

VITÓRIA ALESSANDRA RODIRGUES BORGES

**O PROCESSO HISTÓRICO SOCIAL DAS CONCEPÇÕES DE
INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DOS SEUS
DIREITOS E DE SUA APRENDIZAGEM**

GOIÂNIA

2020

VITÓRIA ALESSANDRA RODRIGUES BORGES

**O PROCESSO HISTÓRICO SOCIAL DAS CONCEPÇÕES DE
INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DOS SEUS
DIREITOS E DE SUA APRENDIZAGEM**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ma. Zélia Maria Borges

GOIÂNIA

2020

VITÓRIA ALESSANDRA RODRIGUES BORGES

O PROCESSO HISTÓRICO SOCIAL DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DOS SEUS DIREITOS E DE SUA APRENDIZAGEM

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Profª Orientadora: Ma. Zélia Maria Borges _____

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Profª Convidada: Ma. Márcia Helena Santos Curado _____

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ___/___/2020

DEDICATÓRIA

Com gratidão, dedico este trabalho a Deus, a minha mãe e a minha avó que sempre estiveram ao meu lado e me apoiaram nesta jornada. Dedico também, a minha tia Emília (*in memoriam*), um grande exemplo de pessoa e de pedagoga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Ana Paula e a minha avó Dáuria pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida, e à minha família por sempre torcerem e se alegrarem com minhas conquistas.

A todos os meus professores do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em especial a minha professora orientadora Ma. Zélia Maria Borges, por ter contribuído significativamente em meu processo de formação.

Agradeço também, a minhas amigas, pelas trocas de aprendizados e experiências, e pela oportunidade de convívio durante estes anos.

“Infâncias tão conhecidas e tão desconhecidas, tão saudáveis e tão doentes, tão inteiras e tão fragmentadas, tão presas e tão livres, tão verdadeiras e tão escondidas. Um mundo de infâncias a desvendar!”

(ADRIANA FRIEDMANN)

SUMÁRIO

RESUMO	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I	
A Trajetória Histórico Social das Concepções de Criança e Infância.....	13
CAPÍTULO II	
Infância e Educação Infantil: Uma Construção Histórico e Social.....	20
2.1-Uma construção histórica e social da infância e da Educação Infantil.....	20
2.2- História da Educação Infantil no Brasil.....	29
CAPÍTULO III	
A Trajetória <u>Histórico Social das Concepções de Infância: E o Processo Ensino e Aprendizagem da Criança como protagonista.....</u>	<u>35</u>
<u>3.1- A Educação Infantil: o protagonismo da infância e o papel do professor.....</u>	<u>35</u>
<u>3.2 A Educação Infantil: a Pedagogia da Infância e a Pedagogia de Projetos e o Protagonismo da Infância.....</u>	<u>38</u>
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>44</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>47</u>

RESUMO

O PROCESSO HISTÓRICO SOCIAL DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DOS SEUS DIREITOS E DE SUA APRENDIZAGEM

Vitória Alessandra Rodrigues Borges*

Zélia Maria Borges***

RESUMO: esta pesquisa, de aporte bibliográfico, tem como objetivo apresentar a trajetória histórico social das concepções de infância e como este processo influenciou e ainda influencia sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança. Este estudo fundamentou-se em teóricos especialistas na área e em documentos legais referentes à educação, desenvolvendo assim, uma pesquisa com análise qualitativa. Os resultados encontrados indicam que ao apreender criticamente a trajetória histórica das concepções de infância e criança, poderá contribuir significativamente, para avanços no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque, a criança é um sujeito social, produtor de história, de cultura e de conhecimentos, sendo as instituições de Educação Infantil, espaços formativos da criança. É imprescindível que as crianças vivam sua infância e sejam protagonistas de seus direitos e de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Histórico Social. Infância. Ensino e Aprendizagem. Criança. Educação Infantil. Direitos.

* Aluna do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

*** Professora do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação Brasileira.

INTRODUÇÃO

Esta Monografia é uma exigência para a finalização do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), sendo um trabalho que contribui, significativamente, na formação humana e no desenvolvimento do pensamento científico do discente. Durante a graduação obtemos a oportunidade de experienciar em: aulas, estágios, monitorias, palestras algumas vivências que contribuem significativamente no processo de elaboração desta Monografia. Portanto, a Monografia é um trabalho de grande relevância para a formação integral do estudante, de modo que a teoria não se dissocia da prática.

Neste sentido, esta Monografia foi elaborada a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica com análise qualitativa discutindo a temática: O processo histórico social das concepções de infância: a criança como protagonista dos seus direitos e de sua aprendizagem. Os problemas elencados para a discussão desta temática foram: Compreender como a trajetória histórico social das concepções de infância foram se constituindo? Entender de que forma essa trajetória interferiu e ainda interfere no processo ensino e aprendizagem da criança? Compreender como nesse processo a criança foi se tornando protagonista dos seus direitos?

Portanto, têm-se como justificativa para a escolha do tema desta Monografia, os estudos realizados em diversas disciplinas, referentes a vários teóricos e suas concepções sobre a educação, infância, história da educação, criança e suas especificidades, como ocorre esse processo ensino aprendizagem e também durante vivências e aprendizagens nos Estágios Supervisionados e em estágios não obrigatórios. Os estudos e os espaços vivenciados oportunizaram compreender a relação entre teorias e práticas, a evolução histórica da concepção de infância em relação à sociedade e como essa evolução interferiu e interfere no processo de ensino e aprendizagem da criança.

É essencial que os fatos ocorridos durante o processo histórico social da concepção de infância sejam apreendidos. Em diferentes tempos históricos, a criança foi idealizada pela sociedade de formas distintas, sendo a cultura, a religião, as classes econômicas e sociais importantes influenciadores nessas definições estabelecidas. Portanto, a apreensão dessa trajetória percorrida por décadas, afirma que esses são elementos que contribuíram e ainda contribuem, significativamente, para que hoje a criança seja concebida como protagonista dos seus direitos, influenciando em sua aprendizagem e desenvolvimento.

O tema “O processo histórico social das concepções de infância: a criança como protagonista dos seus direitos e de sua aprendizagem” parte do pressuposto do desejo de compreender e compartilhar mais sobre essas temáticas, aprofundando em estudos que percorrem a história da infância, conhecendo como essas mudanças de concepções sobre a criança ocorreram e como essas concepções sobre a criança e infância se diferem a partir das diferentes culturas, sociedades e tempo histórico em que estão inseridas, qual a importância dessas mudanças, e o porquê se faz necessário à garantia dos direitos das crianças em nossa sociedade, enfatizando o ambiente escolar.

Portanto, é essencial que o papel da criança seja reconhecido e valorizado, ouvindo-as, observando-as, considerando suas especificidades, para que usufruam de todas as possibilidades de vivenciar sua infância, interagindo com o meio, tornando-se sujeitos pensantes, autônomos, críticos e protagonistas de seus direitos.

Com os estudos realizados durante a graduação em Pedagogia, a partir de vivências e experiências, e ao realizar a leitura e o estudo de diferentes referenciais teóricos, compreende-se a importância da realização desta pesquisa. Neste trabalho, serão apresentadas temáticas que possuem grande relevância para os âmbitos acadêmico, cultural, social e educacional. A compreensão desta temática por parte da sociedade e, principalmente por estudantes da Licenciatura de Pedagogia e Pedagogos(as) graduados(as), é primordial. Pois, apreendendo a evolução histórica das concepções de infância, e como ela foi se constituindo a partir dos fatos registrados, e suas transformações, resulta na possibilidade de uma interpretação reflexiva desses marcos históricos, influenciando em seus avanços.

