

DA INFÂNCIA SEM VALOR À INFÂNCIA DE DIREITOS: DIFERENTES CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS DE INFÂNCIA AO LONGO DO TEMPO HISTÓRICO

FURLANETTO, Beatriz Helena – EMBAP¹
bia@sulbbs.com.br

Área Temática: Educação: História e Políticas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Este texto buscou investigar o percurso do conceito de infância² da Antiguidade à Contemporaneidade, utilizando-se a técnica da documentação indireta, que se refere à pesquisa documental e bibliográfica e abrange também, entre outros, iconografias, meios audiovisuais, filmes, cds. Enquanto construções histórico-sociais, os conceitos de infância presentes na educação infantil e no processo de formação de professores emergem de determinados contextos político-econômicos, e refletem as práticas educacionais que a elas devem ser oferecidas. Cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança, e a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Apesar de Platão, na Antiguidade, preocupar-se com a educação física e moral para uma infância sadia, até a Idade Média não existiu, na sociedade ocidental, uma consciência da particularidade infantil e a criança era considerada inoperante e incapaz. Na Modernidade, a criança era vista como o ser-aluno, capaz de aprender. Entre as propostas educativas para as crianças, foram investigadas as compreensões de infância preconizadas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Para Comenius a criança educada deveria ser disciplinada, obediente e temente a Deus. Rousseau considerava a infância enquanto tal, diferente do adulto, e elaborou uma pedagogia que celebrava a naturalidade e a autenticidade da criança. Para Pestalozzi a força vital da educação estaria na bondade e no amor. Froebel criou os jardins de infância e fixou a imagem da criança como idade criativa. O século XX consagra a criança como sujeito direito. Na Contemporaneidade averiguou-se a perspectiva da significação social da infância, que evidencia múltiplas compreensões de infância, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais: crianças ricas, pobres, rotuladas, massificadas, alienadas, consumidoras, trabalhadoras, inocentes, todas porém consideradas cidadãos com direitos, ainda que seus direitos não estejam efetivamente garantidos na sociedade hodierna.

Palavras-chave: Criança; História da infância; Educação infantil.

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pianista e Professora Assistente da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Este texto faz parte da dissertação de mestrado “Infância em pauta: um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de professores”, concluída em 2006 com a orientação da Prof. Dr.(a) Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

² Neste texto, os termos infância e criança são correlatos.

Introdução

A infância, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.16), “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”.

Considerando o homem como um ser social, o conceito de infância também é determinado socialmente, ou seja, está intimamente relacionado à maneira como o homem produz seu modo de existência e se organiza em sociedade. Nesse sentido, a infância pode ser tratada enquanto uma categoria social e historicamente construída.

Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, vive uma geografia, pertence a um segmento social determinado, estabelece relações definidas segundo o seu contexto de origem, apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas e ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, de acordo com Kramer (2002).

Ao educador que atua com crianças é imprescindível apreender o significado da infância, o que exige a investigação das diferentes conceituações a ela atribuída em distintos momentos e lugares da história humana. Segundo Oliveira (2002, p.79), “o exame da história da educação infantil tem evidenciado que a idéia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil”.

Essas idéias constituem um importante mediador das práticas educacionais em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade, pois são os entendimentos que os professores possuem sobre a infância que avalizam (ou não) determinados modos de compreendê-la e, conseqüentemente, educá-la por meio das práticas que realizam.

Infância na Época Antiga e Medieval

Platão (428-348 a.C.), em sua obra *Leis*, trata das bases filosóficas e eugenésicas para a procriação de uma infância sadia, situando também na primeira infância a fase decisiva da educação moral, de acordo com Jaeger (2001). Platão dedicava atenção às

questões médicas por reconhecer a importância do fator fisiológico do caráter, do *ethos*, passando da teoria do tratamento físico do recém-nascido à teoria do caráter.

Na cultura grega, as crianças vivem sua primeira infância em família e são submetidas à autoridade do pai, seu tutor legal, que pode reconhecê-las ou abandoná-las. A educação da criança, durante os primeiros sete anos de vida, estava inteiramente a cargo da família, considerada o primeiro lugar de socialização do indivíduo, portanto, o regulador de sua identidade física, psicológica e cultural.

A família também é o centro da educação romana (735-250 a.C), que dava especial importância à formação do caráter moral dos indivíduos. O pai é o principal responsável pela educação dos filhos, mas a mulher exercia grande autoridade dentro da família, embora não chegasse a participar da vida pública.

