu, mas também era um pouco os outros, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos (GÉLIS, 2009, p. 306).

Tal pressuposição acarreta consigo profundas implicações para pensar os modos de vida das crianças, na medida em que elas não eram pensadas como sujeitos autônomos ou membros de uma família nuclear, mas sim parte de “[...] um rebento do tronco comunitário, uma parte do corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo” (*Ibidem*, p. 206). Com isso, identifica-se que os espaços e materiais específicos para a criança não eram recorrentes. Os sujeitos desde a mais tenra idade participavam da vida e dos jogos sociais, não sendo privados ou objetos de pudor. Assim, Ariès (2011, p. 99), em um estudo iconográfico seminal para as pesquisas a respeito da infância, vai ao encontro dessa perspectiva, afirmando que no período medieval não existiria uma percepção da particularidade das crianças em relação aos adultos, isto é, uma sentimentalização em relação ao grupo humano da mais tenra idade.

A partir do século XVI, Revel (2009) identifica que a sociedade europeia começa a passar por profundas transformações não apenas no âmbito político e mercantil, mas também na esfera sociológica, antropológica e ontológica. Ocorrem profundas reconfigurações na esfera da vida privada, das quais destacam-se as mudanças arquitetônicas nos espaços habitacionais devido à constituição de famílias nucleares (DUBY, 2009), bem como um processo de privatização da criança, na qual ela é extraída da vida social livre e confiada às famílias. Com isso, emerge uma nova forma de relacionamento dos genitores com sua prole, desencadeando mudanças afetivas dos pais e, conseqüentemente, comportamentais nas crianças (GÉLIS, 2009):

É nesse contexto que passa-se a perceber um movimento ainda incipiente de pensar a criança não apenas em sua dimensão biológica e como membro do grupo humano, mas sim como uma fase da vida dotada de particularidades que fazia com que ela fosse distinguida dos adultos. Com isso, Ariès (2011, p. 110) identifica o surgimento de “um novo sentimento da infância [...] em que a criança pequena, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”. Assim, há um emergente relacionamento intrafamiliar no qual predominam formas de paparicação, na qual há criança é transformada não só em um objeto de paparicação, mas também de cuidado. Soma-se a isso o crescente esforço a fim de evitar a perda de um ente infantil. Se o infanticídio era até então um fato naturalizado em decorrência das características demográficas do período, com a paparicação, passa-se a não tolerá-lo ou, pelo menos, faz-se um esforço para evitá-lo.

Como exposto anteriormente, as reconfigurações nas relações dos genitores com a sua prole, decorrentes do processo de extração da criança do tronco social e sua privatização no núcleo familiar, fazem com que emerjam novas condutas comportamentais nas crianças

(GÉLIS, 2009). Tais reconfigurações não passam despercebidas pelos religiosos e moralizadores do período que, rapidamente, adotam discursos persecutórios e responsabilizadores diante do que nomeavam de excessiva complacência dos genitores. Os escritos de Locke ([1693] 2012, p. 35) acerca da educação, são expressivos dessa perspectiva, na medida em que o filósofo inglês afirma, por exemplo, que “*se vicia, o al menos se perjudica, la constitución de la mayor parte de los niños con la indulgencia y la ternura*”.

Em apertada síntese, reconhece-se que no período entre os séculos XVI e XVII encontram-se as bases fundamentais da constituição dos sentimentos relacionados a crianças, isto é, à infância moderna. Há, como discorreu-se anteriormente, uma reconfiguração das estruturas econômicas, sociais e políticas nas sociedades europeias que reverberam em mudanças antropológicas e ontológicas. Forma-se um imaginário de sentimentalização em relação às crianças que precisa ser compreendido como parte de um processo civilizatório (ELIAS, 2011). A aparição e, conseqüentemente, a emergência de novos comportamentos desencadeará uma preocupação de religiosos e moralistas com a regulação, “codificação e controle dos comportamentos” (REVEL, 2009, p. 169). Cria-se assim, condições propícias para estruturar e difundir instituições que, inversamente ao processo de privatização da criança, iriam socializá-la de modo estruturado, introjetando normas necessárias para a constituição de um novo homem necessário ao advento do mundo moderno.

