

EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MUNDIAL E BRASILEIRO: GÊNESE E HISTÓRICO¹

CHILD EDUCATION IN THE WORLD AND BRAZILIAN CONTEXTS: GENESIS AND HISTORICAL

Joseane da Silva Miller Rodrigues² e Noemi Boer³

RESUMO

Neste estudo, objetiva-se descrever a gênese e o percurso histórico da educação de crianças pequenas no contexto mundial e brasileiro. A pesquisa é qualitativa e de natureza bibliográfica, fundamentada em Sebastiani (2009), Freitas (2016), Oliveira (2011), Arce (2002), Heiland (2010), Rodrigues (2015-2016) e Kuhlmann Jr (2000), autores que estudam a história das instituições infantis. Entende-se que estudar o percurso histórico das instituições serve como ponto de partida para os docentes que atuam nessa etapa educacional, mas serve também para direcionarem suas práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento integral das crianças, articulando o cuidado com a educação. Portanto, acredita-se que é necessário olhar o passado, para compreender o presente e modificar o futuro.

Palavras-chave: creche e pré-escola, criança, educação.

ABSTRACT

In this study, the objective is to describe the genesis and historical trajectory of the education of small children in the world and in the Brazilian context. The research is qualitative and of a bibliographic nature based on Sebastian (2009), Freitas (2016), Oliveira (2011), Arce (2002), Heiland (2010), Rodrigues (2015-2016), Kuhlmann Jr history of children's institutions. It is understood that studying the historical path of institutions serves as a starting point for teachers working in this educational stage to direct their pedagogical practices in favor of the integral development of children, articulating care to education. Therefore, it is believed that it is necessary to look at the past to understand the present and change the future.

Keywords: *nursery and preschool, child, education.*

¹ Artigo relacionado à dissertação.

² Aluna do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL) - Universidade Franciscana (UFN). Bolsista taxa CAPES/PROCUC. E-mail: joseane.miller@gmail.com

³ Orientadora - Universidade Franciscana (UFN). E-mail: noemiboer@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, as creches, ao contrário dos países da Europa, em que a expansão delas decorria da necessidade do atendimento às crianças, cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas, surgiram para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças. Inicialmente, a concepção de criança era a de “um adulto em miniatura”, ou seja, não se tinha a visão de infância e de cuidados necessários para o seu desenvolvimento. Aos poucos, essa concepção foi se modificando e passou-se a ter a necessidade de regulamentação e de políticas públicas voltadas à infância.

No campo da Educação Infantil, são relevantes os trabalhos desenvolvidos por Oliveira (2011), Kuhlmann Jr (2000) e Bujes (2001), em que os autores explicam aspectos que, historicamente, têm orientado a ideia de quais seriam as funções da creche e da pré-escola, enquanto instituições de atendimento e de educação de crianças pequenas e de como o cotidiano delas poderia ser organizado.

Esses autores discutem também o dualismo com que as funções dessas instituições têm sido pensadas em razão da camada social atendida: custódio-assistencial para os mais pobres e educativo-desenvolvimentista para as crianças dos meios sociais mais favorecidos. Dessa forma, apontam para a necessidade de os professores que trabalham com criança e infância conhecerem o passado, para realizarem uma profunda reflexão, ancorada tanto na prática, quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica, o que justifica a relevância desse estudo (OLIVEIRA, 2011; KUHLMANN JR., 2000; BUJES, 2001).

Mediante isso, esses autores propõem uma proposta pedagógica com base numa visão de desenvolvimento, como processo sociocultural, que envolve a criança como um todo, na interação com diversos ambientes simbolicamente estruturados. Nesta proposta, reafirmam a importância de um trabalho com as famílias na promoção do direito das crianças à infância. Dessa forma, o estudo do histórico da infância e da Educação Infantil pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a educação de crianças nos dias atuais, contribuindo também para a formação e aprimoramento profissional.

Assim, o percurso histórico serve como ponto de partida, para que os docentes compreendam como as instituições infantis iniciaram no contexto mundial e o quanto foi tardia a estruturação da Educação Infantil no país. Por outro lado, o estudo também mostra as influências dos modelos europeus na organização das instituições brasileiras destinadas à educação de crianças. Olhar para o passado permite compreender o presente e modificar o futuro.