A criança só é vista como indivíduo quando alcança a idade adulta.

Na opinião de Aristóteles, a criança não é capaz de usar seu raciocínio para chegar à virtude, o bem máximo do ser humano. Ele avalia a infância como um período equivalente à doença, um desastre e uma circunstância infeliz. Por isso, a infância não pode ser entregue ao acaso. Necessita de cuidados e exige educação. [...] O valor da infância se constitui, para Aristóteles, nas possibilidades que a infância oferece para serem desenvolvidas (CONRAD, 2000, p.26-27).

Com efeito, a infância é concebida como inoperante, incapaz por ser a criança um ser que nada pode realizar, daí a necessidade de ser guiada pelo adulto.

Essa concepção da infância influenciará a idéia da educação cristã, que, na Idade Média, modificará os princípios educativos, organizando-os em sentido religioso, teológico, ancorados na fé e realizados dentro das instituições religiosas, como os mosteiros e as catedrais. Como nesta época, porém, aparece enfaticamente o pensamento do pecado herdado, ele se refletirá na visão da criança.

Para Santo Agostinho a imagem da infância é dramática: a criança é o símbolo da força do mal, um ser imperfeito que carrega em seu seio todo o peso do pecado original, e o batismo era uma tentativa de redimi-la.

A influência de Santo Agostinho prolongou-se durante séculos na cultura ocidental, sendo permanentemente retomado até fins do século XVII. Porém, se por um lado a criança é vista como um ser malvado e inferior, por outro, ela é ingênua e inocente – papel simbólico exaltado com a infância de Cristo nos Evangelhos – revelando uma tensão presente, neste período, no ideário do cristianismo.

As crianças na Idade Média, portanto, têm um papel social mínimo. São, geralmente, representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social: seus brinquedos são os mesmos dos adultos, e elas são espectadores e protagonistas das festas religiosas, sazonais e civis.

Nas sociedades tradicionais em geral, a infância não é valorizada na cultura antiga: ameaçada por doenças, vítima das altas taxas de mortalidade, sobre ela se faz um mínimo de investimento afetivo, segundo Ariès (1981).

Infância na Modernidade e Contemporaneidade

Na Renascença, o pensamento humanista remete-se a uma nova e dinâmica concepção de homem, projetando na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade: “a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social”, segundo Boto (2002, p.17), e com tal propósito, serão delineados roteiros de ensino da polidez para uso das crianças, onde o bom comportamento poderia e deveria ser único e universalizado. A civilidade dirige-se à puerilidade e pueril seria a criança que fala correntemente, uma idade ideal para realização dos aprendizados sociais. Nesse sentido, a puerícia definiu-se como tempo do aprender.

Os ideais pedagógicos reivindicados pela Renascença são transportados para os colégios jesuíticos, e o *Ratio Studiorum* – código de ensino jesuítico – estabelece a exposição, o exercício, a repetição e a disciplina como método pedagógico. A criança passava a ser, agora, o aluno que – reunidos em séries, por classes – recebe do educador a leitura e explicação dos textos, na atitude metódica da repetição e da imitação dos autores como estratégia para propiciar o aprendizado.

Ao discípulo (aquele que repete o que o outro diz), cabe somente a tarefa de *apreender* o conhecimento *transmitido* e, eventualmente, dar resposta às questões apresentadas pela autoridade pedagógica (uma “pedagogia da resposta”). A “resposta” final, no entanto, é prerrogativa do mestre, adulto acabado – potência atualizada. Ele é o escultor que possui a idéia da obra. O aluno (aquele que é destituído de luz) é visto como uma folha em branco sobre a qual será impresso o carimbo do saber – um elemento passivo que se *con-formará* pouco-a-pouco ao modelo que está na mente do mestre (SAMPAIO, SANTOS, MESQUIDA, 2002, p.175).

A criança é capaz de aprender e tem portanto capacidade, não sendo mais, ao contrário, um ser inerte. Portanto, a Modernidade põe em relevo o papel social da educação e a família se torna um núcleo de afetos animada por um “sentimento da infância”, que resulta do reconhecimento e da valorização que as crianças passaram a ter no meio em que viviam.

A alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância, entre os séculos XVI e XVII, retira a criança do anonimato e inicia um período de conquista para a infância: a recuperação e a divulgação de uma preocupação educativa: “o extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças” (ARIÈS, 1981, p.194-195).

