



## A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO: DA PASSIVIDADE À AUTONOMIA DO ATO DE APRENDER E AVALIAR

**Edivone Meire Oliveira**

Universidade Federal do Ceará – edivonemeire@yahoo.com.br

**Tania Vicente Viana**

Universidade Federal do Ceará – taniaviana@ufc.br

**Maristela Lage Alencar**

Universidade Federal do Ceará – lagealencar@secrel.com.br

### Introdução

O exame de estudiosos que incitaram modificações na forma de compreender e tratar o universo infantil se mostra pertinente ao entendimento do fenômeno educacional, uma vez que suas idéias têm fundamentado programas e currículos escolares, bem como políticas educacionais. As instituições disseminam padrões de conhecimento e conduta derivados de uma interpretação da realidade, com a conseqüente reprodução dos valores vigentes; tanto a ação pedagógica é imposta pela cultura como os conteúdos selecionados são socialmente valorizados (BOURDIEU & PASSERON, 1970; FULLAT, 1995). Nesse sentido, a educação de crianças percorreu caminhos históricos diversificados, conforme especificidades socioculturais, até alcançar sua configuração atual, baseada no modo singular de pensar e sentir observado na infância.

A função da educação apresenta, como invariante, a *formação*, e, como variantes, *os conteúdos*, oriundos das condições materiais, culturais, psicológicas e morais distintivas de um grupo social. A maneira de educar crianças difere, portanto, de acordo com a época e o local, variando, ainda, entre grupos sociais e étnicos. Logo, a educação se encontra subordinada a uma concepção histórica, cujos valores norteiam as ações pedagógicas de ensino e avaliação, impondo assim um relevante

questionamento: como os adultos têm percebido as crianças, ao longo dos tempos, e como as têm educado? A interdependência entre a concepção de infância e o equivalente modelo educacional estabelecido denuncia que homem, cultura e educação se encontram necessariamente imbricados.

## A Concepção de Infância e Educação

O modo de se perceber a infância refere um construto social que se transforma no decurso do tempo. A noção de “criança natural”, cujo desenvolvimento é determinado em grande medida por sua constituição biológica, encontra-se, nos dias atuais, em acentuado declínio. As influências biológicas, apesar de cumprirem um importante papel na evolução orgânica e psicológica da criança, atuam sobremaneira na maturação das estruturas do sistema nervoso central, permitindo o surgimento de habilidades motoras e cognitivas, como locomoção, fala e autoconsciência. A experiência, no entanto, propicia as estimulações física, afetiva, intelectual e social necessárias para o crescimento global do indivíduo, interferindo diretamente nos limites e capacidades demarcados pelo desenvolvimento biológico (HEYWOOD, 2004; DESSEN & COSTA JÚNIOR, 2005).

A Psicologia Sócio-Histórica objetiva, com veemência, a concepção liberal de homem, cuja natureza implicaria uma essência humana eterna e universal que, no decorrer da vida, atualizar-se-ia na forma de faculdades e potencialidades. Descontextualizado, o homem se mostra passivo, sendo vítima ora do fatalismo biológico, expresso por sua herança genética, ora do implacável destino, condutor primário de sua vida. Assim, é impedido de se responsabilizar por suas ações para assumir a condição de ser ativo, social e histórico. A idéia de natureza humana, com efeito, tem sido utilizada de modo a ocultar as condições socioculturais determinantes da individu-



alidade, originadas através da interação do sujeito em seu meio. A reflexão sócio-histórica delimita, então, uma nova compreensão de homem, com decorrências para o estudo e entendimento da infância, através da ênfase conferida aos fatores históricos e socioculturais (VYGOTSKY, 1998; VYGOTSKY, 2003).

Uma tentativa de pensar a infância conforme uma perspectiva histórica é observada no trabalho de Ariès (1981), com o objetivo de comprovar a tese da inexistência da concepção da infância na Idade Média, mediante uma análise iconográfica, com descrição e estudo de imagens, retratos, quadros e monumentos típicos da época. Na avaliação do autor, há desconhecimento e conseqüente desconsideração pelo mundo infantil no período medieval. Somente a partir do século XV, especialmente do século XVII, com a ação dos moralistas associados ao Estado e à Igreja, a infância começaria a ser vista como depositária de cuidados especiais diferenciados do mundo adulto.