MATERIAL E MÉTODOS

O delineamento metodológico do estudo está embasado na revisão bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado para outros fins,

constituindo-se em fontes secundárias, como livros e artigos científicos, teses, etc. Severino (2007) entende a pesquisa bibliográfica como aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores. Utiliza-se, portanto, de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. O autor considera que os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados e o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores.

Desse modo, o material utilizado neste estudo foram as obras de Arce (2002); Bujes (2001); Freitas (2016); Heiland (2010); Kramer (1984); Kuhlmann JR. (2000); Marcílio (2006); Nogaro; Lippi; Luft (2017); Oliveira (2011); Rodrigues (2015, 2016); Rousseau (1999); Rizzo (2010); Saito (2004); Sebastiani (2009); Silva (2010).

Quanto aos métodos utilizados neste estudo, observou-se o seguinte delineamento: (i) escolha do tema; (ii) levantamento bibliográfico preliminar; (iii) identificação das fontes: livros de leitura corrente, obras de referência e periódicos científicos impressos e digitais; (iv) leitura exploratória das fontes selecionadas; (v) leitura seletiva e analítica com apontamentos; (vi) fichamento de obras e dos artigos selecionados; (vii) redação do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão do estudo estão organizados em duas seções complementares e inter-relacionados. Inicialmente, descreve-se a gênese da Educação Infantil no contexto mundial. Em seguida, apresenta-se o histórico da Educação Infantil no contexto brasileiro, principalmente. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se algumas discussões a respeito da dicotomia entre o cuidar e o educar nessa etapa do desenvolvimento infantil.

A GÊNESE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MUNDIAL

A Educação Infantil, no contexto mundial, surgiu nos séculos XV e XVI, em meio a novos modelos educacionais, criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia se desenvolvia. O progresso científico, a expansão comercial e as atividades artísticas, ocorridas durante o Renascimento, estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre as maneiras como essa deveria ser educada. Nesse contexto, começam a surgir estudiosos que defendiam a ideia de que a educação deveria respeitar a natureza infantil, tais como Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) que, inspirados em Rousseau, acreditavam que a aprendizagem deveria ser um processo que estimula a atividade da criança com a associação de jogos e defendiam a ideia de sua evolução natural, pois compreendiam a criança como uma planta que necessitava de cuidados para se desenvolver harmoniosamente.

O estudioso pioneiro naturalista foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Ele apresentou uma nova proposta de educação, enfatizando a necessidade de educar a criança, para que se torne autônoma,

ou seja, sujeito e protagonista de seu próprio destino, passando a pensar por conta própria. Para isso, em 1762, o pensador suíço publicou *Emílio ou da Educação*. Esse tratado foi uma total novidade para a época, revolucionando a pedagogia e serviu como ponto de partida para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos XIX e XX. A obra constitui-se em romance pedagógico que conta a educação de um órfão nobre e rico, *Emílio*, de seu nascimento até seu casamento. O ciclo completo dessa nova educação, que Rousseau (1999) propôs na sua obra, comporta quatro períodos:

1. O primeiro período vai de 0 a 5 (zero a cinco) anos, correspondendo a uma vida puramente física, apta a fortificar o corpo sem forçá-lo; período espontâneo e orientado graças, notadamente, ao aleitamento materno. Equivale esta etapa ao que hoje denominamos Educação Infantil.
2. O segundo período vai dos 5 aos 12 (cinco a doze) anos e é aquele no qual a criança desenvolve seu corpo e seu caráter no contato com as realidades naturais, sem intervenção ativa de seu preceptor. Esta etapa equivale aos Anos Iniciais da educação básica, na atualidade.
3. O preceptor intervém mais diretamente no terceiro período que vai de 12 a 15 (doze a quinze) anos, período no qual o jovem se inicia, essencialmente pela experiência, na geografia e física, ao mesmo tempo em que aprende uma profissão manual ou ofício. No sistema atual, essa etapa seria o Ensino Fundamental.
4. Dos 15 aos 20 (quinze aos vinte) anos, compreende-se o quarto período em que o homem floresce para a vida moral, religiosa e social (ROUSSEAU, 1999).

Esse é o modelo básico de educação proposto por Rousseau para substituir a educação tradicional que, em nome da civilização e do progresso, direcionava os educadores a desenvolverem a formação do intelecto em detrimento da educação física, do caráter moral e da natureza própria de cada indivíduo. Com a obra de Rousseau, foi dado o primeiro passo para o surgimento de creches e pré-escolas europeias, e algumas contribuições se destacaram. Segundo Sebastiani (2009), pode-se citar a Escola do tricô, o Instituto para a formação do caráter, o Jardim de Infância, a *Casa dei Bambini* e o Infantário.