Contudo, o entendimento sobre a constituição das concepções de infância e sua trajetória histórico social, as interferências realizadas durante esse percurso no âmbito do ensino e aprendizagem, e a constituição dessa criança como protagonista de seus direitos, servirá de subsídio para valorizar os avanços conquistados e continuar construindo melhorias para o campo educacional e social.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho Monográfico é compreender a evolução histórico social das concepções de infância e como essa trajetória influencia no processo ensino e aprendizagem da criança, tendo também como objetivos específicos: apreender a trajetória histórico social das concepções de infância; compreender as diferentes concepções de infância e criança a partir do tempo histórico, social e cultural; analisar como a trajetória histórico social dessas concepções de infância interferiu e interfere no processo de ensino e aprendizagem da criança e ainda identificar no processo histórico e social a criança como protagonista dos seus direitos e de sua aprendizagem.

Contudo, esta Monografia tem seu aporte metodológico na pesquisa bibliográfica com análise qualitativa. Sendo a abordagem qualitativa, aquela que não pode ser quantificada, abordando o âmbito dos significados. Já a abordagem bibliográfica, é realizada por meio de pesquisas em materiais como livros, teses e artigos que foram concluídos. Tendo em vista o tema estudado nesta Monografia, pode-se concluir que, a pesquisa é estruturada por uma abordagem qualitativa e bibliográfica.

Portanto, para a discussão realizada nos capítulos deste trabalho elegeram-se alguns autores que são importantes para a compreensão da temática desta Monografia: HEYWOOD (2004); BARBOSA e HORN (2008); KUHLMANN JR. (1998); OLIVEIRA (2011) e o documento Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014).

Para tanto, esta Monografia está dividida em três capítulos. No primeiro discute-se: a trajetória histórico social das concepções de criança e infância; no segundo faz-se uma discussão acerca da infância e da Educação Infantil numa construção histórica e social e, por fim, no terceiro capítulo discute-se a trajetória

histórico social das concepções de infância e o processo ensino e aprendizagem da criança como protagonista.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA HISTÓRICO SOCIAL DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Para realizar a discussão que se propõe nesta Monografia compreende-se a importância de realizar os estudos acerca das concepções de infância ao longo do processo histórico, social e cultural. Para tanto, busca-se através da pesquisa bibliográfica materializar tal discussão. Os autores referenciais para o estudo deste capítulo são: Heywood (2004) e Oliveira (2011).

As concepções de criança e infância foram se reestruturando no decorrer do tempo. Heywood (2004), afirma que a visão sobre a criança é construída socialmente e pode se transformar com o passar dos anos, sofrendo mudanças e se adaptando ao ambiente de acordo com a cultura, com a história, com os grupos sociais e étnicos, consolidando o conceito de criança como uma construção social.

Durante a Idade Medieval a infância era considerada invisível, não havia um olhar sensível para as necessidades da criança, e suas especificidades que os diferem dos adultos e jovens eram desconsiderados. Quando atingiam a idade entre 5 e 7 anos, idade que a sociedade determinou que seriam capazes de sobreviver sem o cuidado total de suas mães ou amas, essas crianças eram inseridas no “mundo dos adultos”, não existindo uma ideia de educação (ARIÈS *apud* HEYWOOD, 2004, p. 23).

Essa vertente sobre a visão da infância no decorrer da Idade Média resultou em algumas críticas que contradiziam as ideias de Ariès. Alguns autores afirmam que Ariès não compreendeu que a concepção de infância daquela época, era diferente da que conhecia, por isso não conseguiu identificá-la de maneira ideal. De acordo com a historiadora Doris Desclais Berkvam (*apud*, HEYWOOD, 2004) existia a possibilidade de haver, na Idade Média, “uma

consciência de infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos”. Se posicionando também, David Archard com o seguinte pensamento: “poderia-se dizer que o mundo medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas” (*apud* HEYWOOD, 2004).

Segundo Heywood (2004), algumas pessoas até chegaram a afirmar que as crianças foram sim muito valorizadas durante a Idade Média, como por exemplo, o papa Leão, o Grande, que pregava: “Cristo amou a infância, mestra da humildade, lição de inocência, modelo de doçura”, eram vistas como seres que podiam fazer uma intermediação entre céus e Terra. No final do século VI, São Columbano enfatizou também alguns pontos em relação à criança poder ser um monge melhor em relação a um adulto, por que:

[...] “não persiste na raiva, não guarda rancor, não se delicia com a beleza das mulheres e expressa aquilo em que realmente acredita”. Outro monge ilustre, Beda, repetiu a mesma fórmula no século VIII, para dar sustentação à sua visão excepcionalmente favorável da criança que afirmava ser boa de educar, absorvendo com fidelidade aquilo que se lhe ensinava (HEYWOOD, 2004, p. 35).

Porém, essa idealização da criança como um ser puro e sagrado eram fatos isolados. Entretanto, como afirma Heywood (2004):

Conclui-se que a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa, e por vezes, desdenhada. A medievalista Doris Desclais Berkvam resume a peculiaridade da infância medieval em seu caráter “desestruturado e indefinido”, embarcando “o tempo e o espaço da juventude, independentemente de onde acontecesse, ou quanto tempo durasse” (HEYWOOD, 2004, p. 29 e 30).

Sendo assim, percebemos a dualidade das concepções sobre a infância durante a Idade Média e a necessidade de uma reavaliação sobre a visão de infância e criança.

Adentrando ao período moderno, Heywood (2004) afirma que a visão negativa sobre a criança ainda permanecia, eram comparadas a “fardos sujos de pecado original”, “pequenas víboras”, fracas e culpadas pelo pecado original, porém, já ascendia a visão de que a infância deveria ocupar um lugar favorável na sociedade auxiliando e compreendendo suas especificidades.

Com o surgimento dos primeiros românticos durante o século XVIII novas concepções sobre a infância foram desveladas. Eles conseguiram compreender que as crianças são importantes por si só, possuem características próprias, e não são apenas adultos imperfeitos, como eram considerados anteriormente. Segundo Heywood (2004), de acordo com a teoria de John Locke, a criança era como tábula rasa, “apenas como um papel em branco, ou uma cera a ser moldada e formatada como bem se entender” (p. 37). Para Locke, “a educação pode fazer “uma grande diferença para a humanidade”, existe alguma lógica na sugestão de que ele considerava a criança como nascida nem boa nem má” (HEYWOOD, 2004, p.37). Já Jean Jacques Rousseau afirma que:

[...] a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por “preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos” [...] A infância “tem formas próprias de ver, pensar, sentir”, e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferentemente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Com essas teorias e concepções inovadoras, os românticos conseguiram atingir uma nova reestruturação na relação entre adultos e crianças, focando na possibilidade da criança educar o educador, pois eram consideradas como “criaturas de profunda sabedoria”, porém, essa visão dos românticos que enaltecem as crianças estava distante de ser predominante na sociedade vigente da época.

Pode-se afirmar que no processo histórico e social prevalece a ideia de que as concepções sobre criança e infância se modificam de acordo com o tempo, o período histórico, as culturas e as classes sociais, por isso são consideradas como construções sociais, inerentes a diferentes mudanças.

Compreende-se que as concepções de infância foram se transformando ao longo das décadas. Desde a educação grega, no período clássico em que, o termo infância referia-se a seres que possuem inclinações selvagens, que deveriam ser controlados pela razão e pelo bem político e ético. Em relação ao período histórico medieval, a infância era concebida como uma fase em que a razão e a luz divina não estariam presentes, a infância era considerada como a fase pecadora do homem. “O termo “infância” (in-fans) tem o sentido de “não

fala” (OLIVEIRA, 2011, p.44).

Por isso, sabe-se que a infância é uma fase da vida que é considerada, por muitos, como uma etapa de silenciamento e omissão, em que a criança é vista como alguém extremamente frágil. Porém, “[...] Estudos em psicologia e em psicolinguística têm apontado a riqueza das falas infantis como instrumento de constituição e veiculação de significações” (OLIVEIRA, 2011, p. 45). Essas falas comprovam que esse processo é importante para que o pensamento e a linguagem das crianças se desenvolvam. Portanto, as concepções sobre esses sujeitos devem ser transformadas:

Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objeto do afeto de adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança (OLIVEIRA, 2011, p. 45).

