

MARCOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Maia Lima Alves; Denise Rangel Miranda

Colégio de Aplicação João XXIII\Universidade Federal de Juiz de Fora; Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Introdução

Esse trabalho foi tecido por duas pesquisadoras que se dedicam aos estudos sobre a infância no Brasil. O objetivo do presente centra-se em discutir as práticas indissociáveis do cuidar e educar na Educação Infantil (EI). Para tal abordaremos os marcos históricos do surgimento dessa etapa educacional, para posteriormente, focarmos na análises dessas práticas nas legislações brasileiras nos dias atuais.

Destacam-se suas origens europeias e suas diferentes funções no decorrer da história até sua propagação pelos outros continentes. É importante mencionar que as instituições infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções¹, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural até a função educativa, chegando a direito garantido pela Constituição Federal de 1988, momento fundamental para esse segmento de ensino, considerado como primeira etapa da Educação Básica em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96). Politicamente, percebe-se avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde a tenra idade, mas a realidade denuncia um grande desacerto entre o discurso da lei e o cotidiano de muitas escolas infantis.

Para investigar esse descompasso, opta-se pelo levantamento histórico dos avanços e retrocessos desse nível de ensino no Brasil. Num primeiro momento, no entanto, destacam-se as marcas do processo de criação e expansão dessas instituições no continente europeu, procurando mostrar que tanto as creches como as escolas maternas tiveram uma preocupação com as questões pedagógicas e não somente com os cuidados da criança. Este posicionamento derruba o discurso de que, na sua origem, essas instituições tiveram apenas uma função assistencialista, diferenciando-se de outros estabelecimentos, como, por exemplo, os jardins de infância, que, já na sua criação, apresentavam um trabalho voltado não só para os cuidados

¹ - Historicamente, o atendimento assistencial foi o que prevaleceu no território brasileiro. Seus objetivos centravam-se no cuidado, higiene e alimentação. Isso devido ao contexto histórico, econômico, político e social do País. Ainda que instituições de cunho pedagógico tenham surgido paralelas às instituições assistenciais, várias, voltavam-se para crianças pertencentes a uma elite minoritária.

infantis, mas para um trabalho eminentemente pedagógico, como destacam Kulhmann Jr (1999, 2000 e 2006), Kramer (1984, 1987 e 1999). Mas, antes de aprofundarmos nessas instituições propriamente ditas, consideramos que é preciso investigar de onde vem essa noção da necessidade de criar um modelo de instituição para proteger e educar as crianças pequenas, tema do item seguinte.

O nascimento da infância na modernidade: novas concepções, novas instituições.

Nesse tópico teceremos considerações sobre a concepção de infância surgidas paralelamente aos ideais da modernidade. Ao entender o que é ser criança na sociedade moderna, compreende-se o porquê da necessidade de instituições próprias para educá-las ou protegê-las. O contexto de mudanças das sociedades medievais europeias despertou o sentimento da infância. Esse “despertar” para a infância desencadeou, entre outras formas de ver pensar a infância, na sua escolarização e na sua segregação da comunidade adulta. Pensar a infância permite-nos entender não somente a sua história, mas também as diversas relações construídas em torno de sua concepção.

A partir do século XVII, com as mudanças na organização da sociedade, surge outro sentimento de infância que ocorre com a “*cumplicidade sentimental da família*”, termo utilizado por Áries (1991) para demonstrar como o pensamento relacionado à criança começa a mudar. A sociedade europeia passa por transformações, preocupa-se, entre outros, com o futuro das crianças pequenas e com uma “educação” que as preparassem para as demandas de um mundo em constantes modificações. Essas mudanças atingiram, sobretudo, as crianças pertencentes às famílias mais abastadas. Para as crianças pertencentes às classes menos favorecidas, a situação não se mostrava muito diferenciada das crianças das famílias medievais.