De acordo com Sebastiani (2009), a primeira acolhida à criança ocorreu por volta de 1767, na França, quando Jean Frederick Oberlin, pastor protestante, idealizou, ao lado de sua esposa, Madeleine Oberlin, uma escola que atendesse a crianças a partir de dois anos de idade. Esse ambiente educacional ficou conhecido como Escola do Tricô, onde Madeleine e outras mulheres ensinavam a Bíblia e tricotavam, e as crianças ficavam ao seu redor ouvindo histórias e observando a natureza. Iniciava-se, assim, a concepção de pré-escola, baseada no binômio cuidado e educação.

Ainda para a autora supracitada, outro ambiente de acolhida aos menores foi o “Instituto para a formação do caráter”, fundado, posteriormente, em 1816, por Robert Owen (1771-1858), em New Lanark, na Escócia, a primeira escola infantil para os filhos de operários, ou seja, para crianças da camada popular. O nome da escola tinha relação com um princípio em que Owen acreditava: os seres humanos são moralmente o produto de seu ambiente, especialmente das suas primeiras instruções, não podendo ser responsabilizados por seu comportamento defeituoso posteriormente (RODRIGUES, 2015).

Dessa maneira, o interesse natural da criança formava a base de seu método educacional, assim as crianças aprendiam jogando, dançando, brincando, cantando e participando de exercícios físicos.

Segundo Rodrigues (2015), essa escola tornou-se não apenas a mais progressiva da Inglaterra, como também o berço de várias ideias que não seriam aceitas em nenhum outro lugar durante quase um século. As suas ideias tiveram impacto na realidade europeia e norte-americana, abrindo caminho para várias iniciativas de integrar cuidado e educação de crianças pequenas em instituições extrafamiliares.

Para o autor supracitado, as ideias de Robert Owen receberam grande influência das ideias de liberdade e de espiritualidade do educador morávio Comenius e também de outros educadores, como Pestalozzi, por ele ser um ávido leitor. A sua crença era de que a educação prepararia os homens para viverem numa sociedade socialista. E a filosofia de Owen estava baseada em dois pilares: o primeiro era que ninguém é responsável por sua vontade e pelas suas próprias ações, pois todo o seu caráter é formado independentemente de si mesmo; as pessoas são produtos da sua hereditariedade e ambiente (daí o seu apoio à educação e à reforma trabalhista). O segundo era a ideia de que todas as religiões são baseadas na mesma ideia “ridícula” de que o homem é um animal fraco, imbecil, um fanático furioso ou um hipócrita miserável.

De acordo com Rodrigues (2015), Owen entendia que o edifício deveria ser aproveitado ao máximo: durante o dia pelas crianças e, à noite, pelos adultos. A escola era mista e 300 crianças recebiam nela educação, cujas atividades foram organizadas em três níveis de ensino: no rés-do-chão, ficava a escola infantil ou jardim-de-infância, para crianças pequenas, dividida em três salas de aula. Na escola, estavam reservadas duas salas espaçosas e ventiladas, uma para os escolares menores de 4 anos de idade, e a outra para os que tinham entre 4 e 6 anos. Essa última estava decorada com pinturas, principalmente de animais e com alguns mapas. No recinto, existiam também amostras de história natural, procedentes dos hortos (hortas onde se cultivam plantas), o campo e as fragas (superfícies pedregosas com altos e baixos) que serviam de tema para conversar e para breves *charlas* familiares, mas não havia nada formal, não aprendiam leitura de livros, pois Owen acreditava que as crianças não deveriam ser aborrecidas com livros, mas ensinadas por uma sinalização sensata e pela conversa familiar (RODRIGUES, 2015).

O edifício escolar de dois andares, no andar alto, com duas salas de aula, era para as crianças de 6 a 14 anos. A primeira era dotada de carteiras e bancos, iguais ao sistema lancasteriano. A outra, com amostras de história natural, quadros e mapas, podia ser utilizada para as aulas de canto e dança.

Os estudantes, que deixavam a escola aos 10 anos, podiam continuar os estudos nas aulas noturnas, que assistiam 400 estudantes. O programa de estudos era similar ao da escola diurna. Os adultos podiam assistir também a estas aulas. Davam-se lições semanais de química e mecânica e organizavam-se sessões de música e dança com fins recreativos (RODRIGUES, 2015).