A dificuldade em concretizar o ato de cuidar e educar como fatores indissociáveis ainda permanecem presentes em algumas instituições escolares. Segundo Olivera (2011), devido a uma predominância histórica de uma educação assistencialista e higienista, algumas consequências são refletidas no tempo histórico atual, como por exemplo, uma das dificuldades encontradas dentro de creches e pré-escolas, é o desequilíbrio em relação aos atos de cuidar e educar, hora dando maior ênfase ao cuidar e menos ao educar e vice-versa. Portanto, é essencial que os docentes e a sociedade compreendam que o cuidar e educar são fatores intrínsecos:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede, e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas

estão se percebendo como sujeitos (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Portanto, a criança deve sim ter suas necessidades de higiene e de saúde atendidas, sendo estas, necessidades essenciais dentro de instituições de Educação Infantil. Porém, a criança também deve envolver-se em atividades adequadas e programadas de acordo com suas especificidades.

Segundo Oliveira (2011), alguns estudiosos como, Montessori, Comênio, Pestalozzi, Rousseau, Froebel e Decroly, reconhecem que as crianças possuem necessidades específicas e características próprias, que exigem ser exploradas nas propostas de ensino elaboradas para a educação de crianças pequenas.

Comênio, de acordo com os estudos de Oliveira (2011), defendia a ideia da criança como sujeito de conhecimentos e necessidades específicas. Para ele, o primeiro nível de ensinamento para as crianças deveria ser oferecido dentro dos lares. Comênio, afirmava que a melhor forma para ensinar a criança, era através dos sentidos e da imaginação, que eram explorados durante brincadeiras e jogos.

Rousseau evidenciava que a mãe possuía o papel de educadora natural da criança, porém não concordava com a ideia de que a educação das crianças fosse transmitida por familiares. Ele tinha como um de seus principais objetivos, educar a criança para que se tornasse autônoma, afirmando que “a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesmo” (OLIVEIRA, 2011, p. 65).

Já Pestalozzi, de acordo com os estudos realizados por Oliveira (2011), enfatizava que a afetividade das crianças deveria ser desenvolvida, por meio da educação, desde seus primeiros anos de vida, pois a base desta estaria no amor e na bondade, valorizando as atitudes morais. O ensino era voltado para a percepção dos sentidos, dando maior relevância para as atividades realizadas manualmente.

De acordo com Oliveira (2011), Froebel foi o pioneiro na criação de espaços educativos denominados de kindergarten (jardim de infância), pensados e organizados para que as crianças pudessem expressar sua criatividade, permitindo-os aprender sobre o mundo e sobre a si próprio. O kindergarten

contemplava uma dimensão pedagógica, e tinha como uma das prioridades a moldagem das crianças, proporcionando que o mundo interno da criança se exteriorizasse.

Decroly priorizava o ensino voltado para o intelecto e as atividades pedagógicas partiam dos interesses das crianças. Tinha em mente que, não se trabalha com disciplinas na Educação Infantil, e sim com centros de interesses, que consiste em temáticas que as crianças apresentem algum tipo de interesse: “Nos centros de interesse, o trabalho se estruturaria seguindo três eixos: observação, associação e expressão” (OLIVEIRA, 2011, p. 74).

Segundo Oliveira (2011), Montessori acreditava que a natureza não poderia ser considerada como ambiente apropriado para o desenvolvimento da criança. Assim, o ambiente educacional deveria ser organizado de forma que oferecessem estímulos para as crianças, facilitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para Montessori, o material concreto auxiliaria no desenvolvimento das diferentes funções psicológicas.

Freinet, defensor da educação pública primária, aprimorou as práticas pedagógicas já existentes. Segundo Oliveira (2011), ele defendia a ideia de que as questões sociais predominantes na sociedade deveriam ser discutidas desde a Educação Infantil, excedendo os limites da sala de aula.

Compreendendo que a concepção de criança e infância sofrem modificações a partir do contexto histórico, político e social, no início do século XX emergiu a preocupação sobre a necessidade de um estudo científico mais minucioso em relação à concepção de infância, e para alcançarem melhorias na Educação Infantil:

Destacaram-se, na pedagogia e na psicologia, no período seguinte à Primeira Guerra Mundial (quando era proposta a salvação social pela educação), as ideias a respeito da infância como fase de valor positivo e de respeito à natureza. Tais ideias impulsionaram um espírito de renovação escolar que culminou com o Movimento das Escolas Novas. Esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância (OLIVEIRA, 2011, p. 76).

A criança, nos tempos atuais é considerada como sujeito social, em que sua linguagem, inteligência e meios de representação devem ser valorizados

tornando-os protagonistas do processo ensino e aprendizagem. As crianças estão inseridas em uma determinada cultura, possuindo assim, o direito a infância. Portanto, as instituições de Educação Infantil possuem como objetivo, alcançar o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Portanto, a partir dos estudos realizados nesse capítulo é compreensível que as concepções acerca da criança e infância vão se constituindo e se modificando no decorrer do tempo, onde os contextos históricos, culturais, econômicos, sociais contribuem, de forma significativa, para que essas mudanças ocorram.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Neste capítulo serão realizados estudos que destacam a construção histórica da infância e, nesse processo, a Educação Infantil também concebida como uma construção histórica e social, considerando, as especificidades da história da Educação Infantil no Brasil. Sendo assim, os autores referenciais estudados neste capítulo são: Kuhlmann Jr. (1998) e Oliveira (2011).

2.1 Uma construção histórica e social da infância e da Educação Infantil

Outro autor que faz uma importante contribuição acerca da concepção de infância e educação é Kuhlmann Jr. (1998). Para o autor o conceito de infância deve ser ampliado, resultando no aumento de possibilidades em relação a realizações de pesquisas sobre a história da Educação Infantil. O termo infância possui diferentes conceitos, e pode ser modificado a partir do período histórico, das classes econômicas, das transformações sociais e da cultura:

Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimentos, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, as vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão. Corsini analisa que a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição (KUHLMANN JR., 1998, p. 16).

Assim, percebe-se que a terminologia de infância possui significados relativos, alcançando-os a partir das transformações da sociedade,

considerando que: “toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel” (KUHLMANN JR., 1998, p. 16).

O autor considera que as crianças se desenvolvem a partir de interações com o meio, necessitando da sua inserção nas relações sociais, culturais, históricas, podendo assim, apreender valores e comportamentos considerados “adequados” ao ambiente e tempo em que estão inseridos, por isso conclui-se que as relações sociais são essenciais no desenvolvimento da criança.

Contudo, é notório que as pesquisas realizadas referentes a história da infância são predominantemente produzidas por adultos, deixando claro que não é a própria criança que escreve sobre sua história, e sim os adultos que realizam em seu lugar, por isso não é a história da criança e sim a história sobre a criança e essa realidade ainda permanece:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN, 1998, p.31).

Para o autor, as relações sociais estão diretamente ligadas ao processo histórico de escolarização e influenciam nas ações voltadas à criança, sendo que esses processos não se dissociam. Portanto, a história da infância, levando em consideração o âmbito familiar, social, da população, do trabalho, da urbanização, entre outros, possuem uma estreita ligação na organização das instituições de Educação Infantil.

Kuhlmann Jr. (1998) afirma que, a consolidação do saber científico e tecnológico acontece a partir da década de 1870, dando ênfase à infância que se encontrava em processo de desenvolvimento. Neste momento, as instituições de educação como a escola primária, o jardim de infância, as creches ganharam um maior destaque na sociedade, contudo:

[...] Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens de ciência seriam os

detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo [...] a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada (KUHLMANN JR., 1998, p. 28).

