


A (IN)VISIBILIDADE DA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS INFÂNCIAS


THE (IN)VISIBILITY OF THE SOCIO-HISTORICAL CONSTRUCTION OF CHILDHOODS

LA (IN)VISIBILIDAD DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DE LAS INFANCIAS

Marcia Cristina Argenti Perez*

 <https://orcid.org/0000-0002-4173-9923>

Leticia Oliveira da Silva**

 <https://orcid.org/0000-0002-9436-6091>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: PEREZ, M. C. A.; SILVA, L. O. A (in)visibilidade da construção sócio-histórica das infâncias. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-16, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5633>

RESUMO: O estudo aborda assuntos referentes à (in) visibilidade das infâncias, a normatização dessa categoria social e apresenta uma análise da história das instituições escolares e da concepção de infância. A metodologia envolve uma pesquisa bibliográfica na área da Sociologia (SARMENTO; CORSARO; MARCHI) e História da Infância (ARIÈS; DEL PRIORE; KUHLMANN JR), cujas temáticas contemplam a discussão acerca da (in) visibilidade, história e multiplicidade das infâncias. Este estudo teórico bibliográfico investiga o fenômeno infância e tem como objetivo apresentar algumas análises das representações sociais construídas ao longo da história e articular esses saberes com a institucionalização referente às crianças e às infâncias. A infância, ao mesmo tempo em que é fruto do meio, também o transforma e essa transformação é intrínseca à formação do ser humano. Sendo a escolarização um processo sistematizado e organizado de humanização, compreende-se a importância de explorar as características e a história dessa instância educativa e articular este objeto de estudo à existência de múltiplas infâncias e à (in) visibilidade dessa categoria social.

Palavras-chave: Infância. Visibilidade. Educação Infantil. Sociologia da Infância. História da Infância.

ABSTRACT: The study addresses the (in) visibility of childhoods, about the normatization of this social category and presents an analysis of the history of school institutions and the concept of childhood. The methodology involves a bibliographic research in the area of Sociology (SARMENTO; CORSARO; MARCHI) and History (ARIÈS; DEL PRIORE; KUHLMANN JR) of Childhood, whose themes include the discussion

about the (in) visibility and multiplicity of childhoods. This theoretical bibliographic study investigates the childhood phenomenon, and has the objective to present some social representations built in history and to articulate this knowledge with the institutionalization referring to children and childhoods. Childhood, at the same time that it is the fruit of the environment, also transforms it and this transformation is intrinsic to the formation of the human being. Since schooling is a systematic and organized process of humanization, the importance of exploring the characteristics and history of this educational instance and understanding this object of study is linked to the existence of multiple childhoods and the visibility of this social category.

Keywords: Childhood. Visibility. Child education. Sociology of Childhood. Childhood History.

RESUMEN: El estudio aborda la (in) visibilidad de la infancia, la normatización de esa categoría social y presenta un análisis de la historia de las instituciones escolares y el concepto de infancia. La metodología involucra una investigación bibliográfica en el área de Sociología (SARMENTO; CORSARO; MARCHI) e Historia de la Infancia (ARIÈS; DEL PRIORE; KUHLMANN JR), cuyos temas incluyen la discusión sobre la (in) visibilidad y multiplicidad de la infancia. El estudio teórico bibliográfico investiga el fenómeno de la infancia, y tiene como objetivo presentar algunas representaciones sociales construidas en la historia y articular este conocimiento con la institucionalización que se refiere a los niños y la infancia. La infancia, al mismo tiempo que es fruto del medio ambiente, también la transforma y esta transformación es intrínseca a

la formación del ser humano. Dado que la escolarización es un proceso sistemático y organizado de humanización, la importancia de explorar las características y la historia de esta instancia educativa y comprender este objeto de estudio está vinculada a la existencia de múltiples infancia y la visibilidad de esta categoría social.

Palabras clave: Infancia. Visibilidad. Educación Infantil. Sociología de la infancia. Historia de la infancia.