A repercussão da obra de Owen ultrapassou as fronteiras do país e chamou a atenção, sobretudo, pelas inovações pedagógicas. Assim, surgiu, em 1837, o “Jardim de Infância”, criado por Friedrich Froebel (1782-1852), na Alemanha.

Na perspectiva de Heiland (2010), Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Em 1844, o pedagogo alemão publicou um livro destinado tanto ao trabalho dentro dos jardins de infância como também para as mães, intitulado “O livro de músicas da mãe”. O educador alemão sentiu a necessidade de formar mulheres para trabalhar nessas instituições, iniciando, assim, vários cursos de formação de “jardineiras”. Elas seriam responsáveis pela “germinação” das crianças, visto que o nome jardim de infância reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável.

Arce (2002) acredita que, para Froebel, não só o jardim de infância tem um papel fundamental na formação da criança, mas também a família é essencial para a interação entre escola, aprendizado e religiosidade, tomando Deus como fundamento de toda a humanidade. Em sua obra, *Pedagogia do jardim-de-infância* (1917), Froebel apresentou seus brinquedos criados para auxiliar a brincadeira infantil sem ferir seu desenvolvimento. Segundo Saito (2004), os brinquedos criados para esse fim foram chamados de dons, porque eles seriam uma espécie de presentes dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrirem os seus próprios dons, descobrir o que Deus havia dado a cada uma delas.

Dessa forma, a criança se expressaria por meio das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida. Assim, ele foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas. É interessante frisar que, para Froebel, o brincar caracteriza a ação da criança e o próprio ato de brincar é uma linguagem, pois a criança apreende, no ato de brincar, a linguagem gestual/corporal, sonora, verbal, entre outras.

Assim, o papel do professor, nos ideais froebelianos, consiste no respeito à natureza, à ação de Deus e à manipulação espontânea do mundo pelo educando, alicerçada na experiência. A metodologia consiste em orientar e despertar o aprendizado espontâneo da criança, fazendo desenvolver a qualidade em prol do aniquilamento dos efeitos. Froebel deixou um enorme contributo para Educação Infantil, visto que teve a preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas também de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos.

Outra instituição de Educação Infantil, citada por Sebastiani (2009), foi “*A Casa dei Bambini*” (casa das crianças), que teve início no século XX, na Itália, e foi fundada por Maria Montessori (1870-1952), que desenvolveu um método para trabalhar com crianças pobres de um bairro operário. O método montessoriano é um sistema educacional com uns recursos didáticos específicos, que têm o objetivo de despertar um interesse espontâneo nas crianças, obtendo uma concentração natural nas tarefas, para não cansar e não as chatear. Inicialmente, o método foi criado para crianças portadoras de deficiências e, depois, aplicado em crianças não excepcionais, partindo do princípio de que é necessário desenvolver a inteligência.

Rodrigues (2016) expõe o método montessoriano, popularizado em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil. Nesse viés, a originalidade Montessoriana se dá pelo fato de as crianças ficarem livres para movimentarem-se pela sala de aula, utilizando os recursos didáticos em um ambiente propício à autoeducação. A manipulação dos recursos ou materiais nos aspectos multissensoriais é um fator primordial para o aprendizado da linguagem, das matemáticas, das ciências e práticas de vida. Não é apenas uma técnica de alfabetização, mas um sistema de educação. Os principais objetos desse método são: blocos de madeira, cubos, fitas e todo tipo de material que estimule a audição, o tato, a visão e mesmo a concentração ou atenção. A educação dos sentidos é essencial. Busca-se a criança “equilibrada”, aquela que consegue dominar a si mesma e ao espaço à sua volta.

Ainda, Rodrigues (2016) afirma que, para desenvolver o seu método didático na aula, Montessori criou cinco tipos diferentes de recursos didáticos: material sensorial, com o objetivo de educar todos os sentidos do ser humano; material para realizar exercícios da vida cotidiana; material para desenvolver a linguagem; material para desenvolver o cálculo, os números e a matemática e material para trabalhar as Ciências em geral. Tais materiais ou recursos didáticos foram elaborados com peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir, fechar e encaixar, botões para abotoar; série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes, cubos, placas, barras e cubinhos. Também coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons.