Portanto, apesar das consideradas evoluções tecnológicas e científicas, que iniciaram o processo de visibilidade dos direitos da criança, elas ainda vivenciam lamentáveis situações que permanecem inerentes à sociedade como: a fome, o preconceito, a violência sexual, os maus-tratos nas instituições educacionais, o abandono familiar, a exploração de trabalho entre outros. Desvelando que a visão sobre a infância possui um baixo valor, e um alto índice de rejeição em relação as suas especificidades.

No jardim de infância era perceptível uma nítida distinção social em que apenas ricos frequentavam esse ambiente, sendo instituições públicas ou privadas. Divergindo das instituições de Educação Infantil fundadas na primeira metade do século XIX. Kuhlmann Jr. (1998), afirma que estas instituições de Educação Infantil, eram voltadas exclusivamente para o atendimento de pessoas consideradas pobres. Todavia, também apresentavam suas deficiências:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendimentos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN JR., 1998, p. 182 e 183).

Essa concepção educacional apresenta princípios distintos em relação à escola primária, que ganhou maior visibilidade a partir da segunda metade do século XIX. De acordo com Kuhlmann Jr (1998), a escola primária tinha como um de seus principais objetivos normalizarem as classes trabalhadoras através da educação, atingindo assim, a universalização do ensino, buscando alcançar os ideais de cidadania e conhecimentos básicos em relação às técnicas de produção da sociedade industrial.

Em relação à educação assistencialista, o autor afirma que nessa concepção prioriza-se a guarda e a assistência, e não a educação. Acreditando que as crianças possam ser contaminadas pelos perigos exteriores existentes

na sociedade, por isso “as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 183). Outra característica da educação assistencialista é que:

[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e não a se sentirem resignados em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1998, p. 183).

Evidencia-se assim, a existência de uma educação classificatória que busca a permanência da desigualdade existente nesse período histórico. Portanto, essa educação assistencialista enfatiza o ensinamento de que as crianças devem se conformar com a situação social e econômica em que vivem, não podendo se rebelar, nem expressar o que pensam, apenas, suportar a situação, pois isso é “normal”.

Algumas propostas pedagógicas para a Educação Infantil surgiram. Uma destas denominava-se como Sala de Asilo, “seu objetivo não seria apenas isolar de virtuais perigos, mas também formar as crianças.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 185). Referenciando o autor, no ano de 1882, Pauline Kergomard, promoveu a mudança do nome das Salas de Asilo para Escola Maternal, afirmando que naquele momento as instituições estariam se modificando integralmente para casas de educação.

Ainda discorrendo sobre a educação assistencialista, é importante que seja evidenciado a explícita aprovação da igreja em relação às propostas das Salas de Asilos, em que seus objetivos educacionais consistiam em:

Seu objetivo é recolher a primeira idade para preservá-la do isolamento, apoderar-se de suas faculdades à medida em que se desenvolvam, de sua memória, de sua imaginação, de toda a sua alma, para enchê-la de santas imagens, de edificantes narrações, de ideias morais, de sentimentos virtuosos e de doces e puros afetos. A instrução se distribui ali gota a gota sob a proteção de senhoras cristãs, sob a direção de piedosas mulheres dedicadas por seu interesse puramente evangélico a tão admirável ministério. Assim, por intermédio de lições adaptadas a sua débil capacidade e alternando com cantos e diversas evoluções que mantêm desperta a sua imaginação sem cansá-la, a criança aprende quase sempre sem perceber, como se estivesse jogando, os elementos da religião, os

rudimentos do idioma e as primeiras noções da história, da geografia e da numeração, de modo que em resposta vigilância que preside a conduta e o bem-estar daqueles que ternas criaturas, vê brilhar em suas francas e joviais fisionomias esse aspecto de saúde e felicidade que é como os reflexos das alegrias de sua alma. Aí está uma escola infantil. Defini-la é fazer a sua apologia! (MIRA LOPEZ, ALLER *apud* KUHLMANN JR., 1998, p. 186).

Portanto, a pedagogia assistencialista possuía facilidade em renovar suas perspectivas educacionais, transformando-as e adaptando-as de acordo com as propostas pedagógicas exigidas em função das demandas e objetivos que planejavam alcançar.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), é importante enfatizarmos que as trajetórias percorridas pelas instituições pré-escolares não podem se resumir na decorrência de acontecimentos consecutivos, mas sim em uma construção elaborada a partir de influências de diferentes temáticas e período histórico em que se situam. Portanto, a dimensão educacional assistencialista permanece presente em outros tempos históricos.

Durante o ano de 1883 a ideia da implementação de uma educação pré-escolar que englobe a classe, denominada como pobre se encontrava presente, porém não tinha destaque durante os debates, cuja temática envolvia a implementação de jardins-de-infância, permanecendo assim, a hegemonia dos interesses privados. Enfatizando as propostas de instituições pré-escolares referentes ao Brasil, pode-se compreender que:

A preocupação daqueles que se vinculam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, com uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JR., 1998, p. 83 e 84).

Assim, podemos levar em consideração o cenário inicial da industrialização no país. Kuhlmann Jr. enfatiza o crescimento do capitalismo no Brasil, no início do século XX, e conseqüentemente, se faz necessário a criação de creches, voltadas para a assistência à infância, havendo a normatização das relações de trabalho, dando ênfase ao trabalho feminino.

Nesse período, era muito comum o envolvimento das pessoas inseridas em diversas instituições, estruturadas por divergentes setores sociais em que, as pautas colocadas em discussão eram referentes à Educação Infantil, como por exemplo, no campo jurídico-policial, no campo religioso e entre os médicos higienistas. Por isso, pode-se concluir que nesse período histórico, não foram somente as ideias da educação higienista que se desenvolveram:

[...] A Antropologia e Sociologia informavam o Direito nas propostas relacionadas à família, ao trabalho e a criminalidade infantil, visando à renovação das instituições educacionais sob a influência dos setores jurídicos, com os internatos e escolas disciplinares. A Engenharia Civil e a Arquitetura procuravam aplicar os ensinamentos da higiene e da pedagogia nos seus projetos de edificação escolar... Poderia ser, por exemplo um dono de escola e médico a participar da mesma associação que um jurista, senador e católico, e outro industrial, positivista e americanista (KUHLMANN JR., 1998, p. 100 e 101).

Explicitando a influência médico-higienista no campo educacional, que ascendeu com maior relevância na década de 1870, Kuhlmann Jr. afirma que esse processo foi primordial, pois tinha como objetivo a construção de escolas, englobando todas as áreas de ensino, essencialmente a educação infantil e primária, e nesses locais haveria uma maior assistência médica.

Já referenciando a influência jurídico-policial, que foram determinados no ano de 1909, tinham como objetivos para o campo educacional:

[...] fundar creches e jardins-de-infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; inculcar no espírito das famílias pobres os preciosos resultados da instrução; auxiliar os Juizes de Órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores na escola perniciosa das ruas; codificar as causas que acarretam a cessão do pátrio poder; evitar a convivência dos menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexos; promover a assistência dos detentos menores; tratar das reformas das prisões de menores; e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada (KUHLMANN JR. 1998, p. 93 e 94).

Por fim, a influência religiosa hegemonicamente católica, considerada como a “única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos” (KULMANN JR., 1998, p. 95). Essa influência focava na permanência da

dominação existente da propriedade privada, tentando assim fazer um controle de classes. Por isso, a massa deveria ser dominada, e ensinada a se adaptar ao sofrimento e lidar com as más condições de vida. Portanto, essa educação tinha como foco materializar a concepção capitalista.