Infâncias e cultura: considerando a história da infância

A palavra infância vem do latim, *infantia*, especificamente do participio *fan* do verbo *fari*, falar, que precedido da negação *in* significa aquele que não fala. A etimologia que dá origem a palavra infância, tão utilizada para designar-se ao período puerícia das crianças, evidencia a fragilidade da escuta infantil no que se refere a produção de cultura sobre a infância e sobre seus pares e a fragilidade de sua participação ativa na sociedade. Neste contexto o presente estudo aborda análises acerca da (in) visibilidade das infâncias, partindo da história das instituições escolares e da concepção de infância e propondo diálogos com a Sociologia da Infância.

Para tanto, a concepção de infância e de criança, apesar de inúmeras transformações, ainda apresenta precedentes idealizadores prospectando quem as crianças serão e quais serão suas contribuições para ordem social. A consequência dessa perspectiva evidencia a descaracterização da concepção de infância contemporânea e das reflexões sobre a infância, enquanto um período extremamente importante para constituição e desenvolvimento psíquico, físico, intelectual, afetivo e social, que deve ser respeitado e cuidado à medida em que se requer a participação das crianças na funcionalidade do sistema social (SARMENTO, 2007).

Ainda que a infância seja entendida comumente pela sociedade, tendo em vista que trata-se de um fenômeno do qual todo indivíduo já passou e todos aqueles que nascerão irão experienciar, pouco se reflete sobre as especificidades dessa vivência, sendo um assunto ancorado ao senso comum, em que a sociedade considera compreender amplamente a infância, baseando-se nas experiências que já foram vivenciadas. Configura-se, portanto, um perigoso caminho em que as infâncias são uniformizadas, de tal forma que as especificidades de cada criança, seus contextos, histórias e sentimentos são invisibilizados e desconsiderados. Dessa forma a ideia de multiplicidade das infâncias é negligenciada e ignora-se o fato de que

[...] as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, a formulação da

* Docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Campus de Araraquara. Líder do GEPIFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP/CNPq). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da UNESP - FCLAr.
E-mail: marcia.argenti@unesp.br

** Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, - Campus de Araraquara. Integrante do GEPIFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP/CNPq).
E-mail: leticiaunesp1@hotmail.com

hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode pôr de lado, no mínimo, as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças. Esta é a razão por que se afigura adequado recusar a hipótese de uma cultura da infância, sustentando-se, ao invés, o carácter plural dos sistemas simbólicos. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 75).

A invisibilidade da infância é, portanto, decorrência de um longo caminho percorrido historicamente, tendo em vista que as construções conceituais sobre a infância, por vezes idealizadoras, singulares e superficiais, feitas a partir do ponto de vista adultocêntrico, corroboram para a ocultação desse processo. Como evidencia Sarmiento (2007a),

Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados em crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança, na complexidade de sua existência social. (SARMENTO, 2007a, p. 25-26).

Para tanto, a infância, como tem sido inscrita em imagens sociais que desvendam os percalços dessa concepção, não foi tão ignorada quanto marginalizada, como evidencia Jeans Qvortrup (1993). De acordo com Prout e James (1990, p. 8) “A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o género ou a pertença étnica”. Quando é feita uma análise comparativa e multicultural, percebe-se uma variedade de infâncias, uma vez que o componente estrutural e cultural específico das variadas infâncias estão interligadas às diversidades de muitas sociedades.

A visibilidade, sentimento e representação da infância e das crianças demorou a ser constituída, como revela Philippe Ariès (1988) em sua obra *História Social da Criança e da Família*, feita através de estudos historiográficos, tendo como base “[...] a família e a infância, a partir de fontes diversas, porém, relacionadas com a vida privada ou de referência individual, como diários e dossiês de família, registros de batismo, especialmente a iconografia religiosa e leiga.” (KLEIN, 2010, p. 3378).

Ainda que a obra de Ariès seja demasiadamente importante para o entendimento do surgimento da visibilidade e sentimento da infância, é imprescindível tecer nesse

artigo uma consideração crítica sobre as contribuições do autor, sendo, portanto, importante ressaltar que Ariès tomou como parâmetro para suas obras, registros e fontes que “[...] constituem expressão privilegiada, praticamente exclusiva da nobreza e da aristocracia do período estudado [...]” (KLEIN, 2010, 3386).