Assim, não deve ser compreendido como algo ilógico a quem analisa os processos de constituição da infância, os principais marcos constitutivos da escolarização e educação moderna serem datados desse período. Da mesma forma, não é espantoso observar que a educação das crianças tenha sido central tanto para reformadores protestantes como para os religiosos católicos. No entanto, salienta-se que em seus primórdios, os projetos educacionais eram destinados somente a crianças na idade da razão, isto é, a partir dos 7 anos. Crianças com idade inferior ainda eram mantidas no seio familiar, sendo cuidadas pelas genitoras ou ainda por amas (ARIÈS, 2011). A institucionalização de crianças menores só torna-se comum, aceitável e necessária com o advento de outro grande fenômeno moderno: a industrialização.

O advento da industrialização, com a exigência cada vez maior de que mulheres passassem a ocupar postos de trabalho, aliada com um imaginário condenatório do infanticídio e da mortalidade infantil, estão subjacentes na constituição das instituições destinadas à primeira infância. Assim, surgem, por exemplo, as Escolas de Tricotar de Oberlain (França, 1767), os Instituto para a Formação de Caráter de Robert Owen (Escócia, 1816) e a Creches de Firmin Marbeau (França, 1844). É imprescindível observar que essas instituições estavam

fundamentadas e pautadas em garantir um atendimento às mães trabalhadoras, compreendendo ou buscando evitar a exposição das crianças a situações de perigo. Stemmer (2012, p. 6) destaca assim que “esta etapa educacional tem sua origem em diferenças marcantes em relação aos demais níveis de ensino [e] surgiram com um caráter meramente assistencialista”. Identifica-se assim que há um desenvolvimento das escolas de Educação Infantil à margem das demais instituições educacionais o que, inexoravelmente, constituiu o *ethos* das instituições destinadas a crianças pequenas, reverberando nas organizações arquitetônicas muitas práticas e políticas destinadas a este nível educacional.

Destaca-se, no entanto, que mesmo a gestão do risco tendo sido foco hegemônico das instituições destinadas às crianças, é inegável reconhecer o papel desempenhado por perspectivas que iam de encontro a essa abordagem. Destaca-se a ruptura causada pela pensamento de Rousseau (2017), na medida que não apenas foi propositor de um novo modo de compreender à infância, atribuindo a ela características ainda recorrentes, como ideal de pureza e inocência, mas também por permitir uma nova ancoragem antropológica aos projetos pedagógicos. As pressuposições delineadas pelo filósofo genebrino constituíram um ponto de inflexão para o pensamento pedagógico, sendo que nele ancoraram-se não apenas os teóricos das pedagogias novas, mas também Friedrich Fröbel com as propostas dos *Kindergarten* (Alemanha, 1837),

Tal como as creches parisienses de Firmin Marbeau, os *Kindergarten* de Friedrich Fröbel difundiram-se rapidamente, sendo que no caso do pedagogo alemão, suas proposições acerca do brincar livre e dos materiais que deveriam ser destinados às crianças, passaram a “[...] substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas” (STEMMER, 2012, p. 12). Kuhlmann Jr. (2011) identifica que este processo de difusão e aceitação dos modelos de creches, as salas de asilo francesas e de Jardins de Infância como ideias para a institucionalização da infância foram fomentados, em parte, pelas Exposições Universais. Na próxima seção do estudo, analisa-se a chegada destas proposições no contexto brasileiro e, conseqüentemente, sua introdução nas políticas governamentais.

OS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Na seção anterior, apresentou-se, em apertada síntese, os processos de constituição do sentimento de infância e, conseqüentemente, de sua institucionalização. Identificou-se que os

atuais modos de compreensão do sujeito infantil e o conjunto de instituições destinados a ele devem ser interpretados como parte da consolidação do projeto de mundo moderno, no qual haveria um controle de condutas e comportamentos. A difusão das creches, asilos e Jardins de Infância, muito mais que estarem assentadas em um reconhecimento de direito da criança, almejavam o controle social e a gestão do risco representado por uma criança, hora tida como em perigo e, por outras como alguém perigosa (RIZZINI, 2011).