Adentrando a década de 1840, Friedrich Froebel inaugurou em Blankenburg, na Alemanha, seu primeiro kindergarten, em que apresentava diferentes propostas em relação às concepções sobre os jardins-de-infância, acreditando que as esferas tanto privadas, quanto públicas estavam justapostas e as relações existentes entre elas deveriam ser consideradas como complementares.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as ideias de Froebel não se limitavam apenas à educação pré-escolar, mas sua preocupação se estendia para uma educação familiar, aquela que é desenvolvida em casa. Ele acredita que os seres humanos devem aperfeiçoar as energias que possuem, para que não resultem em sua perda. Portanto, para Froebel é essencial que sejam realizados diversos trabalhos manuais na educação de crianças, para que, assim, essas habilidades sejam desenvolvidas. Parafrazeando Pruffer em relação ao kindergarten: “desejava criar um amplo Jardim que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância” (KUHLMANN JR., 1998, p. 115).

A criação dos kindergartens foi um dos grandes propulsores do século XIX, que contribuíram para a inserção das habilidades femininas em locais públicos. Todavia, com a expansão das instituições públicas de jardins de infância e construindo seu poder na sociedade, algumas mudanças foram ocorrendo:

[...] os jardins-de-infância tornaram-se uma jovem e poderosa expressão da ética feminina da cooperação, da criação (educação) e da comunidade, com mulheres ativistas em ambos os lados do Atlântico advogando conscienciosamente uma alternativa aos valores do patriarcado, como a competição e a agressão (ALLEN *apud* KUHLMANN JR., 1998, p. 116).

Aprofundando os estudos referentes aos jardins de infância, Kuhlmann Jr. (1998) descreve o Jardim da Infância Caetano Campos, criado no ano de 1896, localizado na cidade de São Paulo. O autor explica que, as atividades nesse período eram predominantemente desenvolvidas por mulheres, que ocupavam assim, um local social de prestígio público. Mesmo se tratando de um ambiente pedagogicamente rico e variado, um dos principais e mais importantes ensinamentos a serem repassados às crianças era, a educação moral que possui como foco a valorização da obediência, do respeito e da disciplina, tendo como objetivo o aperfeiçoamento dos bons hábitos.

Kuhlmann Jr (1998) observa que os kindergartens também foram alvos de diversas críticas daqueles que não apoiavam a concepção educacional idealizada por Froebel, e defendiam a permanência de uma rigorosa sociedade patriarcal e uma educação voltada para o ensino, unicamente, doutrinário:

Quanto à cultura religiosa, as instituições de atendimento à infância na Alemanha, os *Bewahranstalten*, sob responsabilidade das igrejas católicas e protestantes, apoiavam-se na visão tradicional do pecado como inato na criança, condenando o kindergarten como centro de ateísmo e de subversão política: a educação pré-escolar poderia ser um elemento desagregador da família e deveria ser destinada apenas aos setores mais pobres da sociedade, sem condições de cuidar dos seus filhos. Nos EUA, os cristãos-protestantes americanos abandonaram quase completamente a visão das crianças como pecadoras, para considerá-las como seres naturalmente bons, adotando o kindergarten e a sua visão otimista da criança como estratégia para a redenção dos pobres, especialmente dos filhos de imigrantes (KUHLMANN JR., 1998, p. 120).

Porém, apesar das barreiras existentes, os kindergartens se espalharam por diversos países do ocidente, como por exemplo, Brasil e Estados Unidos, em que também tinha como objetivo, realizar uma transformação moral, combatendo assim, as más influências. A presença de professoras também era predominante, contribuindo para a expansão da presença feminina no âmbito social.

Kuhlmann Jr. (1998), esclarece que Froebel tinha sim uma influência religiosa em sua concepção educacional, tanto que as atividades de ensino eram dedicadas ao “divino”, porém era uma educação mais liberal, não se limitando apenas às concepções cristãs doutrinárias predominantes nesse período histórico. Froebel acreditava que Deus estava em tudo, em cada elemento presente no universo, visão esta denominada como panteísta.

De acordo com o autor, o fato dos kindergartens possuírem um modo divergente de compreender o sagrado, e acreditarem na educação das crianças fora do lar, considerando-as como seres bons, contestavam os princípios das igrejas cristãs. Portanto, os jardins-de-infância foram alvos de perseguições por parte da sociedade que os consideravam como centros de ateísmo, e que a educação da infância deveria ser responsabilidade exclusiva da família e da igreja.

O fato é que, direta ou indiretamente, de maneira explícita ou implícita a religiosidade permanece presente nos ambientes educacionais, e focando nos kindergartens ela se faz bastante presente no processo de formação moral. Conforme Kuhlmann Jr. (1998), para Froebel a obediência do corpo ao espírito era algo extremamente essencial, e se houvesse necessidade deixaria de lado as intervenções mais sensíveis:

A verdadeira escola deve atender ao corpo e ao espírito (...) assim teremos a verdadeira disciplina. A criança – nessa época em que há uma exata correspondência entre o desenvolvimento do corpo e do espírito – precisaria ter em conta em todos os seus atos a dignidade que tem visto e sentido nos homens, e o respeito à sua própria natureza, manifestando-os em suas ações. Nesta idade este é o positivo da disciplina, e quanto mais claramente se revelam às crianças e discípulos a essência e dignidade humanas, com mais força e simplicidade se manifestarão neles as exigências totais da humanidade. Para conseguir tal fim, deve empregar o professor, não somente a admoestação, como, em caso de necessidade, o castigo e a rigidez, que redundam no bem do discípulo (FROEBEL *apud* KUHLMANN JR., 1998, p. 161).

Dessa forma, o processo de ritualização se intensifica limitando o controle das atividades desenvolvidas, que eram voltadas para a obediência, apenas para a professora, reprimindo ações e criações livres realizadas pelas crianças que fugiam do padrão estabelecido.

2.2 História da Educação Infantil no Brasil

Em relação às políticas de Educação Infantil, pode-se compreender que, alguns marcos significativos ocorreram no início do século XX. No Brasil, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) foi criado em 1899, porém a sua expansão para outros locais do país se consolidou em 1929. O autor explica que:

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), entidade mais importante do período estudado, foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899. Em 1929, já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com creche [...] A associação das Damas da Assistência à Infância, entidade apêndice do IPAI, que tinha o objetivo de auxiliar a manutenção do Instituto, fundou, em 1908, a creche Sra. Alfredo Pinto, que atendia, em sua grande maioria, filhos de empregadas domésticas e não de operárias (KUHLMANN JR. 1998, p. 86).

As creches e instituições de Educação Infantil eram vistas, pela sociedade deste tempo histórico, como locais em que as mães, consideradas como incapazes de realizarem o seu dever natural e biológico da maternidade, deixariam seus filhos para serem educados fora do ambiente familiar. Porém, “a ideia defendida para a creche é de que ela podia fornecer à criança as reais condições de um bom desenvolvimento, de que para numerosas crianças ela se constituiria em um lugar melhor do que a casa” (KUHLMANN JR, 1998, p.188), tornando-as crianças mais felizes e sociáveis. Porém, o foco dessas instituições não era a educação e sim o cuidado, por isso não atingiria como resultado a emancipação do sujeito:

[...] na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica a educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista,

discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência e não de educação (KUHLMANN JR., 1998, p. 182).

Portanto, é notório que essas creches não tinham como objetivo central a educação, e isso fica evidente em seu caráter hegemônico da medicina em que o foco era voltado para os cuidados físicos e afetivos, por isso:

[...] no Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas, 1913, propunha cursos práticos de puericultura nas escolas primárias e a formação técnica do pessoal ensinante nas escolas normais: A ignorância dos princípios da puericultura é a determinante da mortalidade infantil nas classes laboriosas. A educação da mulher do povo pelo regime escolar é o único meio capaz de impedir os funestos efeitos desta ignorância [...] Em 1916, no Primeiro Congresso Americano da Criança, Alfredo Balthazar da Silveira, fazendo uma apologia do ensino profissional, condenava o sistema educacional de algumas escolas que consiste em saturar o cérebro da criança de múltiplos conhecimentos. No Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, Helvecio de Andrade propunha o ensino intuitivo na escola primária, sendo dispensável o uso de livros (KUHLMANN JR., 1998, p. 183 e 191).