Compreende-se que o acesso a esses registros e diversas fontes – das famílias mais abastadas – utilizadas pelo autor era mais fácil. Sabendo que as infâncias estudadas a fundo pelo pesquisador contemplavam expressão privilegiada da sociedade, torna-se importante salientar que muitas infâncias e diversidades não foram exploradas com aprofundamento necessário. A variável infância esteve ligada a poucas variáveis sociais – classe social, o gênero ou a pertença étnica – ou seja, a multiculturalidade das infâncias não foi diretamente aprofundada e discutida. Entretanto, estes são dados muito importantes para refletir criticamente sobre as inúmeras infâncias que não são retratadas, com e sem aprofundamento, em sua obra citada neste artigo.

Ariès evidencia que a infância não era representada na arte medieval até o século XII e posterior a isso, as crianças eram retratadas como pequenos adultos, sendo pintadas dessa maneira até o fim do século XIII. Não obstante, as representações iconográficas partiram do pressuposto em miniatura, para o retrato em sua forma idealizada, graciosa e realista, com o pequeno Eros, na época helenística. Sendo ainda associada a um anjo, a representação de infância também passou a ser retratada através do Menino Jesus trajando cueiros e camisolas, e Nossa Senhora Menina. Logo essas imagens tornaram-se profanas e as crianças passaram a ser retratadas de forma leiga nos séculos XV e XVI. Posteriormente, desenvolveu-se a representação anedótica, retratando o sentimento da criança engraçadinha.

No século XVII, os meninos cuja família era abastada, trajavam vestimentas que os diferenciavam dos adultos, enquanto as meninas continuavam a serem vestidas como as mulheres adultas. A mudança de trajés, que diferenciava as crianças dos adultos, ocorreu inicialmente somente nas famílias burguesas e nobres, sendo os filhos dos camponeses e artesãos vestidos ainda como adultos, sem trajés específicos que os distinguissem.

As brincadeiras indecentes e grosseiras de conotação sexual eram comuns entre adultos e crianças nos anos finais do século XVI e início do século XVII. Entretanto, esse comportamento mudava assim que as crianças completavam sete anos, sendo a idade considerada, segundo os costumes, tempo de ensinar-lhes modos e linguagens decentes. Como revela o historiador, o casamento dos meninos aos catorze anos logo foi tornando-se raro, entretanto

o casamento das meninas aos treze não chocava o senso comum, sendo algo habitual para as famílias de plebeus e fidalgos. Porém, esse costume passou a mudar a partir da preocupação com o respeito pela infância, durante o século XVII, e com a preservação da inocência infantil.

A maioria das crianças não eram ignoradas ou negligenciadas, ainda que o sentimento pela infância não envolvesse afeição. Devido aos altos índices de mortalidade infantil, os genitores mantinham uma posição condicionada de indiferença para com os filhos. Durante esse período, em que a expectativa de vida circundava 14 anos, o apego e afeto não era comum entre os membros da família. Superado o período de alta mortalidade, as crianças misturavam-se com os adultos. Enquanto “[...] nos estamentos mais baixos, as crianças eram consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas.” (RAMOS, 2010, p. 20). Nos séculos XVI e XVII, predominantemente, nas famílias das camadas mais altas da sociedade, era perceptível que

Tudo que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas para o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (ÁRIES, 1981, p. 105)

Nesse contexto, as mães ou amas nutriam um novo sentimento pela infância e, tendo em vista a ingenuidade e graciosidade das crianças, elas logo tornaram-se um meio de distração, sendo então mimadas, paparicadas e zeladas pelos adultos. Entretanto, logo tornou-se recomendável, para toda estrutura social, não dispensar mais tanta atenção a elas, pois passaram a acreditar que devido tanto mimo, a criança se tornaria mal educada. No século XVIII, o sentimento de preocupação com a infância, em diversos aspectos como a higiene, saúde física, educação, se disseminaram. Dessa forma, não só a relação da família com a criança se transformou, mas toda a estrutura familiar. Essa mudança torna-se retratada iconograficamente, a partir de pinturas em que a família se reúne em volta da criança.