René Schérer, no livro - *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças* -, chama a atenção para esse momento como o “nascimento da infância”, não no sentido real, afinal crianças sempre existiram, mas seu reconhecimento enquanto etapa da vida pela qual os adultos são responsáveis. A infância “cuidadosamente segregada, torna-se objeto específico de atenção no plano social”. (SCHÉRER, 2009, p. 17)

Ao comparar os escritos de três autores - Schérer, (2009), Áries (1991) e Pinto (1997) -, é possível perceber que o sentimento moderno de infância se caracteriza pela separação da criança de um convívio mais coletivo com os adultos e na preparação para a sociedade que se encontrava em processo de industrialização. Constatamos que esse “novo olhar sobre a infância” possibilitou o pensamento sobre a projeção de instituições próprias para os pequenos,

quais sejam: as creches e as pré-escolas, pois muitas mulheres-mães foram absorvidas pelo trabalho fabril. (PASCHOAL, 2009, p.79)²

Nesse contexto industrial foram surgindo espaços formais para o atendimento de crianças, fora do ambiente familiar, em instituições, muitas vezes, de caráter filantrópico. Nessas instituições, com caráter muitas vezes religioso, os pequenos não participavam de uma proposta formal de instrução³, embora, segundo Kuhlmann Jr. (1998 e 1999), tivessem atividades de canto, memorização de rezas, de passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura. Nesse modelo formativo, as crianças teriam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores.

A educação da criança pobre não possuía a mesma atenção que a das crianças ricas, pois, nesse contexto, o ser pobre era aquele merecedor de caridade e piedade. Embora os reformadores protestantes defendessem a educação com o direito universal, o Estado priorizava a formação da elite. Como relatado, essas instituições foram pensadas e idealizadas por volta do século XVII.

A educação, propriamente dita, da primeira infância surge com Friedrich Froebel na Alemanha que, de forma pioneira, fundou os Kindergarden (jardins de infância), fazendo evidente alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma vez que os primeiros anos das crianças são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento posterior. Froebel privilegiava as atividades lúdicas por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor. Pensava que as habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. O canto e a poesia eram utilizados para facilitar a educação moral e religiosa.

Assim, a Educação Infantil seria importante para o desenvolvimento da criança, devendo todos ter acesso a ela e não apenas aquelas crianças cujas mães trabalhassem fora. Desse modo, a instituição não deveria se basear em um modelo de uma infância que necessitava de proteção.

Esse modelo de instituição voltada para guarda e proteção teve campo fértil nas creches. Kuhlmann Jr. (2001) evidencia outros modelos de instituições que atendiam a infância como as creches e os asilos franceses tenham tido uma trajetória diferente dos jardins de infância, sendo duas instituições com caráter educativo, mas com “objetivos” diferentes. O

² - Surgem, nesse cenário, destaca Paschoal (2009), mães mercenárias e o atendimento informal à criança pequena pela comunidade operária.

³Embora não existisse uma proposta de instrução sistematizada, a instrução acontecia com os exercícios de leitura e escrita. Para maior compreensão desse processo, consultar a obra *Infância e Educação Infantil - uma abordagem histórica* de Moysés Kuhlmann Jr (1999).

autor ressalta ainda que, apesar destas instituições no início estarem mais voltado para as questões assistenciais e de custódia, as mesmas se preocuparam também com os aspectos não somente de cuidados, mas de educação, visto se apresentarem como pedagógicas desde os primórdios, como já dito.

Com o surgimento de instituições voltadas para o público infantil, intensifica-se o surgimento de propostas pedagógicas para elas, afinal elas deveriam oferecer algo para os pequenos. Assim, cada instituição foi tecendo o caráter de seu atendimento. Citamos o exemplo da escola de principiantes ou escola de tricotar francesa, inaugurada em 1769, idealizada por Friedrich Oberlin, para crianças de 2 a 6 anos de idade. Seu principal objetivo era auxiliar as crianças pobres da zona rural a perder maus hábitos, aprenderem a obedecer, serem sinceras, bondosas e também aprenderem palavras e sílabas difíceis. Posteriormente, outras atividades pedagógicas foram sendo oferecidas às crianças, como: aulas de canto, matemática, ciências, histórias bíblicas e expressão verbal na língua oficial, o francês.