Com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que consistia em um documento que protegia aspectos distintos como: “[...] a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninas e meninos, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório.” (OLIVEIRA, 2011, p.98).

De acordo com Oliveira (2011), no ano de 1923 foi criada uma nova resolução denominada como fundação da Inspetoria de Higiene Infantil, e logo depois em 1934, modificou-se para Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, cujo objetivo seria oferecer às crianças, filhos (as) dos trabalhadores, a creche como local de assistência e higienização.

O processo de industrialização ocorria de forma acelerada e a estrutura das cidades referente à moradia e saneamento básico era precária, aumentando o risco de doenças, portanto, o acesso a creches seria uma solução para amenizar os problemas, pensando em meios para que os trabalhadores continuassem exercendo suas funções:

O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde. Entendidas como “mal necessários”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Contudo, é nítido que o trabalho direcionado à educação e ao desenvolvimento integral das crianças não era valorizado, predominando assim, a característica assistencial nas creches.

As crianças dos extratos sociais mais baixos, eram consideradas como seres que possuíam problemas inatos, com isso, chegaram à conclusão que para corrigir essas dificuldades o ensino pré-escolar seria uma solução, dando ênfase em uma educação compensatória que seria capaz de superar os problemas da classe mais pobre.

Tendo como foco principal a população desfavorecida socialmente, investiram na elaboração de uma educação compensatória nas propostas para as creches e pré-escolas, contudo, essas propostas tinham como foco, segundo Oliveira (2011): “a estimulação precoce ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino” (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), um dos maiores incentivadores para essa revolução da visão das instituições educacionais, como espaço educativo, foi o crescimento da força de trabalho feminina, a partir da década de 1960, aos setores médios da sociedade. Por isso, “[...] a demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 199).

Com isso, as novas instituições, pensando no desenvolvimento intelectual dos filhos daqueles inseridos no mercado de trabalho, apresentaram novos princípios, que defendia uma educação voltada para aspectos cognitivos, sociais e emocionais da criança. Porém, ainda existiam dificuldades nesse processo, a educação assistencialista permanecia predominante na sociedade:

Esses fatores sociais, aliados a discussões de pesquisadores em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, propiciaram alguma mudanças no trabalho exercido nos parques infantis. Esse trabalho assumiu, então, caráter pedagógico voltado para atividades de maior sistematização, embora a preocupação com medidas de combate a desnutrição continuasse a perpassar o atendimento às crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 111).

Segundo Oliveira (2011), alguns professores e técnicos contestavam os programas de educação compensatória/assistencialista, afirmando que as crianças das classes populares, inseridas nesses ambientes não estavam sendo, de fato beneficiadas como deveriam, e sim, servindo como meio para evidenciar uma marginalização e discriminação dessas crianças.

No ano de 1986, com o fim da ditadura militar, foi elaborado no Plano Nacional de Desenvolvimento, inovações para as creches, em que: “começava a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas.” (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Kuhlmann Jr. (1998), afirma que as definições em relação às instituições de Educação Infantil passaram a ser consideradas como dever do Estado com a educação, manifestadas na Constituição de 1988, a partir de lutas realizadas por movimentos sociais. Lutas estas que tinham como um dos maiores objetivos a efetivação de creches e pré-escolas com o intuito de respeitar os direitos das crianças e das famílias:

[...] Creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas a entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola (KUHLMANN JR., 1998, p. 198).

As concepções em relação às instituições educacionais devem ser aprimoradas, deixando de lado as ideias de que elas são apenas depósitos de crianças e/ou local cujo objetivo é preparar a criança, através da rotina e práticas, para a inserção no Ensino Fundamental. As instituições educacionais devem ser valorizadas como locais que necessitam de um projeto educacional, em que o

cuidar e educar são fatores indissociáveis no processo ensino e aprendizagem, considerando as crianças como sujeitos ativos que interagem com o meio em que vivem, e que possuem o direito de viver sua infância:

A 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 (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

Em 1990, foram efetivadas realizações referentes aos direitos das crianças, decretadas na Constituição Federal (1988), com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Já em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que a primeira etapa da Educação Básica seja a Educação Infantil. A Lei 9394/96, é considerada como uma: “conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2011, p. 117).

A busca de uma identidade para a educação de crianças pequenas vem se constituindo ao longo da história. Portanto, é necessário que haja um pensamento sobre a criança, no qual ela seja considerada como sujeito histórico, que participa da construção dessa história. Assim, as instituições escolares devem contribuir durante o processo de desenvolvimento integral da criança:

[...] o trabalho com a criança pequena, que na sua origem voltava-se apenas para a assistência, vai, num movimento dialético, entremeado por conflitos, idas e vindas, buscando sua função educativa. Assim, tentando construir um espaço próprio, encontra no modelo escolar a forma privilegiada de sua legitimação, o que acaba por constituir um paradoxo. Entretanto, como não há linearidade própria é constantemente retomada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE *apud* KUHLMANN JR., 1998, p. 200 e 201).

Ainda referenciando o autor Kuhlmann Jr. (1998), a mudança das instituições com o foco assistencialista para aquelas que priorizam o campo educacional não soluciona por completo a existência de preconceitos sociais envolvidos no processo educativo da criança pequena. Por isso, é necessário um intenso processo reflexivo sobre as práticas e propostas pedagógicas

apresentadas no campo educativo, porque “[...] no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 208).

Considerando os estudos referentes a este capítulo, é notório que a pedagogia assistencialista com o foco apenas no cuidado e na afetividade foi predominante por muito tempo, havendo uma frequente interferência da religião nos aspectos educativos. Contudo, a educação no Brasil, foi considerada como dever do Estado apenas com a criação da Constituição de 1988, em que os direitos das crianças começaram a ascender.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA HISTÓRICO SOCIAL DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: E O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

Conhecendo a trajetória histórica social das concepções de infância, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem tem como protagonista a criança, por isso neste capítulo teremos como foco o protagonismo da infância, o papel do professor na Educação Infantil e como se constitui a Pedagogia da Infância e a Pedagogia de Projetos. Os autores e documentos usados como referência para os estudos realizados neste capítulo são: Oliveira (2011); o documento Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014) e Barbosa e Horn (2008).

3.1 A Educação Infantil: o protagonismo da infância e o papel do professor

Oliveira (2011) é uma autora que se dedica na produção de conhecimentos referentes ao processo histórico e social da concepção de infância e como essa trajetória interfere no processo de ensino e aprendizagem das crianças. De acordo com a autora, é compreensível que para obtermos uma educação efetiva, se faz necessário que o trabalho docente seja compreendido como uma ação repleta de intencionalidade, em que o professor necessita de formação que vá para além do seu campo de conhecimento específico, sabendo que a educação é uma prática que está justaposta à teoria, alcançando assim, o desenvolvimento integral do indivíduo.

Porém, sabe-se que durante anos de nossa história o trabalho realizado nas creches obtinha uma concepção, predominantemente, assistencialista, em

que pessoas sem qualificações eram convocadas para cuidar das crianças que estavam inseridas nas instituições de educação básica. Apenas a experiência de cuidar de seus filhos era considerada como suficiente, resultando assim, em uma carência na formação docente. Portanto, com as evoluções conquistadas historicamente através de movimentos sociais, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, apresenta a ideia de que o profissional inserido na Educação Infantil perpassa por uma formação disponibilizada em nível superior ou em nível médio:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LEI 9394/96, ARTIGO 62 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Portanto, de acordo com Oliveira (2011), a formação inicial e a formação continuada do docente é essencial para o aperfeiçoamento de sua prática educativa. Para isso, o docente deve compreender que dentro dessas instituições a diversidade econômica, social, cultural, étnica, e das atividades realizadas pelas crianças em seu dia a dia, entre outros contrastes, se faz presente, por isso o trabalho do professor expande-se para além da sala de aula. Por isso:

[...] o professor de creche ou pré-escola, ou seja, aquele que trabalha diretamente com as crianças, participa da elaboração das propostas pedagógicas de sua instituição, desenvolve, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ajustando as condições do ambiente físico e social, responde pela programação estipulada, participa de treinamentos e busca articulação com a família e a comunidade (OLIVEIRA, 2011, p. 26).