Se voltarmos nossa atenção para a compreensão da história da infância no Brasil, esta apresenta uma diversidade que contempla investigações de uma narrativa silenciada de crianças em diferentes contextos e momentos na história do país, envolvendo investigações desde as crianças indígenas, as escravizadas, as livres, as escolarizadas, as trabalhadoras e as diferentes concepções de infâncias.

Segundo Del Priore (2013) o estudo das infâncias brasileiras é extremamente complexo, pois parte da ausência de referência sobre as crianças e suas infâncias, em detrimento de registros pautados em fragmentos de uma história marcada pela escravidão, violência, sexismo, estratificação social, ou seja, reconhecer a história das infâncias no Brasil nos move para além da construção da ausência ou descoberta de um sentimento de infância, como temos direcionado pela historiografia europeia.

É essencial nos questionarmos a pensar em quais crianças, espaços e tempos estamos sinalizando, questionar se nos remetemos a infância de meninos e meninas, a infância rural ou urbana, a institucionalizada em espaços educativos ou assistenciais, a infância em famílias abastadas ou populares, de crianças brancas, pardas, negras ou indígenas. Em suma, considerarmos as infâncias brasileiras do passado e do presente é reconhecer uma história marcada mais pelas ausências de referências sobre as crianças do que pela presença social.

A criação de sucessivas representações das crianças ao longo da história contribuiu para a invisibilidade da realidade social da infância (SARMENTO, 2007). Os séculos XVII e XVIII promoveram mudanças importantes na sociedade. Posteriormente, durante o século XIX, a sociedade passou a compreender a infância sustentando-a na visão cultural que a molda. A pertença cultural diz respeito a diversidade de formas e modos de desenvolvimento das crianças (SARMENTO, 2007), não como fator determinante, mas como fator que deve ser considerado no reconhecimento da multiplicidade de infâncias.

A partir desses estudos, observa-se que as imagens e crenças, construídas historicamente e que sustentam as representações da infância contemporânea, tem respaldo, portanto, na visão e nos dizeres provenientes dos adultos. Não obstante, criança e o fenômeno infância inicialmente não eram temas centrais de pesquisas, estavam geralmente associadas e presentes em temáticas médicas, devido alto índice de mortalidade infantil, abordagens da psicologia tratando de assuntos como comportamento, desenvolvimento, capacidade, inteligência, maturação, divisão por idades, gêneros, diagnóstico de transtornos e dificuldades de aprendizagem. A biologia trouxe a criança em posição normativa, tratou da assepsia, da medida, de componentes biológicos padronizados.

A infância demorou a ser estudada como um fenômeno suficiente em si. Atrélada a circunstâncias diversas, as crianças eram fixadas ao processo de socialização tendo em vista quem viriam a ser, além de temáticas de diversas outras áreas cujo fenômeno infância não era o tema principal. Não havia uma atenção específica para as crianças,

enquanto agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (CORSARO, 2011, p. 15)

Infâncias e institucionalização: articulando a história e a sociologia da infância

A infância, sendo um período construído socialmente ao longo da história, é uma categoria social cuja estrutura é permanente. Variam-se os personagens e contextos, mas a forma estrutural continua sendo a mesma, ainda que temporária para as crianças. Dessa maneira, “Como forma estrutural, a infância é inter-relacionada a outras categorias estruturais como classe social, gênero e grupos de idade (Qvortrup, 1994a). Assim, o arranjo estrutural dessas categorias e suas alterações afetarão a natureza da infância”. (CORSARO, 2011, p. 16)

Nesse sentido, como afirma Sarmiento (1997, p.76), é fundamental compreender que “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” a fim de que a existência da multiplicidade das infâncias seja considerada, visibilizada e respeitada.