Ariès (1981) afirma categoricamente que, na Idade Média, havia indiferença pelo universo infantil: a criança era vista como um homem em escala reduzida, “em miniatura”, diferenciando-se do adulto apenas em força e tamanho; recolhia-se então ao anonimato, a despeito das características e necessidades psicológicas que lhe eram peculiares. Em tempos marcados por notório desperdício demográfico, a duração da infância era limitada a seu período mais frágil, do nascimento aos 2 anos de idade, designado, pelo autor, de “paparicação”. Caso sobrevivesse às infecções infantis, a criança ingressaria no mundo dos adultos, sendo aprendiz direto de afazeres meritosos da sociedade em que vivia, sem intermediações institucionais de qualquer natureza. O advento da escola moderna desempenharia um papel crucial na história da criança, com uma espécie de “quarentena” dotada de propriedades disciplinares, visando salvaguardar a infância da promiscuidade adulta.

Heywood (2004), contudo, discorda da tese de Ariès (1981), segundo a qual os medievais ignoravam a educação das

crianças, desprezando, por um lado, a *paideia* da civilização clássica predecessora e, por outro, a obsessão contemporânea com o desenvolvimento integral da infância, em seus aspectos físico, psicológico, social, moral e sexual. Em suas palavras: “(...) 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” (HEYWOOD, 2004, p.29).

No entanto, o pensamento de Heywood (2004) se aproxima ao de Ariès (1981) em relação às atividades laborais infantis, sendo as “(...) crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce, ajudando os pais, trabalhando na condição de servas ou desenvolvendo o aprendizado de um ofício” (p.30); com condutas semelhantes às de pessoas adultas, evidenciava-se que “(...) a distância entre os comportamentos de crianças e adultos era menos evidente no passado do que hoje” (p. 30).

Convém assinalar que os estudos de Ariès (1981) e Heywood (2004) convergem, igualmente, para a compreensão do prolongamento da infância, instituída na modernidade especialmente devido à segregação escolar etária de crianças e jovens. Ariès (1981) elucida que crianças e adultos freqüentavam as escolas medievais, mas havia uma indiferenciação, quer etária, quer curricular-metodológica no que diz respeito aos estudantes; com o advento do colégio moderno, a partir do século XV, originaram-se as classes escolares.

Observou-se, dessa maneira, uma transição da indeterminação medieval para o rigor conceitual moderno, com a divisão da população escolar em grupos de igual capacidade sob a direção de um único preceptor, em um mesmo local; posteriormente, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, embora ainda com a partilha da mesma localidade; finalmente, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais. Esse processo de diferenciação da massa escolar correspondeu à necessidade ainda recente de



adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, como resultado de substanciais mudanças na concepção de infância. Depreende-se que a distinção das classes por faixa etária significa a conscientização da singularidade infantil, com a conseqüente necessidade de reestruturação curricular.

A Revolução Industrial testemunha, porém, uma regressão da concepção de infância emergente. Durante a primeira metade do século XIX, a demanda por mão-de-obra de crianças e jovens, na indústria têxtil, antecipava-lhes a vida adulta, subtraindo a possibilidade de vivenciar as etapas da infância em conformidade com os parâmetros anteriores. Em contraponto a essa visão, Oliveira (2002) argumenta que a Revolução Industrial e o crescimento da urbanização engendraram consideráveis mudanças na educação das crianças das gerações subseqüentes, porquanto forjaram a expropriação de antigos saberes dos trabalhadores, alterando, assim, as condições e exigências educacionais para as novas gerações. Nesse panorama, a associação entre educação e desenvolvimento social principiou a adquirir sentido.