Assim, a sociedade moderna atribui um papel central à família e à escola, na sua identidade educativa, e surgem as primeiras propostas educativas que contemplam a educação da criança de 0 a 6 anos.

A história do ideário pedagógico, a partir do estudo de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, traz uma importante contribuição à história da infância.

Desenvolvendo uma concepção educativa que afirma a prioridade, a dignidade e a universalidade da educação, Jan Amos Comenius (1592 – 1670), na obra *Didática Magna*, fixou as bases da organização do ensino em quatro períodos sucessivos: a escola maternal para a infância, até os 6 anos de idade; a escola nacional para a puerícia, dos 6 aos 12 anos; o ginásio para a adolescência, dos 12 aos 18 anos; e a academia para a juventude, dos 18 aos 24 anos. Baseando-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino, sua construção pedagógica tem um caráter ético-religioso, enfatizando o aprendizado de virtudes – como a prudência, temperança, fortaleza e justiça – desde a mais tenra idade, para formar o modelo universal de “homem virtuoso”.

Em seu Plano da Escola Materna, ele recomenda a todas as crianças o aprendizado inicial de metafísica, ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia, política e moral. Depreende-se que, para Comenius, a infância deve ser disciplinada, obediente e temente a Deus, e mesmo estando sua obra fortemente vinculada ao ideário religioso, é perceptível seu trânsito entre este e a ciência moderna.

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1772) centraliza a questão da infância na educação, considerando-a como uma idade autônoma e dotada de características específicas, diversas das que são próprias da idade adulta.

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

Assim, sua obra *Emílio ou Da Educação* propõe-se à descoberta da condição essencial da criança, como ser em si, como conceito e como categoria analítica. Nesta obra, Rousseau elabora o princípio fundamental da “educação natural”, ou seja, a educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e valorizando as necessidades espontâneas das crianças.

Emílio é o nome de um aluno ideal, criado por Rousseau. A obra se divide em cinco livros: o primeiro livro trata da educação desde o nascimento até os dois anos, dá vários preceitos higiênicos, recomenda a vida em contato com a natureza e ressalta o desenvolvimento e as especificidades da infância. O segundo livro apresenta o período de vida dos 2 aos 12 anos como sendo a idade da natureza, e trabalha o desenvolvimento físico de Emílio: o ensino se realiza através da experiência direta e a primeira educação deve ser negativa para proteger o coração do vício e do erro, pois a natureza humana é boa. O terceiro livro abrange os estudos de Emílio dos 12 aos 15 anos, onde a curiosidade estimula o ensino e o fundamento filosófico é o utilitarismo, isto é, deve-se ensinar tudo o que é útil a cada idade. No quarto livro, Emílio se torna um ser amoroso e sensível, dos 15 aos 20 anos. E o quinto livro se destina à educação de Sofia, que seria a companheira de Emílio.

A concepção de infância, em Rousseau, tem como nuclear a criança, seu tempo, seus desejos, sentimentos e a liberdade como base sob a qual deve ser educada.

Em *Emílio*, portanto, Rousseau demarca as etapas da vida humana para salientar que há um tempo para cada ensino, que diferentes idades são marcadas por diferentes características, e a educação deve estar vinculada à vida da criança, em cada fase do seu desenvolvimento. Assim, Rousseau modifica a visão da infância – evidenciando que a criança tem um mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la – e elabora uma pedagogia que celebra a naturalidade e a autenticidade da criança, e sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido pelas convenções sociais.

Assim, até Rousseau, a criança era considerada um pequeno adulto, um adulto em miniatura, a ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos. Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar a criança enquanto tal, com idéias próprias, diferentes do adulto, e a partir dele intensificou-se a tendência a ver a educação a partir da criança, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, em oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade.

Influenciado pelos princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação, ainda no século XVIII, destaca-se Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827).

Em sua obra *Como Gertrude instrui seus filho*, de 1801, o ensino deve sempre partir da intuição e do contato direto com os elementos da realidade. O método intuitivo, segundo Valdemarin (2004, p.107), “pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir.”

A escola, para Pestalozzi, deveria ser uma continuação do lar para a criança: a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.

Dando continuidade às idéias de Rousseau e Pestalozzi, no século XIX destaca-se o educador protestante alemão Friedrich Froebel (1782-1852), reconhecido pela criação dos “jardins-de-infância” (*Kindergartens*).