Assim, o papel dos educadores para Montessori é criar condições para que as crianças atinjam essas metas e desenvolvam a sua personalidade integral por intermédio do trabalho, do jogo, de atividades prazerosas e da formação artística e social. Cada criança, na sala de aula, tem o seu espaço. Aos poucos, consegue-se a normalização. As crianças que apresentavam comportamentos contrários à proposta da aula, “os rebeldes”, eram isoladas em um canto da sala, enquanto os demais continuam as suas atividades. A sala de aula estava dividida em vários cantos: do silêncio, dos brinquedos, dos blocos, das manipulações, das ciências e da área externa com jogos e jardim (RODRIGUES, 2016).

De acordo com Sebastiani (2009), tem-se também o Infantário, que surgiu no início do século XX, na Inglaterra, fundado por Margaret McMillan (1860-1931), em parceria com sua irmã Rachel McMillan, ambas eram ativas na política e lideraram campanhas para merenda escolar. Em 1908, as irmãs abriram a primeira Clínica Escola do país, seguido pela Clínica Deptford, em 1910; essas clínicas ofereciam ajuda odontológica, auxílio cirúrgico e lições de respiração e postura para crianças da favela. Já, em 1914, decidiram iniciar uma creche Open Air & Centro de formação, em Deptford, em algumas semanas já havia trinta crianças na escola, na faixa etária entre 18 meses e sete anos. Rachel, a principal responsável pela criação do Jardim de Infância, orgulhosamente, observou que, nos primeiros seis meses, houve apenas um caso de doença, devido às precauções que adotou nesse caso, o sarampo não se espalhou para as outras crianças.

Rachel McMillan faleceu em 25 de março de 1917. Embora devastada pela morte de sua irmã, Margaret continuou a executar o berçário de Peckham. Ela escreveu uma série de livros influentes

que inclui: A creche (1919) e Creches: manual prático (1920). Em seus últimos anos de vida, Margaret McMillan interessou-se pelos assuntos referentes à Enfermagem. Com ajuda financeira de Lloyds, de Londres, estabeleceu uma nova faculdade para treinar professores e enfermeiros. Homenageando sua irmã, o Colégio Rachel McMillan foi inaugurado, em Deptford, em 8 de maio de 1930.

Diante do exposto, pode-se constatar que as instituições que surgiram nesse período contribuíram para o campo da educação, porém, com exceção do jardim de infância, de Froebel, os demais programas foram criados para melhorar a vida de crianças pobres, justificando o caráter assistencial atribuído à creche até os dias atuais, conforme se pode perceber na passagem a seguir:

A ideia de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimentos aos menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Em consonância com a autora supracitada, pode-se perceber o abandono no processo de formação das crianças. O meio sociopolítico levou à precariedade nas instituições de Educação Infantil, o que gerou a necessidade da criação de instituições que conseguissem atender a essa demanda.

Portanto, a gênese da Educação Infantil, no contexto mundial, tem sua origem em meio às mudanças sociais e econômicas causadas pelas revoluções industriais no mundo todo. Naquele momento, as mulheres deixaram seus lares por um período, em que eram cumpridoras de seus afazeres na criação dos filhos e nos deveres domésticos, cuidando do marido e família, para entrarem no mercado de trabalho. Atrelado a esse fato, sob pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito, seus e de seus filhos, por melhores condições de vida, deu-se início ao atendimento da Educação Infantil.

A partir disso, na seção que segue, é apresentado o processo de criação das instituições de Educação Infantil, no Brasil, que foi fortemente influenciado pelos modelos apresentados na gênese da Educação Infantil no contexto mundial.

O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil no Brasil surge com forte influência internacional, posterior às ideias de Froebel e à Revolução Industrial. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe praticamente não existia. Sendo assim, a creche no Brasil nasce acompanhando a “estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho” (SEBASTIANI, 2009, p. 32). Era necessária a liberação da mulher-mãe para o mercado de trabalho, o que desencadeou uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um lugar para deixarem seus filhos.

Nesse período, a principal atividade dessas instituições era o cuidar. Quanto ao nascimento das instituições de Educação Infantil no Brasil, Silva (2010, p. 28) destaca que as “[...] primeiras instituições

brasileiras de atendimento às crianças de zero a seis anos surgiram ainda no Império, com o intuito de amparar as crianças abandonadas nas ruas das cidades, como orfanatos, o asilo para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, com sua roda dos expostos”.