Tanto quanto tais categorias estruturais citadas afetam a natureza da infância, esse fenômeno também transforma e impacta o campo social. Entretanto, a visão adultocêntrica da criança enquanto sujeito passivo, corrobora para a invisibilidade da infância à medida em que a criança é apropriada pela sociedade e treinada para tornar-se membro competente e contribuinte (CORSARO, 2011) e suas contribuições são constantemente desconsideradas ou apontadas como elementos de pouca relevância.

Sendo a infância uma categoria cuja hierarquia social é ínfima em relação aos posicionamentos da sociedade, pouco discute-se sobre os efeitos geracionais que essas decisões acometem as crianças. Assim,

[...] a intervenção dos vários grupos e categorias populacionais na construção do espaço público é atravessada por factores de mobilização, por sistemas de crenças e representações sociais e por dispositivos institucionais e políticos que diferenciam os direitos formais e as possibilidades reais de contribuição na decisão política. (SARMENTO et al., 2007, p. 183)

Dessa forma, configura-se um ciclo de alheação das crianças face ao sistema social do qual também fazem parte. Esse ciclo tem como principal resultado a invisibilidade

social da infância, assim como o estabelecimento de crenças que atestam o confinamento da infância a um espaço controlado pelos adultos, que tem como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos (SARMENTO et al., 2007, p. 184), bem como tratar de qualquer outro assunto que não seja condizente com a esfera infantil de elementos *para* crianças. Assim, compreende-se que

[...] a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.14).

Não se trata de conferir à criança, o poder de decisão absoluta sobre demandas cruciais e vultosas, trata-se de incluí-las em “escutas” nas decisões que terão impacto ao grupo de pares do qual fazem parte e de incentivar participação de diversas maneiras no cenário e contexto em que vivem. Trata-se de reconhecê-las como atores sociais plenos, reconhecer suas produções simbólicas e a constituição das suas representações e crenças na cultura. Essa iniciativa corrobora para a promoção e construção de um olhar crítico, reflexivo e participativo da criança no meio social.

Ainda que a infância seja uma categoria social permanente, ela não é uma unidade hegemônica equiparável. A uniformização das infâncias tem como resultado a ocultação de especificidades, ou seja, padronizar as infâncias, compreendendo esse processo como igual para todos, colabora para a exclusão de novas perspectivas e para centralização de ideias sobre uma infância singular. É possível notar reflexos e consequências da nivelção das infâncias que acaba por reprimir, excluir e penalizar as crianças que não se adequam ao padrão estabelecido, à infância idealizada.

A administração simbólica ocorreu principalmente durante o século XX, período de importantes sistematizações de documentos legais que, no plano internacional e nacional, regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais lentamente, entre estas e os adultos (MARCHI; SARMENTO, 2017). Como evidenciam os autores,

Esses documentos globalizaram-se e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, tornou-se uma das expressões mais significativas da globalização política e

cultural de um determinado modelo de infância. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 953)

Deve ser criticamente questionada essa globalização política e cultural, como sendo uma configuração adulto-cêntrica, que constituiu determinado modelo de infância que ultrapassa os limites da cultura local de cada criança. Cabe também a reflexão de que o modo como

[...] circunscreve-se a infância à esfera do privado, da família, da casa e das relações interpessoais [...] e a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas - inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 693)

Para somar a reflexão, deve-se considerar que a construção social da infância, bem como sua normatização, estabeleceu-se, segundo Sarmento (2011), a partir de quatro eixos que a estruturavam: a família nuclear, os saberes institucionalizados sobre a criança, a administração simbólica e a escola pública.

Como evidencia Áries (1981), entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança tornou-se mais evidente e prioritária na família (nuclear). Os pais passaram a se preocupar com ela, com sua educação, carreira e futuro. Além disso, após o surgimento da escola a família migrou suas crianças dos processos de aprendizagem através do serviço doméstico – em que permaneciam com outras pessoas conhecidas ou desconhecidas para adquirir o conhecimento transmitido por outros –, para o ensino formalizado, especializado e mais teórico, oferecidos pelas escolas e posteriormente academias.