Impregnado pela filosofia romântica, para Froebel, a educação deveria levar o homem à harmonia com o mundo. Como Rousseau, ele também admite que o homem, sendo uma criação de Deus, é bom por natureza. Assim, sua concepção de infância parte de um pressuposto religioso, segundo Cambi (1999).

O método froebeliano para a primeira infância – muito difundido na prática escolar do século XIX – fixou a imagem da criança como idade criativa e introduziu o jogo, as brincadeiras e o canto como estímulos à aprendizagem infantil.

As idéias de Froebel se difundem por todo o mundo ao longo dos séculos XIX e XX, e o jardim-de-infância, apesar de ter sido criado com o intuito de educar as crianças alemãs de 3 a 6 anos cujas famílias tivessem poucos recursos, chega ao Brasil como um estabelecimento típico da classe dominante. Assim, historicamente surgem duas

modalidades de atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil: os jardins-de-infância³ para crianças abastadas e as creches ou escolas maternais que prestavam assistência e educavam as crianças com menos recursos financeiros.

O atendimento às crianças no Brasil apresentou maior significação nas últimas décadas do século XX, quando a criança passou a ser objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trouxeram uma nova concepção de infância: a criança como sujeito de direito.

Entretanto, apesar dos avanços na legislação nacional brasileira, pode-se apontar muitos desafios para garantir o efetivo atendimento dos direitos da criança, como o seu direito à educação, as questões do acesso e da qualidade do ensino, as oportunidades de inclusão social, a extinção da mão-de-obra infantil, entre outros.

Os diferentes *status* atribuídos às crianças evidenciam uma perspectiva da significação social da infância, que considere a condição de vida da criança, ou seja, uma definição do conceito de infância no interior das diversas classes sociais, que corresponda a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, de acordo com Kramer (1992).

Frabboni (1998), fundamentado nos trabalhos de Ariès, identificou três momentos significativos na vida da criança. No primeiro momento, a *infância negada* ou a “criança-adulto”, compreende a Idade Média e início da Idade Moderna, quando *ser criança* significava tornar-se o *companheiro natural do adulto* – aos sete anos a criança é reconhecida como capaz de entender e de querer, recebendo a carteira de identidade “jurídica” de adulto, isto é, tem-se a imagem da criança como *humanidade na lista de espera*.

Com a revolução industrial surge uma nova identidade da infância, a da “criança filho-aluno(a)” ou a *infância institucionalizada*: “o direito de *ser criança* (de ter atenções-

³ Segundo Mesquida (1994), o Jardim-de-Infância (para alunos de 4 a 7 anos, cujas disciplinas a serem ensinadas seriam a ginástica, canto, jogos e trabalhos de Froebel) integrava o plano dos cursos da escola idealizada por Rui Barbosa. Discutindo a dialética que une a educação confessional de origem missionária norte-americana à sociedade brasileira, o autor afirma que a Reforma Rui Barbosa foi um relatório apresentado ao Parlamento no início dos anos 1880, cuja importância “para a história da educação brasileira acha-se no fato de que mais do que tudo que havia sido escrito até então em matéria de legislação escolar, Rui Barbosa refletiu os ideais liberais norte-americanos difundidos pelo metodismo” (ibid, p.169).

gratificações-espacos-jogos) é legitimado somente sob a condição de pertencer a *este* tipo de família e a *este* tipo de escola” (ibid, p.67).

O terceiro momento corresponde à contemporaneidade, a *infância reencontrada*: a criança com maior liberdade para viver plenamente a sua infância, em termos biológicos, psicológicos e lúdicos, mas com a condição de que tudo se desenvolva dentro da instituição familiar ou escolar. Para este autor, a etapa histórica que estamos vivendo, “cumprir todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como *figura social*, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (ibid, p.68).

Atenta também a essa visão social da infância, para Godoi (2004, p.31), a criança brasileira não está tendo oportunidade de vivenciar plenamente sua infância devido à sua inserção precoce no mundo adulto, visando ao trabalho produtivo: tanto as crianças ricas quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos adultos. Em função dos valores e ideais capitalistas, a visão social da infância acaba negando sua especificidade e preparando-a cada vez mais cedo para ser um indivíduo produtivo e consumidor. Portanto, esta autora percebe, na contemporaneidade, uma “dupla alienação da infância”: “se, por um lado, a criança pobre precisa se inserir no mercado de trabalho, por outro, a criança rica é sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extra-escolares. Assim, ambas têm seu tempo livre comprometido”.