Para Oliveira (2002), a criança se torna o centro do interesse educativo dos adultos, sendo considerada como personagem social com necessidades específicas, objeto de expectativas e cuidados especiais. A infância constituiria, nessa nova fase, um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos e a escola, uma instituição educacional de grande relevância social. Importa lembrar que a educação dos filhos de estratos sociais desfavorecidos se mostrava diferenciada, com objetivos não consensuais. Determinadas parcelas das elites políticas européias lhes destinavam apenas a piedade, acrescida do aprendizado de um ofício; em agudo contraste, alguns reformadores protestantes compreendiam a educação escolar como um direito universal.

Da imprecisão medieval à diferenciação moderna, observa-se que a infância foi ignorada e determinada, desamparada

e amparada, reduzida e prolongada. Logo, os estudos sobre a criança e sua correspondente educação devem ser analisados através do contexto em que são estabelecidas as interações socioculturais. Nessa perspectiva, a educação formal e seu currículo se encontram, necessariamente, entremeados de história e cultura.

### A Concepção de Infância, Aprendizagem e Avaliação

A incursão pelo pensamento pedagógico esclarece, ainda, concepções de infância no que concerne ao modo de ensinar e a capacidade de aprender. As principais idéias registradas denotam a evolução de um ser passivo, que precisa ser conduzido pedagogicamente, para um ser ativo, apto a internalizar saberes provenientes do meio social, bem como a construir hipóteses mediante sua atuação nesse ambiente. A função docente também progride, deslocando-se de uma postura autoritária, controladora do aprendizado, para uma posição democrática, facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Suchodolsky (1984) identifica que a “psicologização” da pedagogia já pode ser observada na *Casa Giocosa*, fundada por Feltre: uma escola alegre e criadora, adaptada às características psíquicas das crianças. Constata-se, ainda, uma teoria psicológica do ensino na reflexão de Vives (1913), cuja didática se alicerça nas experiências discentes por meio do realismo sensorial. Nas obras de Rotterdam (1978), observam-se idéias dissonantes de sua época, como a crítica ao ensino pautado na memorização e reprodução das informações, considerado, pelo filósofo, desvantajoso para a criança.

Como autores crítico-reflexivos, faz-se menção a Rabelais (1991), que, com as aventuras de Pantagruel, indica uma nova educação, distanciada da submissão do homem aos valores e dogmas tradicionais e eternos. Montaigne (2000), por sua vez, censura o caráter superficial e verbal da educação tanto



escolástica, como humanista, superando seus precedentes, posto que suas indagações ultrapassavam a dimensão metodológica do ato educativo para abranger a teleologia educacional, com a crítica do princípio do ideal e a educação como função social.

No exame das idéias pedagógicas, confere-se destaque ao papel desempenhado por Comenius (1997), que prosseguiu com a tradição renascentista de tornar o ensino mais fácil e agradável, preocupando-se com métodos e programas de ensino. Nessa concepção, o mestre deveria seguir o exemplo do jardineiro, que cuida das plantas conforme suas necessidades e possibilidades. A princípio, apregoava que o lar e aconchego materno constituíam uma educação de qualidade; posteriormente, elaborou um plano de escola maternal, com emprego de materiais audiovisuais para crianças pequenas, bem como a racionalização do tempo e espaço escolar.

Preconizava, dessa forma, o cultivo dos sentidos e da imaginação como antecessores do pensamento abstrato, indicando a brincadeira como estratégia de apreensão do mundo. Enfatizou, portanto, o realismo sensorial, contrariando a tradição filosófica racionalista, inatista de aquisição de conhecimentos. Convém ponderar que a estimulação sensorial, em Comenius (1997), não traduz uma visão empirista de homem. Seu modelo educativo comporta finalidades preestabelecidas, capazes de desvelar a verdadeira essência humana: desse modo, a educação não deve partir do sujeito empírico, mas é obrigada a reconduzi-lo ao afloramento de sua essência, em concordância com as necessidades presentes na vida da criança.

