



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA: o caminho percorrido para a garantia de um direito e alguns de seus marcos legais.

Joaquina Ianca MIRANDA – Universidade Federal do Pará (UFPA)¹

Jamylle Emilly Paz MAIA – Universidade Federal do Pará (UFPA)²

Vivian da Silva LOBATO – Universidade Federal do Pará (UFPA)³

INTRODUÇÃO

Neste estudo, realizamos uma breve retrospectiva da História da Educação da Criança Brasileira sob o prisma do Direito à Educação Básica, um recorte de uma pesquisa maior sobre a Educação da Criança ao longo da História. Entendida como direito, a Educação é estabelecida como bem público e inerente à cidadania e aos direitos humanos, torna-se dever do Estado que deve ser garantido de todas as condições, mediante oferta qualificada a todos (CURY, 2008). Embora tenha sido com a Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a educação foi positivada como direito de todos e dever do Estado e da família, como o primeiro dos Direitos Sociais, a Educação como direito - em especial como direito da criança - percorreu um longo caminho ao longo da história brasileira (CURY, 2008), caminho este que buscamos sintetizar neste trabalho. Neste sentido, objetivamos explanar sobre a História da Educação da criança Brasileira, considerando o processo de institucionalização deste direito até a contemporaneidade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma análise de cunho historiográfico que compreende a História como “um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois [...]”, entendendo que, ao nos incumbirmos da produção de um conhecimento historiográfico, nos propomos a reconstrução de um “[...] caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido” (CAMBI, 1999, p. 37). Por este motivo, não poderíamos falar em

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Mestranda da linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA).

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Mestranda da linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA).

³ Pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas (FCC) - São Paulo. Atualmente é professora de ensino superior da Universidade Federal do Pará-UFPA e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB).



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

direito à educação sem nos remontarmos ao passado, pois, embora seja uma categoria contemporânea, trata-se de uma construção histórica que remonta ao período colonial do Brasil, que remete ao avanço da própria concepção social e cultural da criança e de seu papel na sociedade ao longo do tempo.

Para realizarmos essa análise, consultamos a historiografia existente e documentos legais pertinentes ao campo educacional disponíveis em acervos digitais. Seleccionamos alguns estudos que destacam os aspectos essenciais do processo de institucionalização da educação da criança brasileira ao longo do tempo, e dedicamos nossa análise a essas obras literárias. Nesta perspectiva, foi adotada a abordagem qualitativa por meio de um levantamento bibliográfico, que segundo Galvão (2010), é uma forma do pesquisador “se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além” (GALVÃO, 2010, p.1), sendo possível construir uma nova interpretação de determinado tema por meio da análise do conhecimento coletivo levantado.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Com sua colonização iniciada no século XVI, o Brasil sofre mudanças significativas em sua constituição, passando a sofrer forte influência, impositiva, portuguesa. Trata-se de um período marcado por “[..] expropriação, embuste, aculturação e genocídio [...] uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se assentou no regime escravista [...]” (KUHLMANN JR. 2000a, p. 469).

Este período é marcado pela ocupação portuguesa, as famílias imigrantes vinham com suas crianças, assim como órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa (LOPES, 2005), que atravessavam o Oceano em embarcações, expostos às penosas condições da viagem e, dependendo de sua condição social, se seguia na submissão aos trabalhos pesados, sendo, por vezes, destinadas a sobreviver a péssimas condições, punições e abusos (LOPES, 2005).

Inicia-se então uma dualidade social da criança influenciada pela sua classe social, a criança pobre e nativa era escravizada ou destinada ao trabalho como forma de adestramento (PARDAL, 2005). Por outro lado, Pardal (2005) aponta que as crianças brancas, principalmente as de classe mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento e assim eram cuidadas até os seis anos, em que, no caso dos meninos, iniciavam o aprendizado nos colégios religiosos, “cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver, para ser, logo que possível incorporada ao mundo adulto” (PARDAL, 2005, p.56). Essa diferenciação da criança conforme sua condição econômica permanece fortemente até o século XVII e sua condição



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

trabalhista ganha ainda mais força com a implantação da República no Brasil (LOPES, 2005), embora a mesma só ocorra no final do século XIX.

No contexto brasileiro, é apenas no século XIX e XX que vemos uma maior institucionalização da educação para criança. Emergem neste período as “salas de asilo da segunda infância” ou “escolas maternais”, a “creche” e as escolas primárias (KUHLMANN JR., 2000a, p. 471). As etapas que antecediam a escola primária eram voltadas ao apoio das mães que precisavam trabalhar e, principalmente, ao atendimento de crianças pequenas sem família, que eram atendidas nas “casas de expostos”, existentes até metade do século XX, preocupadas com a “proteção à infância” e a “regeneração e educação de meninos criminosos e vagabundos no Brasil” (KUHLMANN JR., 2000a, pp. 473-474).