Mesmo que os europeus tenham começado a colonizar o continente americano no século XVI, as primeiras escolas de Educação Infantil no contexto brasileiro remontam ao final do século XIX. Ghiraldelli Jr. (2015) identifica que no decorrer deste período, o desinteresse em relação a educação das crianças deve-se à predominância da ação dos Jesuítas e, conseqüentemente, de uma perspectiva de formação religiosa:

Sob os jesuítas, na prática, o que ocorreu foi que o ensino das primeiras letras ficou sob encargo das famílias, na maior parte. As famílias mais ricas optaram ou por pagar um preceptor ou por colocar o ensino de suas crianças sob o auspício de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas, quanto ao atendimento dos brancos e não muito pobres, se especializaram menos na educação infantil que na educação de jovens já basicamente instruídos (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 29-30).

Com isso, percebe-se que nos primeiros séculos de existência do Brasil Colônia há uma completa despreocupação em relação à institucionalização das crianças. No entanto, isso não pode ser tomado como sinônimo da ausência de um sentimento em relação aos grupos infantis, pois, como demonstra Del Priore (2021) e Mauad (2021) há um conjunto de práticas que caracterizam uma sentimentalização, pelo menos no âmbito familiar, em relação à prole. Mauad (2021) observa ainda que é somente no período *oitocentista* que começam a ser observados circulando em território nacional uma literatura de caráter educativo-moralista ou ainda de casas de brinquedos destinadas às crianças. Reconhece-se, no entanto, que as configurações econômicas, sociais e culturais não faziam com que fosse necessário a existência de uma instituição específica de acolhimento e educação das crianças.

É somente com a participação do país nas Exposições Universais que começa-se a constituir e difundir um imaginária da necessidade de uma educação voltada para as crianças pequenas. Kuhlmann Jr. (2011, p. 70) argumenta que esses eventos desempenharam um papel fundamental na difusão destas instituições, tendo em vista que foram eles que difundiram as creches, asilos e *kindergarten* na medida que as associaram “[...] como modernas e científicas, como modelos de civilização”. Assim, assiste-se, na segunda metade do século XIX, as

primeiras proposições de escolas infantis de inspiração froebelianas e destinadas a crianças oriundas de classes elevadas no contexto brasileiro,

No contexto brasileiro, as suposições acerca da educação da infância difundidas nas Exposições Universais, encontram um terreno fértil na medida em que chegam em um período de reconfiguração dos poderes políticos e no qual desenhava-se uma nova perspectiva de nação. Passa-se a assumir que “[...] educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação” (RIZZINI, 2011, p. 27), isto é, a preocupação da educação das crianças torna-se central no pensamento político dos reformadores brasileiros. Ressalta-se, no entanto, que o conceito de educação subjacente a estas propostas não era o de reconhecer o valor da infância por si, mas sim de tutelá-la de modo que ela não representasse um risco para o estado.

As proposições políticas para a infância, no início do século XX, afastam-se do ideal pedagógico - ou reservam este as classes mais abastadas, buscando associar a educação da criança ao gerenciamento social. Com isso, as instituições dedicadas às crianças assumem um paradigma oriundo de um discurso jurídico-legal, no qual preocupa-se, especialmente, com a “criança moralmente abandonada” (KUHLMANN JR., 2011, p. 93). Ao analisar a literatura histórica e legal do período, Rizzini (2011, p. 45) identifica que:

Onde constava algo relativo à infância ou a juventude, lá estava implícita a ideia de periculosidade, carregada de ambiguidade anteriormente assinalada: ou a criança personificava o perigo ou ameaça propriamente ditos (viciosa, pervertida, criminosa,...) ou era representada como potencialmente perigosa (em perigo de o ser...).

Há assim um empreendimento moralizador em curso, no qual almejava-se, primordialmente, a conservação das estruturas sociais. Resulta disso um completo estado de afonia da criança. Aliado ao paradigma jurídico-legal, nota-se também, ao observar o contexto brasileiro, uma associação da educação das crianças ao que denomina-se de paradigma assistencial e higienista. Por meio deste, os espaços de acolhimento das crianças e das famílias eram essencialmente pensados como local de empreender um esforço de combate à mortalidade infantil (KUHLMANN JR., 2011), por meio de oferta e difusão de práticas fundamentadas em perspectiva epidemiológica e de saúde.