Outra instituição criada com esse viés foi a escola de Robert Owen, construída no ano de 1816, em New Lanark, na Escócia. Essa instituição, que recebia crianças de um ano e meio a adultos de vinte e cinco anos de idade, tinha como objetivo trabalhar lições que abordavam a natureza, exercícios de dança e de canto coral. “Os materiais didáticos tinham um propósito educativo, porque possibilitavam às crianças o desenvolvimento do raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor”. (PASCHOAL, 2009, p. 81)

Os autores SpodeK, Brown, Lino e Niza (1998), ao descreverem sobre os modelos curriculares para a educação na infância, além de destacarem os modelos já dito, enfatizaram a Escolas Montessori, que acreditava que o desenvolvimento da criança decorria naturalmente, considerando que o conhecimento se baseava na percepção que os pequenos tem do mundo, com ênfase no treinamento dos sentidos das crianças.

Ao ressaltar esses modelos de instituições é possível perceber que os mesmos tinham como foco o desenvolvimento infantil em seus aspectos físicos e intelectuais, mesmos que programas e materiais fossem diferentes em cada um dos modelos. Kulhmann Júnior (1998 e 1999), explicitou que no Brasil, mesmo que houvesse instituições destinados a públicos diferentes (ricos ou pobres), em todas as instituições estavam presentes tanto o caráter educativo como o cuidado. No caso das creches destinados aos pobres, o autor explicitou que o caráter educativo dessas instituições muitas vezes tendiam a submissão e não a emancipação.

Achamos importante ressaltar que as mudanças na forma de pensar a infância e a criança, ou seja, a consideração do sentimento moderno de infância, chegaram ao Brasil, bem depois, devido ao sistema colonial e por sua tardia industrialização. O atraso da chegada de tais

mudanças se relaciona ao fato do sistema econômico agrário não exigir que os indivíduos se escolarizassem para o trabalho nas lavouras. Dessa forma, os filhos, geralmente, acompanhavam os pais, desde a tenra idade, nesse trabalho. Como no Brasil o modelo de sociedade era escravocrata verificou-se uma ausência de políticas do Estado para criança pobre, mesmo depois do fim da escravidão.

Mesmo com a diferenciação entre a realidade do Brasil e o contexto europeu, a mudança na forma de “olhar” para a infância foi algo em comum, a imagem da infância se modificou, despertando, entre outros, a necessidade de se criar instituições próprias para ela. No final do século XIX apareceu no Brasil o atendimento às crianças de 0 a 6 anos pois, antes deste período, praticamente não havia o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches.

Em termos de Brasil, há a necessidade de se esclarecer que há diferença entre creche e pré-escola. Essas instituições foram diferenciadas por Kuhlmann Jr (1999) como o jardim de infância, criado por Froebel, como uma instituição educativa, enquanto a creche e as escolas maternas – ou instituições similares seriam assistenciais e não educariam para a emancipação, mas para a subordinação. Uma nova função passa a ficar a cargo das instituições criadas, que era a de compensação das carências infantis. Já no cenário do século XX percebe-se que uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de educação do que do cuidado ou assistência.

Nesse sentido, enfatizamos que havia, e pode-se dizer que ainda há, uma dualidade no atendimento: creches e pré-escolas tinham caráter mais assistencialista ou mais educativo. Tal caráter era normalmente definido pela classe social das crianças atendidas. Assim, enquanto os filhos das classes média e dominante eram inseridos em instituições voltadas para o desenvolvimento cognitivo, as crianças pobres eram enviadas para instituições que tinham como objetivo atender às necessidades de guarda, higiene e alimentação. Em termos quantitativos o Brasil passou a atender um número considerável de crianças em idade pré-escolar, principalmente, pós década de 1980, quando a Constituição Federal de 1988, passou a considerar a educação infantil como direito da crianças pequenas.