Segundo Freitas (2016), o atendimento à infância, até 1874, existiu institucionalmente por meio da Casa dos Expostos, também chamada de Roda. Tratava-se de um lugar onde eram deixadas as crianças não desejadas. Durante a época colonial, foram implantadas três rodas nas principais cidades do Brasil: a primeira em Salvador, logo em seguida no Rio de Janeiro, e a última em Recife.

O termo utilizado (roda dos expostos) foi criado por Romão de Mattos Duarte que, preocupado com o grande número de crianças abandonadas nas ruas e nas portas de igrejas das cidades maiores, decidiu doar recursos para que a Santa Casa da Misericórdia do Rio Janeiro realizasse esse atendimento. A roda consistia em uma

[...] espécie de portinhola giratória com um dos lados voltado para a parte externa do prédio, onde o bebê era colocado, e equipada com uma campainha que a infeliz mulher tocava para alertar as irmãs de caridade, no interior da casa, de que havia uma nova criança ali abandonada, para que elas, girando a tal portinhola, fossem buscar os bebês (RIZZO, 2010, p. 37).

Quando a autora faz referência à “infeliz mulher”, fala a respeito da mãe do bebê que, por pertencer à corte e dar à luz ainda sem estar devidamente casada, tenta esconder a vergonha de ser mãe solteira perante a sociedade e põe seu filho para doação na roda dos expostos. Ao dissertar sobre a roda dos expostos, Rizzo (2010, p. 37) expõe que não “[...] se pode aceitar que isso fosse uma política de proteção à criança; tampouco de assistência à mulher-mãe”.

Para contribuir com a afirmação de Rizzo (2010), Freitas (2016 p. 91) apresenta importantes porcentagens. Segundo ele, “no período de 1741 a 1755, os expostos representaram 14,8% dos nascimentos livres; entre 1771 e 1785, elevou-se para 21,4%; no período anterior à criação da roda, entre 1801 e 1815, essa frequência era de 15,64%”. Embora a existência das rodas dos expostos no Brasil tenha apresentado, em alguns pontos, elevadas taxas, a exposição de bebês nunca chegou aos níveis brutais da Europa do século XIX (FREITAS, 2016).

Nesse período, a instituição, ao acolher a criança depositada na roda, já organizava seu batismo, logo era feito um inventário de todos os eventuais pertences que se encontravam com a criança, no livro dos expostos, desde a data de chegada, saída para casas de amas, a prestação de serviços, o casamento e a emancipação até seus últimos dias de vida. No entanto, conforme Freitas (2016, p. 71), “na realidade, quase totalidade destes pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos”.

De acordo com Nogaro, Lipp e Luft (2017), a partir do século XVIII, a mulher passou a trabalhar em fábricas. Com seu ingresso no mercado de trabalho, cresceu a necessidade de locais em que pudesse deixar as crianças enquanto trabalhava. Assim, em meados do século XIX, surgiu a Educação

Infantil (creche pré-escola) no Brasil, com característica marcante de ação assistencialista, ou seja, seu maior objetivo era manter as crianças em um espaço no qual teriam o acompanhamento de adultos, seriam alimentadas, enquanto seus pais trabalhavam.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 12), o “[...] vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de Educação Infantil”. Nesse período, o cuidado com a infância era de responsabilidade da assistência social pública, que tinha como objetivo a proteção e a satisfação de suas necessidades físicas e, por esse motivo, não se preocupava em propiciar às crianças um espaço de aprendizagem.

Apesar de seu caráter assistencialista, estabeleciam-se diferenças de atendimento às crianças em decorrência da sua origem social. Apenas aquelas que pertenciam às classes sociais mais abonadas tinham um formato de assistência diferenciado, em que se pensava na questão do cuidar e *educar*, enquanto as crianças pobres recebiam apenas o cuidado das pessoas que trabalhavam com a Educação Infantil da época. Os modelos de educação adotados no Brasil sofreram influências do contexto ideológico vindo de países da Europa, como a França. A primeira escola de primeiras letras foi destinada a meninas do Recolhimento da Misericórdia da Bahia, em 1829, uma vez que, até então, as crianças carentes não recebiam nenhum tipo de instrução sistemática. A implantação da Escola Normal do Brasil, na metade do século XIX, foi a primeira oportunidade de formação e de trabalho para meninas desvalidas do Rio de Janeiro e da Bahia (NOGARO; LIPP; LUFT, 2017).