Como subsídio à discussão teórica sobre a aprendizagem infantil, faz-se necessária a interlocução entre Locke (1999) e Rousseau (2002), com suas respectivas concepções ambientalistas e inatistas de homem. As obras de Locke projetaram a imagem da criança como “tábula rasa”, revelando uma compreensão filosófica empirista, baseada em um conceito de

desenvolvimento humano derivado da experiência e estimulação ambientais. Ademais, a criança foi destituída da natureza malévola que a caracterizava na Idade Média: herdeira do pecado original e dotada de tendências perversas e maliciosas, necessitava da educação para reparar sua falha natureza pecadora. No entendimento de Rodrigues (1997), essa visão acarretou repercussões educacionais significativas por intermédio da moderação, visto não haver remédios seja para o *bom selvagem*, seja para o *lobo do homem*.

Heywood (2004), no entanto, faz objeções a essas afirmativas, alegando que Locke (1999) não consegue se libertar da noção cristã de impureza infantil: a educação implicaria uma luta de consideráveis proporções para ensinar às crianças o domínio de suas inclinações, submetendo, dessa maneira, suas paixões à razão. Conseqüentemente, Locke (1999) se associa a uma acepção negativa da infância, verificada no desejo de desenvolver a capacidade de raciocínio precocemente. Detentoras de traços distintivos como descuido, desatenção e alegria, as crianças necessitavam, indubitavelmente, de auxílio: eram pessoas combalidas, sofrendo de uma enfermidade natural.

Já para Rousseau (1999), as peculiaridades infantis, observadas nas formas de pensar e sentir das crianças, continham valoração própria e legítima: a infância não configurava apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas guardava valor intrínseco. Adepto de uma vertente organicista, considerou o desenvolvimento humano segundo potenciais inatos, orientados pela virtude da bondade original: em sua obra *Emílio ou Da Educação* (ROUSSEAU, 1999), observam-se estágios universais de desenvolvimento humano, realizados em conformidade aos desígnios da mãe natureza. Rousseau (1999) constitui um marco referencial na história da infância, pois influencia as correntes não-diretivas em Educação e Psicologia, sobretudo as humanistas.





As apreciações de Rousseau (1999) influenciaram ainda as acepções educacionais de Pestalozzi (1946), em especial no que se refere à idéia de “prontidão”, relacionada às etapas do desenvolvimento infantil. Por sua vez, Pestalozzi (1946) inspirou Froebel (2001), defensor de uma filosofia espiritualista e do ideal político de liberdade, sendo o “jardim-de-infância” um de seus legados. Nesse espaço educativo, as crianças eram consideradas pequenas sementes que, devidamente adubadas e expostas a condições favoráveis em seu ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento, livres para aprender sobre si próprias e o mundo.

Rogers (1997), representante da psicologia humanista, também partilha a crença de que o homem é bom por natureza, norteador por uma experiência interna inerentemente produtora de crescimento, denominada *processo orgânico de valoração*. Fundamenta-se no princípio biológico da tendência formativa, padrão direcional presente em toda forma de vida orgânica, que expressa a necessidade de expandir e ampliar, desenvolver e amadurecer. De modo análogo, o ser humano apresentaria uma propensão à auto-realização, com a conseqüente disposição para o desenvolvimento pleno de suas capacidades, que o conduziria à diferenciação, independência e responsabilidade social.

No que diz respeito à educação, Rogers (1994) advoga que pais e professores devem adotar condutas de aceitação incondicional para com as crianças a fim de que não se alienem de suas forças internas de crescimento; porém limites específicos devem ser demarcados com o objetivo de promover uma atuação no mundo em coerência consigo e respeito com os demais. As práticas pedagógicas devem se centrar no discente, incentivando a criança a ser avaliadora e guia de sua própria experiência, visto que seria dotada de motivação intrínseca boa e saudável. Como resultado, o aluno se insere em um ambiente acolhedor e marcado por liberdade de expressão, sen-

do portador de uma autonomia que lhe permite desenvolver programas de estudo em sintonia com os próprios interesses.