Para que esse planejamento realizado seja efetivado integralmente, é necessário que o professor conheça as subjetividades das crianças de uma determinada turma, ao conhecer suas especificidades conseguirá atendê-las de forma integral. Por isso, é necessário que o docente tenha um olhar sensível para que consiga contemplar os interesses da turma, levando em consideração a realidade do coletivo.

O papel da creche e da pré-escola em nossa sociedade deve ter como responsabilidade a educação das crianças, considerando que estas são descendentes de diferentes culturas, e também conseguir articulá-las e inseri-las no contexto da turma, nesse processo de aprendizagem. Todavia, as creches e pré-escolas não possuem o papel de precipitar as práticas tradicionais de educação, e nem de preencher o papel da família, por isso, esses locais passam por alguns desafios:

O grande desafio, hoje, da educação infantil é superar a maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas: a creche, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social, e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

É possível concluir, a partir de Oliveira (2011) que, as instituições de Educação Infantil precisam ser constituídas e vistas por seus componentes, e também por toda a sociedade, como local onde as crianças possuem fala. Essas devem ser consideradas como produto e produtores de cultura desde seus primeiros anos de vida.

As ações educativas realizadas nas creches e pré-escolas estão permeadas de ações intencionais em que, possuem como foco da proposta pedagógica a ampliação e diversificação dos saberes culturais, dando-lhes embasamento para que compreendam os fatos e eventos da realidade em que estão inseridos, para que assim sejam capazes de agir sobre ela de maneira transformadora.

De acordo com Oliveira (2011), a creche e a pré-escola possuem como principal preceito o desenvolvimento integral do sujeito inserido nessa primeira etapa da Educação Básica. Por isso, a ação educativa nessas instituições devem abordar os interesses das crianças de acordo com o contexto em que estão inseridas e com os saberes já construídos por elas. Disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LEI 9394/96, artigo 29 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 49).

Contudo, o desenvolvimento das diferentes linguagens também deve estar presentes nessa etapa da educação, como a linguagem oral, a linguagem corporal, a linguagem escrita, a linguagem artística e a linguagem musical, proporcionando a apreensão do mundo e de si mesmo, levando-os a indagar e apropriar-se dos conhecimentos construídos em seu meio social.

3.2 A Educação Infantil: a Pedagogia da Infância e a Pedagogia de Projetos e o protagonismo da infância

O documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2014), têm como proposta o reconhecimento da criança como protagonista de seus direitos e de sua aprendizagem, concebendo-as como sujeitos sociais que necessitam de uma educação voltada para a cidadania.

Sabendo que as crianças possuem especificidades próprias, a Pedagogia da Infância possui um papel importante na Educação Infantil, onde existe a possibilidade de interações com sujeitos diferentes, viabilizando a aprendizagem e o desenvolvimento e consecutivamente a formação humana. Contudo, é

essencial a valorização da criança em si mesma, e da infância como tempo social da vida, concebida a partir do contexto histórico e social, considerando que esses sujeitos possuem seus próprios modos de agir, sentir, pensar, participar, se expressar, por isso:

[...] a Pedagogia da Infância tem como preocupação as relações educativas num espaço de convivência coletivo, onde a criança é um sujeito nessas relações, seja com outras crianças ou com adultos, num processo que vai além do ensino de conhecimentos específicos, uma vez que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são constitutivos da criança: sua expressão, seu afeto, sua sexualidade, sua socialização, seu brincar, sua linguagem, seu movimento, sua fantasia, seu imaginário e suas infinitas formas de expressão (GOIÂNIA, 2014, p. 13 e 14).

Assim, a Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, promove novos conhecimentos e distintas aprendizagens significativas, proporcionando aos sujeitos, diferentes vivências e experiências, por isso é um espaço que complementa a educação proporcionada no ambiente familiar, tendo como objetivo ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças.

De acordo com o documento *Infâncias e Crianças em Cena* (2014), a Pedagogia da Infância enfatiza o protagonismo da criança durante o processo de ensino e aprendizagem, em que o sujeito participa ativamente da produção e apropriação do conhecimento. Portanto, é essencial que as ações educativas e pedagógicas sejam pensadas de acordo com as especificidades dos sujeitos, considerando que a criança aprende com o “outro” em situações e contextos distintos, como por exemplo, na rua, na escola, em casa, na igreja, em relações culturais, sociais, entre outras.

A Pedagogia da Infância assegura, através do poder público, a garantia do direito de que todas as crianças tenham acesso às instituições de Educação Infantil, oferecendo-lhes igualdade de oportunidades e condições para que permaneçam nesse espaço. A Educação Infantil deve ser concebida como

ambiente que proporcione aprendizado e desenvolvimento integral, formando os sujeitos para a cidadania:

Às crianças, como sujeitos sociais, políticos e culturais devem ser pensadas ações e propostas que assegurem seus direitos por meio de uma política pública de qualidade social que pode ser concebida, dentre outras formas, pela garantia do acesso à Educação Infantil em instituições gratuitas e com atendimento de qualidade, independente da etnia, credo e classe social a qual a criança pertença. Tal direito está expresso na Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 afirma que é dever da família e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o direito à educação. Porém, esse processo de conquista por direitos foi e ainda é marcado por lutas cotidianas no sentido de dar voz e vez a esses sujeitos que, apesar de serem considerados “de direitos”, ainda são silenciados na sociedade que tem como ponto de partida as determinações econômicas (GOIÂNIA, 2014, p. 19).

Ao compreender a trajetória histórica da concepção de infância, percebemos que os direitos das crianças ainda não são garantidos integralmente. Encontra-se na legislação, em pesquisas e em estudos, a visão da criança como sujeito de direitos, porém, a realidade da criança que não possui vez nem voz na sociedade, que sofrem violações verbais, físicas e são exploradas, ainda se faz presente.

Contudo, a visibilidade, proteção e defesa da criança concebida como sujeito de direitos, que necessita viver a infância, sendo produto e produtor de cultura, ocupando seu espaço social e político na sociedade, possui grande importância, assim como o conjunto de marcos legais que garantem esses direitos.

Outras autoras que fazem uma importante discussão sobre a Educação Infantil são Barbosa e Horn (2008), as autoras destacam a importância da pedagogia de projetos, que é uma das formas de organizar as práticas educativas, tendo como objetivo alcançar o protagonismo infantil e a emancipação do sujeito.

A pedagogia de projetos, tendo como princípio considerar a criança como

sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, aquele que possui conhecimentos prévios e que são produtores de cultura e história, capazes de transformar a sociedade, tem como finalidade a ideia de que trabalhar com projetos gera o protagonismo infantil, em que a criança é vista como sujeito, capaz de realizar pesquisas, dizer suas opiniões e expressar suas dúvidas, considerando-a protagonista da aprendizagem e cidadã de direitos.

Reafirmando a ideia de que a criança aprende por meio da interação com o “outro”, em diferentes espaços físicos e/ou sociais, é perceptível que o conhecimento é concebido socialmente. Porém, para que esse conhecimento se torne aprendizagem, as práticas educativas devem ser permeadas de intencionalidade e significados, para que assim as crianças compreendam e consigam interpretar a si mesmas e ao mundo:

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiadas de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

Por isso, é essencial que a pedagogia de projetos seja planejada coletivamente, considerando as interligações dos conhecimentos como fatores indispensáveis, para que, assim, a aprendizagem seja significativa, visualizando a criança como sujeito capaz de realizar conexões, verbalizar experiências, compartilhar ideias, emoções, gestos, e não enxergá-la como um objeto que não possui voz nesse processo.