Ambos os paradigmas citados acima tiveram grande influência naquilo que nomeia-se de *ethos* das instituições de Educação Infantil contemporâneas, tendo em vista que influenciaram decisivamente, por exemplo, nos modos de organização arquitetônica destes

espaços. A estas perspectivas, soma-se ainda as práticas de caráter assistencial, difundidas, especialmente, a partir dos processos tardios de industrialização do país. Nota-se a inter-relação entre industrialização e difusão das escolas de Educação Infantil na medida em que a primeira citação legal de escolas para infância é apresentada não em um documento de normatização da educação, mas sim na Consolidação das Leis do Trabalho da Era Vargas.

Chega-se na década de 1970 com perspectivas de Educação Infantil fundamentadas nestes paradigmas médico-higienistas, jurídico-legais e assistenciais, aos quais soma-se uma perspectiva compensatória. No ideal compensatório haveria um conjunto de práticas educacionais destinadas às crianças em idade pré-escolar, a fim de desenvolver neles um conjunto de habilidades necessárias para as etapas posteriores. Resguardadas as diferenças significativas existentes, os diferentes paradigmas de organização e estruturação da educação para infância convergem ao apontar um estado de falta da criança, mantendo-a em um estado de afonia. Não se pensa a Educação Infantil como um direito da criança, mas sim como uma necessidade de manutenção de uma ordem social ou de dar assistência às mães trabalhadoras.

No âmbito político e social, nos anos 70, assiste-se, conforme Gohn (2012), um movimento de rearticulação da sociedade civil, bem como da organização de movimentos sociais com caráter reivindicativo. Em 1979, é lançado, em diferentes cidades brasileiras, o Movimento de Lutas por Creches:

A origem destes movimentos também é dada por fatores estruturais e conjunturais. No estrutural destacam-se: o empobrecimento das camadas populares e a necessidade das mulheres de trabalhar fora de suas próprias casas, para completar o orçamento doméstico. No conjuntural destacam-se: a organização das mulheres nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, a influência do Movimento Femenista e do Movimento da Anistia [...] A centralidade da luta era dada pelo atendimento à mãe, que não tinha onde deixar os seus filhos para trabalhar (GOHN, 2012, p. 119-120).

À luta das mães trabalhadoras, somou-se a expansão dos programas de Pós Graduação em Educação no Brasil que ampliaram de modo significativo a produção e difusão de pesquisas e conhecimentos sobre a Educação Infantil, tensionando e propondo novas abordagens no trabalho com crianças. Com o processo de redemocratização, essas lutas ganham legitimidade, sendo contempladas na Constituição Federal de 1988. No entanto, o que assistiu-se no processo de elaboração e promulgação da Carta Magna brasileira foi uma ruptura paradigmática nos modos de pensar e estruturar a Educação Infantil, pois ela passa a não ser mais um direito das mães trabalhadoras ou uma ação do estado para o gerenciamento social, mas sim um direito das

crianças. Assim, na Constituição Federal de 1988. Na Carta Magna brasileira, encontra-se, no Artigo 227 que:

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

No mesmo documento, ressalta-se ainda que o estado assume como dever “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”⁴ (BRASIL, 1998, s/p). Com isso, percebe-se uma compreensão do sujeito infantil como um sujeito de direitos, cabendo ao estado o papel de assegurar a educação. Esta condição permite que as crianças, independente de condições econômicas, sociais ou culturais, tenham resguardado o direito à escola. Nota-se que tal perspectiva, decorrente das lutas sociais e contemplando os avanços nas perspectivas pedagógicas e sociológicas, vai de encontro aos paradigmas hegemônicos até então, e que reduziram a infância a um objeto de tutela.

Essa compreensão da criança como sujeito de direitos é um ponto de inflexão para a constituição da Educação Infantil, tendo em vista que inaugura e indica a necessidade de um novo conjunto de legislação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) referendam a ideia da Carta Magna, inserindo essa etapa como a primeira parte da Educação Básica. Com isso, inaugura-se uma nova era de discussões e debates acerca das políticas de financiamento e sobre a dimensão pedagógica, tendo em vista que assistia-se um processo de antecipação de aprendizagem, pelo qual não respeitava-se as especificidades e singularidades do trabalho com essa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizou-se um processo de revisão bibliográfica, no qual buscou-se apresentar um breve histórico no processo de constituição da criança como um sujeito de direitos. Destacou-se que, na perspectiva de Ariès (2011), até o período renascentista o sujeito infantil era compreendido como parte de um tronco social. Soma-se a isso, que os elevados índices de mortalidade e as práticas de infanticídio faziam com que a sentimentalização do

⁴ Modificação na faixa etária por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

relacionamento adulto-criança fosse algo incipiente e raro. Assim, o risco da perda da prole fazia com que os familiares não atribuíssem ou investissem nas relações afetivas.