Para Piaget (2001), a criança também é ativa em seu meio; a condição mental para o aprendizado, formal ou informal, constitui traço distintivo do próprio homem, cuja busca incessante pelo saber o define como *sujeito epistêmico*. Alicerçado em preceitos da Biologia, argumenta ser a inteligência um modo peculiar da adaptação biológica, preservando a faculdade, portanto, de implementar as alterações necessárias à preservação do indivíduo em seu meio. O funcionamento intelectual seria de natureza dinâmica, incorporando dados por *assimilação* e efetuando modificações adequadas por *acomodação*. Em contraponto a essas funções constantes, a cognição apresentaria estruturas variáveis, durante o desenvolvimento, com o propósito de obter uma equilíbrio majorante. Nesse sentido, a inteligência estruturaria progressivamente o universo de acordo com estágios, que principiam com as ações elementares do bebê e finalizam com o pensamento abstrato do adolescente.

Arquiteta de seu próprio saber, a criança, segundo Piaget (2001), busca e constrói ativamente o conhecimento, evoluindo da percepção sensorial da realidade para o emprego do pensamento racional em situações concretas. As implicações educacionais dessa concepção se referem sobretudo a um planejamento pedagógico consonante aos potenciais e interesses típicos de cada fase, bem como a uma postura docente que respeite a autonomia infantil. A principal crítica dirigida ao autor desaprova sua ênfase às conquistas individuais no desenvolvimento cognitivo, em prejuízo da análise de fatores sociais. Iguamente adepto da visão interacionista, Vygotsky (2003) desenvolve estudos que preenchem essa lacuna, com a compreensão sócio-histórica do ser humano.

Baseado no materialismo dialético de Marx e Engels, Vygotsky (2003) concebe o desenvolvimento como um processo fundado na internalização, com a construção de funções



intrapicológicas derivadas de atividades interpessoais. Prioriza, desse modo, a influência social na determinação das faculdades mentais, dedicando-se ao exame das funções psicológicas superiores: próprias da espécie humana, são dotadas de controle e intencionalidade, como o pensamento e a linguagem. Em sua análise, todas as funções desenvolvimentais aparecem em dois níveis, respectivamente, o social e o individual, sinalizando a primazia da mediação cultural, que oferece sistemas de representação da realidade para o sujeito.

Para além da visão retrospectiva de inteligência, com a tradicional abordagem das competências estabelecidas, o autor considera as potencialidades infantis, inaugurando, assim, uma compreensão prospectiva da evolução cognitiva. Desse modo, as ações empreendidas pela criança de maneira independente indicariam seu nível de desenvolvimento real, ao passo que suas capacidades “embrionárias” remeteriam ao nível potencial. Em meio às duas condições, seria demarcada a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formada pela distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, com as respectivas capacidades consolidadas e em processo de maturação. Por conseguinte, a aprendizagem, com o auxílio das pessoas próximas, incitaria progressos desenvolvimentais que não ocorreriam espontaneamente; no plano educacional, devem-se favorecer, então, atividades em grupo, com a colaboração dos colegas.

A evolução dos modelos psicológicos e educacionais implicaram, portanto, alterações no modo de conceber a avaliação da aprendizagem escolar. O ato avaliativo tem sido compreendido em relação aos interesses sociais a que serve, inexistindo como modelo indissociado da sociedade e de determinada proposta pedagógica. Nesse sentido, a reflexão de Bourdieu e Passeron (1970) denuncia que a Educação atua como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Tanto a ação pedagógica é imposta pela cultura, como os con-

teúdos selecionados pela instituição escolar são socialmente valorizados. A avaliação constitui, igualmente, uma imposição social, atendendo a um sistema de expectativas estabelecido pela escola.

A conformidade à ordem social, segundo Afonso (2000), delineou vertentes clássicas de avaliação, cuja motivação foi alicerçada no medo incutido aos alunos, desenvolvendo personalidades submissas e promovendo a seletividade social. Consoante os preceitos da pedagogia do exame, a prática educativa se encontra polarizada por avaliações com o intuito de classificar ao invés de auxiliar na formação do aprendiz. De natureza autoritária, disciplina não somente as condutas cognitivas, mas sobremaneira as sociais.