Acontece que a educação da criança caminhava a passos lentos, rumo ao que hoje se denomina educação infantil, com uma expansão tardia, que remete a tempos recentes, e fortemente associada a um papel assistencialista (MIRANDA, et, al, 2023). Ainda “no início da década de 1980, as creches continuavam, muitas vezes, a ser um meio de interferir na vida familiar, extrapolando o necessário intercâmbio entre família e instituição” e evidenciando a expressão da educação colonizadora catequética jesuíta (KUHLMANN JR., 2000b, p. 12).

É somente no século XX que se promulga o “atendimento às crianças [...] dentro das políticas públicas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos fundamentais e especiais, responsabilizando o Estado, a sociedade e a família pela garantia e atendimento, com irrestrita prioridade, de todas as suas necessidades” (LINS; SILVA; LINS; CARNEIRO, 2014, p.134). Temos então o nascimento da “Educação Infantil” como primeira etapa da Educação Básica, que sofre as mais diversas influências de concepções políticas e educacionais desde sua normatização, uma “educação infantil” e que passa a, ora mimetizar um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordinar a ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato “que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 17).

Se ao longo de grande parte da história a educação da criança foi pautada na sua formação para o mundo adulto, seja na aprendizagem de um ofício ou na formação para sua inserção social de forma “adequada”, na contemporaneidade a criança passa a ser resguardada, separada por faixa etária e um sujeito de direitos, a legitimando como figura social, detentora de um papel social cuja a importância está além do adulto que virá a ser, reconhecendo aquilo que ela é (MIRANDA, et al, 2023). Desta forma, a visão da criança como um ser de assistência



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

que têm no adulto que irá se tornar seu valor, entra em conflito com outra concepção de criança que constrói uma infância no agora, que reconhece a criança como autônoma de sua formação e sujeito de direitos (KOHAN, 2004).

Para caracterizar a criança como um sujeito de direitos, dentre eles o acesso à educação, além deste percurso histórico da condição social da criança, que nos direcionou a essa concepção, precisamos traçar alguns avanços nas legislações que asseguraram e asseguram este direito constitucionalmente. Embora na Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, a criança passe a ser considerada sujeito de direitos, o processo educacional brasileiro, em grande parte por suas condições históricas enquanto país colonizado, passou por um processo de estruturação e consolidação tardia desse reconhecimento, com estudos sobre as origens das diversas modalidades de atendimento às crianças que demonstram as primeiras unidades sendo instaladas apenas no século passado (MIRANDA, et al, 2023).

Apesar de ter havido diversas ocasiões ao longo da história em que a oferta se manifestou nos vários planos governamentais de expansão da educação infantil em âmbito federal, estadual e municipal, o crescimento abrangente e eficaz só ocorreu na década de 1970. Muitas vezes, isso se deu através da implementação de esquemas de baixo custo e qualidade limitada, frequentemente assumindo um papel secundário em relação ao ensino primário ou fundamental, e, durante décadas, essa forma de educação permaneceu predominantemente disponível em instituições particulares, atendendo principalmente às famílias de classes média e alta (CAMPOS, 1999). Nesse contexto, a legislação educacional frequentemente não conseguiu acompanhar a realidade (CAMPOS, 1999).

A Constituição Federal de 1988 serve como um ponto de referência legal que encapsula todas essas lutas e demandas. Isso inclui tanto as batalhas no campo da educação, como a integração de creches e pré-escolas no sistema educacional, quanto aquelas originadas no movimento feminista, buscando expandir o acesso às creches no local de trabalho para todas as faixas etárias de zero a seis anos. Além disso, essa Constituição também reflete as reivindicações do movimento de direitos humanos (CAMPOS, 1999). A Constituição também reconhece, a partir desse ponto, a necessidade de garantir à infância proteção integral contra negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Além disso, ela destaca o direito das crianças à vida, saúde, alimentação, lazer, cultura, dignidade, liberdade, respeito, convivência familiar e comunitária, direitos que foram confirmados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (GONÇALVES, 2016).



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

No cenário das reformas legislativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 20 de dezembro de 1996, introduziu mudanças profundas na educação da infância no Brasil. Isso incluiu a obrigação do poder público municipal de oferecer esse nível de ensino como um direito da criança. A legislação também regulamentou, credenciou e vinculou administrativamente as instituições que ofereciam essa modalidade, incorporando-a à Educação Básica como Educação Infantil. Contudo, ainda existem lacunas na concretização dessas mudanças, como a falta de determinações claras sobre financiamento e expansão.