Ainda conforme esses autores, no final do século XIX e início do século XX, a sociedade brasileira experimentou muitas modificações: o aparecimento de novas classes sociais, o desenvolvimento industrial, a movimentação interna da população que se deslocou para regiões mais atraentes para viver e trabalhar, o crescimento populacional urbano e a chegada de imigrantes de vários países. Essas transformações afetaram fortemente as políticas sociais, uma vez que o término da escravidão e a queda da monarquia modificaram, de forma definitiva, a vida financeira dos brasileiros.

Diante do exposto, pode-se entender que as mudanças sociais, econômicas, entre outras, contribuíram para que as crianças passassem a ser vistas pela sociedade, especialmente os médicos, e para que se iniciassem as primeiras iniciativas higienistas, voltadas à criança, contra os alarmantes números de mortalidade infantil. Os fatores indicados pelos médicos e higienistas, para justificar o alto índice de mortalidade, eram controversos. De um lado, culpavam a aleitamento mercenário⁴, de outro lado, a prática médica vigente no país, faltando assim interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira pobre (KRAMER, 1984). No entanto, os médicos higienistas trouxeram conhecimentos que contribuíram para uma mudança de postura da sociedade em relação à criança. Foram desencadeadas campanhas de conscientização que mostravam a necessidade de envolvimento de organismos governamentais, como os principais responsáveis pela educação e beneficência.

⁴ O aleitamento ‘mercenário’ referia-se àquele em que as mulheres amamentavam a criança mediante um pagamento previamente estipulado. No caso de uma ama de leite escrava, o dinheiro iria para o seu proprietário.

Nesse período, destaca-se a criação do Instituto de proteção e assistência à infância do Brasil. Fundado em março de 1899, por Arthur Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro, tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço de amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes e defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades e creches e jardins de infância. Além disso, tinha o intuito de diminuir a mortalidade infantil e, para isso, criou o Concurso de Robustez, premiando em dinheiro (para a mãe que comprovasse a pobreza) o bebê mais saudável (KRAMER, 1984; KUHLMANN JR, 2000).

Paralelamente às atividades do instituto, surgem as escolas da elite da burguesia carioca e paulistana. Em 1875, no Rio de Janeiro, e, em 1877, em São Paulo, eram criados os primeiros jardins de infância sob os cuidados das entidades privadas. Essas instituições tiveram uma maior preocupação com o desenvolvimento escolar das crianças pequenas. A alta sociedade buscava diferenciá-las das crianças dos asilos e das creches das classes pobres, a partir de propostas pedagógicas. Essa dupla visão de uma educação para a classe rica e a pobre vai perpetuar-se durante muito tempo na educação brasileira. Era defendida uma educação compensatória e assistencialista para as classes menos favorecidas e havia propostas educativas para o desenvolvimento de aprendizagens escolares para as crianças pequenas da alta sociedade (KRAMER, 1984; KUHLMANN JR, 2000).

Entretanto, em 1862, Emília Erichsen criava o primeiro jardim de infância público no Paraná, revolucionando a educação nessa época, pois era contra os castigos físicos praticados em sala de aula. Emília não fazia discriminação entre seus educandos, assim ousou mesclar sua turma com meninos e meninas. Dessa forma, utilizou, como referência para sua escola, os preceitos do jardim de infância de Froebel. Esse método incluía a utilização de objetos como formas (cubo, esfera) e materiais para a criança manipular, como argila e madeira. A técnica objetivava, de uma maneira geral, aprimorar, desde os primeiros anos de vida escolar, as capacidades neuromotoras da criança (KRAMER, 1984; KUHLMANN JR, 2000).

Em 1919, o governo instituiu o Departamento Nacional da Criança no Brasil, mantido por Moncorvo Filho (MARCÍLIO, 2006), que nada recebera do Estado e nem do município referente aos custos do Departamento, porém cumpria diferentes tarefas, entre as quais exercer o controle de todas as atividades que envolvessem a assistência à mãe, à criança e ao adolescente, sendo uma de suas funções fazer o levantamento de todas as instituições de assistência à infância no território nacional. Nesse mesmo período, em 1923, em Genebra, foi apresentada a primeira “Declaração dos Direitos das Crianças”.