A escola era recíproca à vontade dos pais de ficarem perto dos filhos, mesmo que temporariamente, e acompanhar a sua educação. Entretanto, a escolarização teve muitas críticas daqueles adeptos ao serviço doméstico e à transmissão de saberes realizadas com base nesses procedimentos.

O núcleo familiar, nessa transição, reduziu-se aos pais e filhos, excluindo criados, amigos e clientes. Ainda que esses avanços estivessem distantes do sentimento contemporâneo de família. Nesse processo, a luta pela hegemonia de direitos entre os filhos era presente, os moralistas do século XVII defendiam timidamente a igualdade entre os irmãos, a fim de derrubar a bonificação somente do filho mais velho, ou seja, a primogenitura.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVIII e para a família

moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no século XX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento da casa, do *chez soi*, do *home*, não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento de família. (ARIÈS, 1981, p.189)

Logo, as famílias passaram a evoluir conforme suas conjunturas socioculturais (SETTON, 2002) e de acordo com diferentes e diversas formas de relações sociais que se estabeleceram entre os indivíduos. Independentemente das variáveis que constituem a família, a criança tomou um lugar central nesse grupo, que logo passou a se preocupar com o seu bem-estar, com seus sentimentos e a promoção de sua subjetividade e intelecto, entre outros aspectos essenciais para seu desenvolvimento. A ideia de família passou por inúmeras redefinições e ressignificações em nível social e cultural.

A preocupação com as crianças tomou uma proporção muito maior àquelas que eram órfãs e foram criadas no século XVIII as primeiras instituições assistencialistas para a educação de órfãos, que era conduzida por religiosos. É necessário compreender que essas instituições foram criadas, inicialmente, tendo em vista interesses empresariais e jurídicos destinados à infância, as ações médico/higienistas, além das propostas pedagógicas e religiosas para a construção das instituições infantis (MENDES, 2015).

A Roda dos Expostos surgiu no período Colonial, em 1726, pela Santa Casa de Misericórdia, na Bahia, e posteriormente no Rio de Janeiro, com a finalidade de atender bebês que eram abandonados ou cuja família não tinha condições de mantê-lo.

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos. (KUHLMANN JR, 2011, p. 473).

Essas instituições logo se multiplicaram o que, para o período, fora demasiadamente benéfico, pois evitava que os bebês fossem abandonados nas ruas. Ainda que tenha sido benéfico, essas instituições não escaparam dos preconceitos advindos da sociedade, tendo em vista que eram lugares que atendiam, predominantemente, crianças

pobres e carentes. Não obstante, esses espaços eram vistos como favores prestados ao meio social, e não como um dever com a sociedade, (OLIVEIRA, 2007).

Considerando as mudanças na concepção de infância, as novas estruturas familiares, as alterações socioculturais, políticas, econômicas, contribuíram para emergente constituição das instituições de educação infantil. A crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho, impactou a visão machista-patriarcal em que o papel da mulher deveria ser apenas cuidar dos filhos e do lar. Dessa forma, logo tornou-se essencial a existência de um lugar que pudesse assistir as crianças durante o período em que seus responsáveis estivessem trabalhando. Dessa forma, as creches para as crianças de zero a três anos, foram vistas como uma substituição ou oposição das Casas dos Expostos, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN, 1998).

O atendimento assistencialista para as crianças priorizava sua integridade física, o cuidado com sua alimentação e higiene, sendo um espaço de prestação de serviços, que logo passou a ser utilizado amplamente, a partir do século XIX, pelos operários que colocavam seus filhos nas instituições, visando que não ficassem sozinhos e fossem cuidados. A ideia de proteção à infância, motivava as instituições assistenciais a assumirem o compromisso de manter e cuidar da integridade física da criança e parte dessa perspectiva partiu do pressuposto de combater os altos índices de mortalidade infantil. Não obstante, posteriormente também se pautava no compromisso de afastar as crianças pobres do trabalho infantil. Como já explanado anteriormente, essas instituições não eram vistas e consideradas um direito, mas um favor dos filantropos, uma caridade.