Mudança no cenário político nacional: cuidar\educar e os desafios no atendimento à infância

A educação institucionalizada, no Brasil, para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade não se configura como fato recente. Ao longo da história dessa etapa de ensino no Brasil e em outras localidades do mundo, várias identificações foram adotadas para designar as

instituições: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, entre outras. Com a Constituição de 1988 e, mais recentemente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9394/96), a expressão Educação Infantil passou a designar todas as instituições de atendimento para crianças pequenas.

Segundo Abramowicz, Basso, Basso e Mello (2002), as concepções pedagógicas que embasaram essas instituições também estiveram próximas daquilo que cada momento histórico construiu, reservou e atribuiu para o que é ser criança e ter uma infância. “As concepções e o tipo de instituição destinada às crianças pequenas mantiveram uma relação direta com a classe social a qual se destinava tal educação” (ABRAMOWICZ, BASSO, BASSO E MELLO, 2002, p.32), caracterizando a dualidade desse atendimento, pois, enquanto as pré-escolas voltavam-se para crianças pequenas e de uma classe social mais abastada economicamente, as creches destinavam-se às crianças pobres e às classes populares, como já destacado anteriormente. Outra diferenciação nessas categorias de atendimento, destacada pelos autores, foi a existência de

Dois perfis diferentes de profissionais atuam nestes dois ramos da educação infantil, duas redes de ensino distintas, sendo que uma delas, as creches, até recentemente, a cargo da Secretaria da Promoção Social. As pré-escolas de maneira geral funcionam em meio período, as creches, em período integral. Há, também, diferenças na formação das profissionais, e também no nome atribuído a estas trabalhadoras de mesma função: professoras para as pré-escolas, pajem, crecheiras, monitora, auxiliar de desenvolvimento infantil etc, para as creches. (ABRAMOWICZ, BASSO, BASSO, MELLO, 2002, p. 2).

O trabalho com as crianças das creches relaciona-se às concepções que hegemonomizam, em determinado momento histórico, o pensar sobre a função do estado em relação à infância dos menos abastados. Para Bujes (2001), cuidar e educar nunca estiveram separados e a divisão entre tais processos não está em sua desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, percebidos como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados.

Esse cenário, permeado pela duplicidade, possibilitou a instauração de termos dicotômicos como: cuidar e educar, assistir ou cuidar, assistir e educar. Essa falsa dicotomia, assistir e/ou educar, inseriu-se nas discussões sobre a importância desses aspectos para o desenvolvimento dos pequenos e passou, concomitantemente, a significar e a diferenciar as instituições conforme um ou outro pressuposto. Para Tiriba (2005), essa duplicidade entre cuidar e educar é um processo que não se dissocia, estando imbricados. Porém, há concepções em artigos acadêmicos, em propostas pedagógicas e nas práticas cotidianas que as separam, expressando dicotomia. Isso acarreta, segundo a autora, práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas. (TIRIBA, 2005. p.01)

O pressuposto de Tiriba (2005, p. 02) é o de que as dificuldades em falar do tema no cotidiano das instituições de EI decorrem de fatores sociais e históricos associados a questões de gênero, no seio da sociedade “capitalista-urbana-industrial-patriarcal (02) marcada pela dicotomia corpo/mente. “A hipótese é a de que o binômio **educar e cuidar**, em realidade, expressa e revela tal dicotomia”. (Grifo da autora)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), divulgado em 1998, pelo Ministério da Educação, propõe a indissociabilidade das ações de cuidar e educar para crianças de 0 a 6 anos idade, sem hierarquizar os profissionais ou a instituição que atuam com as crianças pequenas. De acordo com o referencial, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p.23)

Dessa forma, entendemos que o cuidar e o educar perpassam as atividades desenvolvidas na Educação Infantil que se relacionam, entre outras, à consciência corporal e à educação dos corpos.

Considerações finais

Podemos concluir que a educação infantil no Brasil avançou significativamente ao ser considerada pelas legislações nacionais como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e como primeira etapa da educação básica, no entanto, ainda percebemos que existem uma dualidade no atendimento oferecido às crianças dependendo de suas condições financeiras.