Para que a aprendizagem seja alcançada existe a necessidade da construção de um currículo flexível, que possibilite o protagonismo infantil: “{...} o currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37)”. Esse currículo em construção deve ser permeado de significados,

tanto para os professores, quanto para as crianças proporcionando um maior envolvimento de todos.

Segundo Barbosa e Horn (2008), os projetos devem ser pensados, construídos e executados com as crianças e não para as crianças, possibilitando que o sujeito seja protagonista do processo educacional. O sujeito possui o direito e a capacidade de vivenciar e experienciar situações cotidianas, e também aquelas consideradas mais complexas, despertando seu interesse e curiosidade. A partir disso, é primordial que o professor ressignifique as vivências e experiências das crianças, apresentando-lhes diversas possibilidades de aprenderem realizando pesquisas, vivendo suas infâncias, conhecendo o mundo para que participem de forma ativa desses espaços, construindo suas próprias características:

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade, o tipo de abordagem serão definidos pelo processo de trabalho cooperativo do grupo (adultos e crianças). Quais serão os conteúdos e como o ensino será desenvolvido somente saberemos ao longo do percurso definido por cada grupo. Portanto, o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho”. Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (BARBOSA; HORN, 2008, p. 42).

Isso significa considerar a criança como sujeito de direitos, que possui o desejo de crescer, sendo capaz de aprender em sala e para além desse espaço, dando significado para as experiências e aprendendo com suas vivências, possibilitando assim, a emancipação desse sujeito. Neste sentido, as instituições escolares são locais políticos que possuem autonomia para a formação de crianças pensantes, críticas, que entendem a importância de considerar o coletivo e construir significados para o mundo e para suas próprias vidas,

aprendendo assim o sentido de responsabilidade social.

Todavia, as instituições de Educação Infantil, devem dedicar-se sobre a inserção da criança como centro do processo educacional, tendo como princípios, através de suas ações, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), flexibilização do currículo e durante a estruturação dos projetos, priorizar as subjetividades das crianças, garantindo sua autonomia, incluindo-as como sujeitos no processo de aprendizagem, considerando suas necessidades e especificidades, garantindo assim, os direitos dessas crianças.

Portanto, as discussões realizadas acerca dos direitos das crianças, e a necessidade que estes direitos sejam assegurados, são primordiais para que a visão sobre a criança como um ser assujeitado, marginalizado e submisso seja extinta. Considerando, a relevância dos importantes avanços conquistados referente à proteção e defesa da criança e da infância.

Dessa forma, a partir dos estudos realizados neste capítulo compreende-se a importância do protagonismo infantil, proporcionado pelo professor, enfatizando as instituições de Educação Infantil. A Pedagogia da Infância concebe a criança como protagonista de seus direitos e de sua aprendizagem, considerando-a como sujeito no processo de ensino e aprendizagem e na sociedade. Com isso, a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil permite que a criança seja protagonista de sua aprendizagem, considerando suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções sobre a infância foram se constituindo ao longo do tempo, sendo que, os contextos históricos, sociais, culturais e políticos são fatores primordiais que influenciam, de forma significativa, sobre como a criança e a infância são concebidas. Por isso, de acordo com as transformações realizadas na sociedade em que estão inseridas, as concepções sobre a infância e a criança podem modificar-se, considerando-as como construções sociais.

As trajetórias históricas e sociais, referentes às concepções de infância interferiram no passado e ainda permanecem influenciando no processo ensino e aprendizagem da criança. A princípio a educação, predominantemente, não tinha como prioridade a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, dando ênfase na educação assistencial, atendendo apenas os cuidados referentes à higiene e a afetividade. A igreja, por muito tempo, teve um papel central nesse processo educacional, interferindo no que seria ensinado, e a criança nesse processo era concebida como um ser incapaz, também de acordo com as concepções teóricas da época.

A preocupação referente às especificidades da criança, e sobre a necessidade de estudos voltados para melhorias na Educação Infantil começaram a emergir, a partir de lutas e movimentos, apenas no início do século XX. Com isso, pensamentos como, a valorização da criança por si só, levando em consideração os interesses, desejos, necessidades singulares da infância também estavam começando a ser reconhecidos.

Em meio a avanços e retrocessos, aos poucos, a partir da mobilização da sociedade civil, de movimentos em defesa da infância, de congressos e convenções realizadas em diferentes países, criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os direitos das crianças ao longo desse processo foi sendo constituído. Portanto, agora sendo dever do Estado garantir educação de qualidade para todas as crianças.

As instituições de Educação Infantil possuem como objetivo, contribuir para o desenvolvimento integral da criança, considerando-as como sujeito histórico, detentor e criador de cultura, assegurando assim, seus direitos. A Pedagogia da Infância, inserida na Educação Infantil, compreende que as crianças possuem necessidades específicas que são importantes por si mesmas, com isso, são proporcionadas vivências e experiências, compartilhadas com o “outro”, capazes de ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos, complementando a educação familiar.

As crianças são capazes de produzirem conhecimentos, e criarem sentidos sobre o mundo. Assim, conseguem apreender a cultura e os modos de se expressar específicos da sociedade e do contexto em que estão inseridos. O sujeito possui a capacidade de questionar e interagir com o seu meio, elaborando mudanças e questionamentos referentes às certezas que lhes são repassadas.

A Pedagogia de Projetos considera o sujeito como centro da aprendizagem, tornando-o protagonista desse processo, proporcionado pelo professor (a), em que a criança possui fala, dúvidas, consegue compartilhar suas vivências e experiências, podendo, assim, contribuir de forma significativa durante o processo ensino e aprendizagem. Com isso, o cuidar e o educar nesse processo não se dissociam.

Contudo, o estudo referente ao processo histórico, exige um olhar atento em relação às contradições existentes. Apesar de a legislação ter concebido a criança como sujeito de direitos, ainda é perceptível que nem todas as crianças usufruem, de forma plena, seus direitos. Portanto, apesar de existir uma evolução referente à concepção de infância, esta não ocorre de forma linear, sendo ainda permeada por retrocessos e contradições em que esses sujeitos são assujeitados, explorados e sofrem violências diversas.

Considerando o sistema atual em que estamos inseridos, é nítido que o capitalismo exerce uma grande influência na educação, impactando de forma significativa o trabalho pedagógico exercido, sendo capaz de reavivar, e até mesmo fortalecer, as concepções de infância que coexistem, influenciando também em uma descaracterização do trabalho realizado com crianças inseridas na Educação Infantil.

Ainda assim, nesse contexto, permeada por contradições sociais, políticas e econômicas a proposta da Educação Infantil, como espaço educativo

e formativo da criança, empenha-se em formar o sujeito para a cidadania, considerando-os seres ativos no processo de ensino e aprendizagem, capazes de pensar criticamente sobre sua história, cultura e sociedade. A garantia de uma Educação Infantil de qualidade, em que as crianças se expressem, brinquem, questionem, manifestem seus sentimentos, pensem sobre seus atos, e vivam sua infância é essencial, assegurando assim, o protagonismo e os direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

DOS SANTOS, Benedito Rodrigues. **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; BARCINSKI, Mariana; SILVEIRA, Liane Maria Braga da; DOS GOIÂNIA. Secretária Municipal de Educação Infantil. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. SME, DEPEI, 2014.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR. Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

KUHLMANN JR., Moisés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 263 p. (Coleção Docência em Formação).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Diretrizes para construção do trabalho monográfico no curso de pedagogia da PUC Goiás.** Goiânia: PUC, 2014.

SANTOS, Benedito Rodrigues. (Org.). **Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 19-35.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

STEARNS, Peter N. A infância. In: _____. **Globalização e Infâncias.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 183-198.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX.** Goiânia: Alternativa, 2003. 65 p. (Coleção Histórias de Goiás).