Rocha (1999) afirma que a “infância burguesa”, existente nos estratos sociais médios da sociedade atual, tem a sua vida organizada em função das expectativas e dos desejos dos adultos, voltando a ser vista como “adulto em miniatura”.

A atual tendência de formar consumidores, segundo Sampaio, Santos e Mesquida (2002) é um reflexo do neoliberalismo sobre a educação – transformando-a em um negócio que, muitas vezes, visa apenas ao lucro –, e demonstra, ainda, os vícios da ação pedagógica dos jesuítas (uma *educação centrada no professor*) que perduram até hoje, inibindo a capacidade de criar e produzir, por não valorizar a iniciativa, a curiosidade intelectual, a reflexão e a crítica: “Na medida que o aluno é um recipiente passivo de conhecimento, cuja única atividade é a memorização, a ação do pensar e refletir fica prejudicada – inibindo a criação e, portanto, estimulando a formação de consumidores em detrimento da criação e da produção” (ibid, p.175).

Pereira (2004) também discute a alienação e o consumismo como decorrência das noções equivocadas de diversão e arte que a Indústria Cultural transmite às crianças. Ao se impor sobre o universo infantil, a Indústria Cultural acaba por restringir gradativamente o seu significado e, ao mesmo tempo, limita esse período a episódios e hábitos que fazem parte do mundo dos adultos.

Nada mais encanta e atrai as crianças do que a diversão. No mundo da Indústria Cultural, diversão e consumo interagem de forma concatenada. A diversão gera consumo e cria outra identidade à infância.

Ocorre que a diversão, muitas vezes utilizada como uma forma sadia e pedagógica para a aquisição de conhecimento, na Indústria possui outras finalidades: consumo, alienação, massificação, rotulação, condicionando para a falta de opiniões próprias. [...] O espaço, antes destinado à criação, é preenchido por desenhos animados, jogos de vídeo games e outros brinquedos técnicos (ibid, p.34).

Portanto, para este autor, os brinquedos, na Indústria Cultural, não assumem funções pedagógicas, mas educam para o consumo. “Outro objeto da Indústria Cultural consiste em incentivar precocemente a libido das crianças. Isso acontece em cenas de comerciais ou em concurso de modelos ainda infantis. A criança se torna um novo produto para as necessidades do mercado” (ibid, p.36).

Apresentando as situações relacionadas às crianças, evidenciadas nos meios de comunicação, Narodowski (1999) afirma que o “mundo encantado e maravilhoso” da criança entrou em crise, fazendo com que sua situação social permaneça entre dois extremos: a infância da realidade virtual (hiper-realizada) – representada pela minoria das crianças que possuem internet, computadores, canais de TV a cabo, videogames – e a infância da realidade real (des-realizada), na qual se insere a infância que trabalha e a que vive nas ruas, em meio à violência das drogas, do abuso sexual, dos assaltos à mão armada e da exploração do adulto.

Por outro lado, Galzerani (2002, p.58) aponta que a concepção romântica de Rousseau ainda tem intensas ressonâncias na atualidade:

Podemos flagrá-la em nossa valorização dos espaços educacionais afastados da sociedade. Podemos localizá-la em nosso apego simbólico em relação à idéia de que criança é espontânea, é feliz, é boa. Tais concepções persistentes contemporaneamente podem ser lidas como tentativas de assegurarmos a nós mesmos que, a despeito do caos que prepondera em nosso mundo adulto, podemos ser felizes. Isto porque desejamos acreditar que a criança é feliz, que outrora – num movimento de idealização do passado – nós já fomos felizes.

Ao tentar avaliar a construção dominante de criança pequena no mundo anglo-americano, Moss (2002, p.240-242) refere-se a outras construções associadas à infância:

a criança como reprodutora de cultura e conhecimento; a criança inocente nos anos dourados de sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o 'desenvolvimento infantil' biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto.

Para o autor, essas construções produzem imagens distintas da criança: como uma *tabula rasa*, como ser vulnerável, como futuro (potencial não realizado), ou seja, a criança é vista como fraca, carente e “pobre” – no sentido de deficiente, incompleta, passiva – , que necessita de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento. Mas, há também, um outro conjunto de conceituações de crianças pequenas, no qual as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social e co-constructores do conhecimento, identidade e cultura. Desse entendimento de criança advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, uma criança com uma voz para ser ouvida, uma criança “rica”.

Diante do exposto, concluímos que há crianças inseridas em realidades sociais diversas, cujo desenvolvimento, tanto físico como psicológico e intelectual, é influenciado pelas condições do meio ambiente em que vivem, pela classe social e pela cultura familiar. Assim, podemos afirmar que coexistem, na atual sociedade brasileira, múltiplas compreensões de infância.