Entretanto, logo as instituições pré-escolares, de iniciativa privada, chegaram ao Brasil, tendo fortes referências nas teorias de Froebel. Ainda que a preocupação com a escolarização das crianças pequenas tenha entrado como pauta principal no que se referia a elas, a alta sociedade buscava diferenciar as instituições pré-escolares, dos asilos e creches das classes pobres, a partir de propostas pedagógicas (MENDES, 2015). Dessa forma, as escolas para as crianças pequenas da alta sociedade tinham como finalidade a educação formativa, enquanto, nesse mesmo período, as escolas destinadas às crianças de classes menos abastadas, tinham como prioridade a assistência.

Nesse período, muitas instituições utilizavam-se do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres

(KUHLMANN, 2010). Destaca-se, que o termo pedagógico utilizado como estratégia de propaganda mercadológica tinha como personagem central a criança, entretanto o seu público alvo eram os responsáveis por ela que fossem de famílias abastadas.

Nesse sentido, pode-se considerar que a criança, ainda que personagem central, não era o sujeito principal a quem, inicialmente, era propagada as escolas. Antes dela vinha uma série de fatores sociais, como as categorias e hierarquias estabelecidas social e historicamente, que entremeavam a chegada das crianças – menos favorecidas – a instituições de educação de qualidade. As crianças e a infância, enquanto categoria social e toda sua incomensurável magnanimidade de diferenças – social, histórico, cultural, político e econômico –, esteve a margem de decisões – adultocêntricas - e de elementos primordiais para seu próprio desenvolvimento.

Tendo em vista as diversas políticas públicas que surgiram entre o final do século XIX e início do século XX, a educação formativa e o desenvolvimento integral da criança passaram a ser considerados primordiais nas instituições escolares, que começaram a obliterar o aspecto assistencialista da escola – ainda que este aspecto esteja presente até os dias atuais, tendo em vista as representações sociais e imagens construídas sobre as finalidades e objetivos da Educação Infantil.

No que se refere a essas políticas públicas, é importante destacar algumas que corroboraram firmemente para a institucionalização da infância, sendo a Declaração de Genebra ou Primeira Declaração dos Direitos da Criança (1923); Criação da United Nations International Child Emergency Fund (UNICEF) em 1946; Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), ratificado por 192 países, no Brasil a ratificação ocorreu em 20 de setembro de 1990.

Apesar dos avanços – Convenções e Declarações – que iluminaram a infância que estava relegada ao breu, comparada com outras preocupações consideradas mais emergentes pela sociedade e governantes na época, nota-se

[...] o descompasso na combinação da noção “universal” de direitos com ideias “particulares” sobre crianças e infância, o que cria controvérsias a partir de contextos locais. Também há o fato de que o documento, que prevê os direitos de participação das crianças, paradoxalmente, não as tenha incluído substancialmente em sua elaboração (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 954).

O Brasil, enquanto signatário dos preceitos da Convenção, teve que elaborar políticas públicas e dispositivos legais que defendessem os direitos das crianças e fossem consonantes com às normas da Convenção (ANDRADE, 2010). Entretanto,

[...] o processo de reconhecimento e legitimação dos direitos da infância é marcado pelo caráter paradoxal, em que as políticas de ajustes na economia dos países periféricos às regras do mercado mundial têm agravado as condições de vida das populações, em especial as crianças, reconhecidas como categoria mais vulnerável às mudanças societárias. (ANDRADE, 2010, p. 88).

Das leis que historicamente foram ou são vigentes, falam da infância a Constituição de 1937 e a Constituição de 1946, em que o Estado deveria garantir o “cuidado e amparo” às crianças – em vez do dever e do direito –, (ANDRADE, 2010) e a Constituição Federal (46) evidencia a necessidade de uma lei que organize a educação nacional. Posteriormente foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61, em que é estabelecido que tanto as instituições públicas quanto as privadas têm direito de ministrar o ensino no Brasil, em todos os níveis.