Na aceção de Luckesi (2001), somente uma avaliação diagnóstica pode combater o modelo tradicional, identificando áreas de força e fraqueza do aluno a fim de nortear o progresso da aprendizagem. Seu pensamento é similar ao da avaliação formativa de Hadji (2001), porquanto também compreende o ato avaliativo como elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, inserido numa concepção de educação libertadora, democrática, mecanismo de transformação social.

Grégoire (2000), da mesma forma, se opõe à avaliação classificatória, fundamentada no desempenho ou comportamento observável. Assinala que a atual importância conferida às avaliações diagnóstica e formativa solicitam um referencial teórico acerca dos processos cognitivos. Elucida a relevância da metacognição como recurso válido para que o aluno realize o diagnóstico de sua aprendizagem, visto que essa avaliação propicia retroações sobre as estratégias adotadas e indica ajustes de curto, médio e longo prazo aplicados a projetos vindouros.

Depreende-se, portanto, que a educação infantil consiste numa área interdisciplinar, com aportes da Filosofia e Psicologia no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem.



Historicamente, constata-se que a criança tem se deslocado de uma condição passiva para uma conduta ativa na construção de seu aprendizado: assim, a regulação externa, tradicionalmente exercida pelo educador, cede espaço à auto-regulação, efetuada pelo próprio aprendiz. Resta, contudo, a edificação de um aparato legal adequado às necessidades infantis.

## A Concepção de Infância para a Legislação Brasileira

De modo análogo à criança, que buscou historicamente o reconhecimento de suas singularidades, a Educação Infantil, no Brasil, percorreu um tortuoso caminho para assumir uma identidade pedagógica, consolidada com a promulgação da *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Anteriormente, como não configurava dever oficial do Estado, a educação de crianças constituía responsabilidade das empresas empregadoras de mães e entidades sociais, por meio de convênios (BRASIL, 2002).

A Constituição de 1988 assegura o direito fundamental à Educação, dever do Estado e da família, a fim de resguardar o pleno desenvolvimento do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. O ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público; obrigatoriedade do Ensino Fundamental; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. O inciso IV firma a educação na fase inicial da infância, especificando atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. No art. 227, aponta-se, como dever da família, sociedade e Estado, garantir, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, condições dignas de vida, referentes à saúde, alimentação, educação e lazer, dentre outros, a fim de salvaguardá-los de fatores que variam da negligência à crueldade e opressão (BRASIL, 2002).

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) reafirma o direito fundamental à Educação em seu capítulo quarto, consoante as normas estabelecidas na constituição. Segundo preconiza o art. 53, *A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho* (BRASIL, 2001a, p. 32). Aos pais ou responsáveis, cabe a obrigatoriedade de matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino. A reiteração de faltas injustificadas ou a evasão escolar devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar.

A Educação brasileira, não obstante, submete-se diretamente à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9.394/96), documento que também ampara a assistência educacional para a criança. O capítulo segundo regulamenta a Educação Básica, sendo a seção II, disposta nos artigos 29, 30 e 31, inteiramente dedicada à Educação Infantil. Em sua versão mais recente, a LDB apresenta então importantes conquistas referentes ao atendimento educacional na infância, avaliado como parte integrante da Educação Básica e dotado de objetivos amplos, que comportam a evolução global do aprendiz (BRASIL, 2003, p. 84).

Logo, a infância consiste em um período que não se pode negligenciar, como assinala o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (2001). Aprovado pela lei 10.172, em 09 de janeiro de 2001, o documento estabelece as diretrizes para: gestão e financiamento da Educação; níveis e modalidades de ensino; formação do magistério. Foi elaborado com o propósito de elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais associadas à permanência na escola pública e democratizar a gestão na rede pública de ensino (BRASIL, 2001b).