Considerações Finais

Do percurso referente às construções conceituais histórico-sociais sobre a infância, percebe-se que na época Antiga e Medieval não existia uma consciência da particularidade infantil: as crianças eram vistas como “pequenos homens”, tendo um papel social mínimo e uma imagem simbólica dupla no ideário do Cristianismo – ora vista como símbolo do pecado e ora como ingênua e inocente.

Possivelmente as crianças foram vítimas das poucas condições que a sociedade oferecia, como o limitado desenvolvimento científico e tecnológico, e sua subserviência à hierarquia, à autoridade e às orientações da igreja. Sendo uma população generalisadamente analfabeta, além de não compreenderem a especificidade da infância, a impotência médica, o estado sanitário das povoações, as altas taxas de mortalidade infantil e a situação de miséria na qual viviam colocavam as crianças em situações delicadas.

O interesse pela infância, que emergiu nos séculos XVI-XVII, foi uma expressão particular do sentimento da família, a qual até então, era uma realidade moral e social, mais do que sentimental.

A Modernidade pôs em relevo o papel social da educação: as crianças passaram a ter valorização no meio em que vivem e a infância deixou de ser interpretada a partir do discurso religioso e passou a ser vista à luz do naturalismo filosófico, do desenvolvimento biológico e da responsabilidade moral e jurídica.

A criança passou a ser vista como sujeito aprendiz: entre as propostas educativas encontram-se as compreensões de infância preconizadas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, evidenciando que a criança tem um mundo próprio – com seu tempo, seus desejos, suas idéias – cabendo ao adulto compreendê-la.

As diversas construções histórico-sociais do conceito de infância retratam os perfis de criança delineados também nas esferas científicas, políticas, econômicas e artísticas, construindo e desconstruindo imagens. Nesse sentido, torna-se imprescindível apreender e refletir sobre os conceitos de infância na formulação de propostas para a educação infantil.

A conceituação de infância deve estar clara no campo educacional por causa da intencionalidade da educação, ou seja, é necessário definir que infância se pretende formar. Assim, dinamizar os conhecimentos e a compreensão das particularidades da criança no processo de formação de professores talvez possa contribuir para transformar práticas sobre e da educação infantil no Brasil.

A diversidade das condições de vida das crianças brasileiras evidencia múltiplas realidades na atual sociedade: ainda que seus direitos estejam assegurados juridicamente, há um longo caminho a percorrer para que se garanta a efetivação destes direitos.

As construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico são inúmeras, e, dependendo das condições objetivas de vida nas quais a criança está inserida, ainda hoje é possível perceber infância “sem valor” e infância “de direito”.

Crianças que descobrem o mundo através da fantasia, da arte, da linguagem, do movimento, mas também pelas experiências do afeto e do desafeto, do respeito e da agressão, do prêmio e do castigo. Crianças que descobrem o mundo através da própria existência, na polifonia sócio-cultural e histórica da sua realidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOTO, C. **O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes**. (p.11-60) In FREITAS, M.C. & KUHLMANN JR, M. (orgs.) Os Intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Da Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério do Bem Estar Social. Centro Brasileiro para a infância e a adolescência. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

COMENIUS, J.A. **Didática Magna**. Trad. Joaquim F. Gomes. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONRAD, H.M. **O desafio de ser pré-escola**. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140 f., 2000.

FRABBONI, F. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. In ZABALZA, M.A. Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GALZERANI, M.C.B. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. (p.49-68) In FARIA,A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D.(orgs.) Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GODOI, E.G. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4 ed. São Paulo: Cortez,1992.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões**. (p.117- 132) In MACHADO, M.L.A. (org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

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

JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso**. Trad. Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MOSS, P. **Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais**. (p.235-248) In MACHADO, M.L.A. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

NARODOWSKI, M. **Adeus à infância (e à escola que a educava)**. In Silva, H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, S.M.L. **A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios**. In MACHADO, M.L.A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, V.A. **O desaparecimento da infância como decorrência da indústria cultural**. São Paulo: abc educativo, p. 30-39, maio/2004.

ROCHA, E.A.C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação – NUP, 1999.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SAMPAIO, C.M.A.; SANTOS, M.S. & MESQUIDA, P. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v.3, n.7, p.165-178, 2002.

VALDEMARIN, V.T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.