O advento da modernidade, além de uma reconfiguração na esfera política, mercantil e religiosa, acarretou um processo de lentas transformações de caráter antropológico e ontológico. Com isso, dos séculos XVI ao XVIII assistiu-se à emergência de práticas civilizacionais e uma mudança nas posturas e relações familiares com as crianças. Inicialmente, cabe destacar um processo de privatização da criança, na qual ela passa a ser interiorizada no núcleo familiar, reduzindo significativamente o seu convívio em espaços sociais. Gradualmente, começa-se a perceber uma mudança nas posturas dos adultos em relação às crianças, o que desencadeou mudanças de caráter comportamental. Se outrora a criança era algo despercebido pela sociedade, as mudanças psicológicas e comportamentais desencadeadas pelo processo de interiorização na família despertam interesse de movimentos religiosos e moralistas. As instituições escolares, inicialmente, surgem como ferramentas de controle social e formação de um novo homem. Contudo, a sua difusão só ocorre com o advento da industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho.

No contexto brasileiro, a organização de escolas de educação infantil, no período de transição entre os séculos XIX e XX está intrinsecamente relacionado com a constituição de um novo projeto de nação. Concebem-se as crianças como sujeitos perigosos ou em perigo e, por isso, alvo necessário de uma intervenção institucional. Ao longo do século XX, há a predominância de um paradigma que, por vezes, é marcadamente médico-higienista, jurídico-legal, compensatório ou ainda assistencial. Ressalta-se que não há um sequenciamento rígido entre eles, mas sim momentos de intersecção e sobreposição. Na década de 70, um conjunto de fatores citados no decorrer do texto levam a constituição de movimentos sociais que têm como pauta a luta por creches. A Constituição Federal de 1988, legitima essas demandas, passando a garantir a Educação Infantil como um direito das crianças.

O reconhecimento deste direito, mesmo sendo um ponto de inflexão na história da educação brasileira, inaugura uma nova era de discussões e normatizações, das quais destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No âmbito pedagógico, ocorreu a difusão de novas perspectivas de trabalho e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Além disso, o currículo e as políticas públicas destinadas a esta etapa da Educação Básica também passaram a ser campo de força e disputa de diferentes perspectivas, tornando-se necessário reconhecer a influência neoliberal .

Por meio dessa revisão de caráter histórico, o *ethos* da Educação Infantil constituiu-se à margem dos demais sistemas de ensino, respondendo, muitas vezes, demandas oriundas da esfera social e econômica. Não pode-se pensar a história como uma sucessão de fenômenos ou de tendências que se justapõem, mas sim como movimentos que reverberam nas etapas superiores. Além disso, esse processo de constituição da Educação Infantil encontra-se, diretamente, associado a um processo de formação de um imaginário social acerca do que seria bom ou esperado em relação às práticas desenvolvidas com as crianças.

Tanto o *ethos* institucional como o imaginário social agem como condicionantes para o trabalho pedagógico desenvolvido, pois, em última instância, influenciam e estão subjacentes nas organizações espaciais e temporais da escola. Uma vez sedimentadas no senso comum, torna-se necessário objetivar estes elementos condicionantes, a fim de reconhecer seu caráter histórico e social.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20 de maio de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 20 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 20 de maio de 2023.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In.: RESENDE, Haroldo de. (org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 259-280.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2021. p. 84-106.

DUBY, Georges. A solidão nos séculos XI-XII. In.: DUBY, Georges. **História da vida privada, 2**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 528-551.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In.: CHARTIER, Roger. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. p. 305-320.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: A construção da cidadania brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid/Espanha: Akal Ediciones, 2012.

MAUAD, Ama Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In.: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2021. p. 137-176.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In.: CHARTIER, Roger. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. p. p. 169-210.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**, ou, Da educação. São Paulo: Edipro, 2017.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In.: ARCE, Alessandra.; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 5-32.