Para estruturar a educação na infância, foi especificamente planejado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (1998). Resultou de um amplo debate nacional,



com o intuito de orientar profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas. Composto de três volumes – referentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas – advoga propostas pedagógicas adequadas à diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

No que concerne aos fomentos para a Educação, importa referir a substituição do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)* pelo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)*, com os subsequentes ganhos para a Educação Infantil. Diferentemente do FUNDEF, que se restringia aos limites do Ensino Fundamental, o FUNDEB amplia a utilização de recursos financeiros para outros níveis, com a inclusão da Educação Básica, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com duração prevista de 14 anos a partir de sua publicação (2006-2019), anuncia o pleno atendimento a todos os alunos da Educação Básica, sendo implantado de forma gradativa nos quatro primeiros anos (BRASIL, 2006).

Para a legislação brasileira, a infância consiste num período de atenções específicas, sendo a criança resguardada em seus direitos educacionais, condição *sine qua non* para uma vida digna. Contrariando as orientações políticas e práticas sociais equivocadas de outrora, a lei impõe, desse modo, a superação do assistencialismo por intermédio da educação.

## Conclusão

Infere-se, portanto, que a análise de pensadores nos campos da Filosofia e Psicologia da Educação demonstra a existência de substanciais alterações da concepção de infância no decurso histórico, com conseqüências relevantes para o atendimento educacional. A criança se deslocou gradativamente de uma posição de desamparo para ser alvo de cuidados especializados, impondo-se de modo significativo no discurso

acadêmico nas duas últimas décadas do século XX. Obteve, ainda, conquistas legais referentes aos direitos infantis, que asseguram o atendimento de suas necessidades básicas, como saúde, alimentação, cultura e lazer, além da educação. Nesse contexto, torna-se inoperante pensar propostas pedagógicas que desvinculem a educação infantil das preocupações políticas mais amplas da sociedade.

Para esse propósito, as ações pedagógicas de ensinar e avaliar devem se instituir como conquista histórica, traduzindo uma concepção contemporânea apta a ponderar as singularidades do universo infantil. Assim sendo, deve se voltar para a totalidade da criança, com espaço não somente para seu desenvolvimento cognitivo, mas também para a evolução de suas demandas sócio-afetivas. Além do saber formal, explorado mediante desafios que incitem a curiosidade e o exercício intelectual, a escola deve proporcionar segurança e acolhimento. Logo, educação e cuidados constituem um todo indivisível.

### Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Org.: Iracema Almeida Valverde, Ana Cláudia da Silveira Leal, Lou Shen P. Shan. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº10.172, de 09 de





janeiro de 2001b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Org.: Iracema Almeida Valverde, Carlos Sampaio, Dilene da Paz Gomes e Rosanie Martins da Veiga. 2ª edição atualizada até a EC nº 38, de 16/6/2002. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Org.: Ubiratan Aguiar e Ricardo Martins. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

BRASIL. **Emenda constitucional**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sef/fundeb/pdf/emenda2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. **La reproduction** : Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éd. de Minuit, 1970.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DESSEN, M. A. & COSTA JÚNIOR, A. J. **A ciência do desenvolvimento humano**: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FROEBEL, F. **Educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

FULLAT, F. **Filosofias da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREGOIRE, J. **Avaliando as aprendizagens**: Os aportes da Psicologia da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: Da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. 2 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTAIGNE, M. **Ensaio.** São Paulo: Nova Cultural, 2000.

RODRIGUES, R. M. **Príncipe, lobo e homem comum:** Análise das idéias de Maquiavel, Hobbes e Locke. Fortaleza: Edições UFC, 1997.

OLIVEIRA, Z. **Educação Infantil:** Fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PESTALOZZI, J. H. **Antologia de Pestalozzi.** Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 2001.

RABELAIS, F. **Gargantua e Pantagruel.** Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

ROGERS, C. R. **O tratamento clínico da criança-problema.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROTTERDAM, E. **A civilidade pueril.** Lisboa: Estampa, 1978.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

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

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

VIVES, J. L. **De tradentis disciplinis.** Trad. Watson Foster. Cambridge: Cambridge University Press, 1913.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.