Com relação ao cuidar e educar, as legislações brasileiras consideram como práticas indissociáveis, pois esses fundamentam o ofício e a excelência do verdadeiro educador, pois quando cuidamos, educamos; essa é a maneira mais saudável e motivadora para garantir o desenvolvimento da criança, envolvendo os aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos.

Percebe-se idas e vindas nas políticas voltadas para EI no Brasil. Fica evidente pelos relatos anteriores, que no quadro nacional, a luta pela educação da infância brasileira permaneceu focada nos fóruns estaduais, nas Instituições de Ensino Superior, na rede de creches e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil - MIEIB, organizado para encaminhar de modo coletivo as questões centrais da política para área. Mas concretizações foram reduzidas. Ainda foi observado o retrocesso de incentivo ao surgimento de instituições

“comunitário” e ou medidas paliativas que não representam ganhos para o setor. E como a maldição do Sísifo, citada por Rosemberg (2003), – que quando consegue, a duras penas, chegar ao topo com uma grande pedra, precisa solta-la e a mesma volta para o seu ponto de origem, necessitando de ser levada ao alto novamente. Essa história se encaixa ao descrever sobre as políticas de Educação Infantil no país, pois já está consolidada a necessidade de expandirem instituições de EI vinculadas ao sistema educacional, com qualidade, com a presença de profissionais preparados, com materiais didático-pedagógicos adequados, e infraestruturas adaptadas às necessidades infantis e não a presença de espaços alternativos para atender a grande demanda, como foi o caso da LBA com projeto casulo lá na década de 1970, o Mobral com os Núcleos de Desenvolvimento Infantil da década de 1970\1980.

A configuração da EI, no Brasil, estabeleceu-se influenciada por movimentos internos, com a atuação dos movimentos sociais, pelos debates dos estudiosos, pela política nacional empenhada em promover o desenvolvimento do país, pela saída da mulher para o mercado de trabalho, pela grande demanda existente, pelo direito da criança estabelecido em Constituição, entre outras questões; e externamente pela influência das agências internacionais e o cumprimento de exigências estabelecidas em acordos internacionais. Juiz de Fora, tema do próximo capítulo, insere-se nesse contexto nacional mais amplo e também é influenciada por esses movimentos e ações.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete, BASSO, Ademir, BASSO, Itacy Salgado & MELLO, Maria Aparecida. (2002). **Pesquisa em Políticas Públicas na Educação Infantil**. Trabalho apresentado no GT- 7, Educação da criança de zero a seis anos, da 25ª ANPED. No período de 29\10 a 02\11. Caxambu- MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em 13\01\2013
- AFONSO, Janela Almerindo e RAMOS, Emílio Lucio-Villegas (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, 20(1), pp. 77-98. Universidade do Minho. Disponível em: <<file:///C:/Users/Principal/Documents/Alesandra/Doutorado/Doutorado/hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20no%20Brasil/afonso%20almerindo.pdf>>. Acesso 04\03\2014.
- AQUINO. L. (2001)As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001
- ARIÉS, Phillippe. (1991)**História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Guanabara.
- BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Número n.º. 9394 de 1966. MEC\SEB.
- BRASIL (1998). **Constituição da República federativa do Brasil**.
- BRASIL (1998) **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Versão Preliminar..Brasília: MEC/Coedi.

- BUJES. M. I. E. (2001) **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A.
- FARIA
- KRAMER, Sônia. O papel Social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1984.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.
- KUHLMANN JR., Móyses. (1998). **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação 210p.
- KUHLMANN JR. (1999). Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado Paschoal. (2009) A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95,mar. - ISSN: 1676-2584. Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em 10\09\2013.
- PINTO. M. (1997) **A infância como construção social**. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal.
- SCHÉRER René.(2009) **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Autêntica, Belo Horizonte.
- TIRIBA, Lea. (2005) **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. 23ª Reunião Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED. Caxambu (MG), de 16 a 19 de outubro setembr <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em 02/01/2013.