No que se referia a educação pré-escolar, esta seria destinada a crianças menores de sete anos. O ensino deveria ser organizado pelas empresas, sendo o Estado somente um complementar, que financiaria a rede particular, mas sem fiscalizá-la. Dessa forma, cabia as empresas organizarem um espaço para a educação dos filhos de seus funcionários – que tivessem menos de sete anos. Em 1971, auge da ditadura militar, é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5691/71, que referente à infância, novamente reforça a importância das empresas em organizar um espaço para educação dos filhos de seus funcionários.

Com a Constituição de 1988, a Carta Magna (88), reconhece a criança como cidadã de direitos, sendo dever do Estado garantir a educação infantil em creches e pré-escolas, como define o artigo 280, inciso IV,

[...] e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) em ter assegurada a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos em creches e pré-escolas, de acordo com o artigo 7º, inciso XXV, ampliando significativamente o proposto pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 (ANDRADE, 2010, p. 90).

As creches e pré-escolas passaram a ser vistas como principal ambiente de socialização, sendo um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A escola, além de ser um lugar público, é também espaço para a humanização, para a coletividade, para a apropriação da linguagem e diversos outros universos simbólicos, trata-se de um lugar sistematizado que colabora para o desenvolvimento sadio da criança (KUHLMANN JR, 2010). Este espaço não pode ser visto como um “mal necessário”, mas como instituições prósperas e potencializadoras para a criança desenvolver e apropriar-se de diferentes conteúdos e culturas, sendo um espaço em que ela tem direitos e deveres.

Essa visão amistosa da escola é recente, trazendo como papel fundamental e norteador, não apenas as premissas do assistencialismo, mas primordialmente a consonância entre a educação formativa e os cuidados com a integridade física e emocional da criança. Nesse sentido, compreende-se que a escola assume uma dimensão pedagógica cuja práxis sustenta-se no ensino, na aprendizagem, na participação, na interação, na socialização, no diálogo, assim “[...] ao nível dos valores e das teorias, outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitam, de transformar a práxis.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA & COLS, 2007, p. 14).

A pedagogia sustentada na participação reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores (FORMOSINHO, 2007), sendo assim, leva em conta a constituição sócio-histórica-cultural dos indivíduos de forma coletiva, através do diálogo e da intencionalidade presente no ato educativo. Além disso, a pedagogia participativa – que ultrapassa a característica transmissiva – destaca a interatividade entre saberes, práticas e crenças, questão fundamental para a compreensão da multiplicidade das infâncias. Nesse sentido, compreende-se que “A práxis pedagógica tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA & COLS, 2007, p. 26).

Considerações finais

As infâncias são plurais, tem especificidades, tem cores, sabores, sons, cheiros, sentimentos e histórias distintas umas das outras. Ainda que seja tema central de muitas pesquisas, as infâncias são infinitas, inesgotáveis, tanto em positivos aspectos, quanto em negativas circunstâncias.

Estudar e pesquisar essa área tão vasta e tão ímpar em cada situação, é iluminar uma área ensombreada. Entretanto, quanto mais luz, mais vertentes e demandas se tornam visíveis, em consonância, mais questionamentos se tornam necessários.

Referências

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

CAMPOS, R. K. do N.; PEREIRA, A. L. da S. Primeiras Iniciativas de Educação da Infância Brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). **Anais, XII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE**, p. 27798-27805, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. (Org.). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **REVEDUC**, v.2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

JAMES, A. PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

KLEIN, L. R. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu. Universidade Federal da Paraíba, IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 2012.

KUHLMANN JR, M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F.; MENDES, L.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 469-496.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARCHI, R. de C. M.; SARMENTO, M. J. Infância, Normatividade e Direitos das Crianças: Transições Contemporâneas. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 141, p.951-964, out/dez., 2017.

MENDES, S. de L. Tecendo a História das Instituições do Brasil Infantil. **Saberes**, v. 1, n. 11, p. 94-100, fev. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. .40, n. 141, set/dez, p. 693-728.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da Infância. In: VASCONCELOS, M. R; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-52.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

Enviado em: 07 - 07 - 2020
Aceito em: 29 - 10 - 2020
Publicado em: 14 - 12 - 2020