No decorrer do período, houve a implantação de três códigos de menores brasileiros. O primeiro foi criado em 1927 e considerava somente a infância desvalida e o jovem delinquente, estabelecendo a idade de 18 anos para a inimizabilidade. “A aprovação deste código é tida como um marco na história da assistência à infância, na medida em que essa passa a ser atributo do Estado. A Constituição de 1939 dedica dois artigos à Educação Infantil e da juventude, confirmando suas garantias e cuidados” (MARCÍLIO, 2006, p. 222).

O segundo, o Estatuto do Menor e do Adolescente, foi criado em 1979, visando a considerar a proteção e bem-estar de todas as crianças, não somente as desvalidas, abandonadas e infratoras. Determinava também que as entidades de proteção e assistência seriam criadas pelo Poder Público e por ele supervisionadas.

O terceiro foi aprovado em 1990, destinado a todas as crianças e adolescentes sem distinção por segmento social ou qualquer outra característica identitária: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ele é considerado um estatuto que atende, com fidelidade, à Convenção Internacional dos Direitos da Criança, assim como à Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1988).

As legislações citadas inseriram a Educação Infantil no sistema de ensino, e isso contribuiu para uma nova perspectiva aos trabalhos direcionados a essa etapa, ou seja, o docente necessitava superar a dicotomia entre educação e assistência, levando em conta o duplo objetivo de a Educação Infantil cuidar e educar, desde a mais tenra idade, até os cinco anos e onze meses, conforme determina a nova legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o problema de pesquisa levantado neste estudo, foi possível perceber que o acompanhamento da história da Educação Infantil, no contexto mundial, permitiu captar o caráter político desse atendimento, que difere segundo a classe social da família da criança, da evolução dos níveis educacionais e das concepções sobre o processo de desenvolvimento infantil. Se, em certos momentos históricos, buscaram-se soluções assistenciais para atender as mais pobres, em outros, ricas experiências baseadas nas brincadeiras foram criadas e disseminadas, como, por exemplo, o Jardim de Infância froebeliano, que marcou época no período entre o século XVIII e XIX. Embora esta escola acolhesse predominantemente crianças de grupos sociais privilegiados, algumas de suas características aparecem na construção da Educação Infantil no contexto brasileiro.

Quanto ao histórico das instituições infantis no Brasil, percebe-se a forte influência higienista na Educação Infantil brasileira, em que a priorização são os cuidados de saúde e assistencialismo às populações em situação de risco e vulnerabilidade social, e isso fez com que as propostas de creches e pré-escolas oscilassem entre uma ênfase maior no cuidar ou no educar. Disso decorrem as dificuldades, identificadas no estudo, para as creches e pré-escolas integrarem essas duas tarefas: cuidar e educar.

Contudo, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), que partiram da crítica às políticas públicas para infância historicamente construída no país, baseadas em iniciativas à assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório. Assim, este documento defende um novo paradigma de atendimento à criança com base na Constituição Federal, de 1988, que definiu o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de Educação Infantil, como um direito social não apenas dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos,

mas também como um direito da criança. Tais diretrizes tratam o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis e defendem uma concepção de criança como sujeito ativo, que interage com o mundo por meio da brincadeira e, principalmente, como alguém com direito de viver sua infância.

Portanto, considera-se que uma retomada histórica das instituições de Educação Infantil é necessária, para que os docentes compreendam a identidade conceitual, legal e sociopolítica dessas instituições. Essa é uma tarefa urgente para orientar as práticas pedagógicas cotidianas vividas nas instituições, a fim de torná-las mediadoras e eficientes no desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/1bJY1GL>. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/1SoIQoV>. Acesso em: 24 mar. 2017.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEILAND, H. **Friedrich Fröebel**. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1984.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

NOGARO, A.; LIPPI, E. A.; LUFT, H. M. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de educação infantil**. Curitiba: CRV, 2017.

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

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RODRIGUES, J. P. **Robert Owen, promotor da educação infantil e reformador social**. Documentários sobre a sua vida e obra. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2jgR1dw>. Acesso em: 20 out. 2017.

RODRIGUES, J. P. **Maria Montessori, pedagoga da escola infantil**. Documentário série grandes educadores. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YzqxLH>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAITO, H. T. I. **História, Filosofia e Educação: Friedrich Froebel**. 2004. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2004.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. C. D. S. **O processo histórico da Educação Infantil: um olhar reflexivo a partir da realidade de Capivari do Sul**. 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2010.