No ano de 2006, a Lei nº 11.274, promulgada em 6 de fevereiro, trouxe a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade e expandiu a Educação Infantil para abranger a faixa etária de zero a 5 anos. Vale ressaltar que, mesmo sendo reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil tornou-se obrigatória apenas para crianças de 4 e 5 anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 2013, solidificando completamente a necessidade de que todas as crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas em instituições de Educação Infantil. Isso desencadeou discussões fundamentais nesse âmbito, especialmente em relação à disponibilidade e qualidade desse ensino.

Além disso, um conjunto significativo de pesquisas na área educacional voltou-se para a compreensão da criança, seu desenvolvimento e processo educacional. No contexto das reformas educacionais, também surgiram diretrizes voltadas para a construção de um currículo específico para a educação infantil. A primeira dessas orientações foi apresentada como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998. Esse documento, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), faz parte das diretrizes gerais do currículo nacional, tratando de assuntos relativos ao planejamento educacional para crianças nessa fase. Carisara (1999) argumentou que a versão final desse documento era prematura para abranger todas as instituições de educação infantil no Brasil, observou que o desafio não residia apenas em ter um guia único, mas sim em reconhecer a especificidade dessa área e a necessidade de refletir, debater e produzir conhecimento sobre a educação de crianças com menos de sete anos em creches e pré-escolas.

Adicionalmente, houve a introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009, que serviram como orientações obrigatórias para todas as instituições de educação infantil. Elas também definiram os princípios fundamentais que



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

deveriam guiar as abordagens pedagógicas adotadas nesses ambientes. As DCNEI colocaram a criança e sua identidade como foco central, ressaltando as interações e a brincadeira como elementos estruturantes do currículo. Além disso, as diretrizes consideraram os aspectos éticos, políticos e estéticos que deveriam influenciar a produção de conhecimento nas escolas infantis. O documento também explorou a relação entre o cuidar e o educar, uma perspectiva que foi endossada e reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017. A BNCC introduziu novas diretrizes para a Educação Infantil em todo o país, seguindo essa mesma linha de abordagem.

Os pilares centrais das práticas educativas na Educação Infantil são as interações e as atividades lúdicas. Essas vivências podem permitir que as crianças "construam e internalizem conhecimento através das suas ações e interações com colegas e adultos, proporcionando aprendizado, desenvolvimento e integração social" (BRASIL, 2020, p. 37). Com base nesses princípios, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definiu seis direitos essenciais de aprendizado e crescimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para assegurar esses direitos, a BNCC foi estruturada em torno de cinco áreas de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, por fim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No entanto, é importante destacar que desde o processo de sua criação até as análises mais recentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem enfrentado críticas substanciais por refletir concepções que encaram a Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021). Essa característica tem sido fortemente contestada nessa fase da educação básica, visto que ela não leva em consideração os contextos culturais variados vivenciados por diversas crianças, e em vez disso, promove práticas de controle e padronização da infância (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021), que se alinham à ideia de "moldar" a criança para se tornar um adulto (MIRANDA, et. al., 2023)

Apesar de não ser nossa intenção fazer uma análise crítica detalhada dessas propostas curriculares para a educação infantil, é importante reconhecer os debates significativos que ressaltam a não neutralidade dessas políticas e as tensões resultantes das lutas sociais entre diferentes classes. Essas discussões frequentemente expõem a tensão entre a realização dos ideais das classes subalternas e as influências das ideologias da classe dominante. Isso nos leva a salientar que a conquista concreta dos direitos das crianças não ocorre apenas por meio da aprovação dessas legislações; sua efetivação só se concretiza em conjunto com mudanças políticas, culturais e econômicas na sociedade. Os direitos das crianças muitas vezes



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

permanecem mais no âmbito teórico do que na prática, ressaltando a necessidade contínua de lutar por uma abordagem da infância onde as crianças sejam reconhecidas como sujeitos históricos e detentoras de direitos em todas as suas dimensões (GONÇALVES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entender a Educação da Criança como Direito em suas conjunturas históricas e sociais compreende-se que a própria ideia de direito é sujeita de uma construção influenciada por valores próprios da sociedade em que é construída, e, portanto, modifica-se ao longo da história. Entendendo o caráter histórico dessa temática, foi preciso compreender o contexto de sua construção. Compreende-se que intrínseco às intenções políticas de expansão do ensino que foram realizadas ao longo da história brasileira, havia suas ideias segregacionistas e assistencialistas que ainda influenciam a garantia da Educação da Criança como direito.

O reconhecimento do caráter histórico da Educação da Criança como um direito implica uma análise do contexto em que esse direito foi forjado. Ao considerar as circunstâncias históricas em que políticas educacionais foram implementadas ao longo da história brasileira, fica claro que as intenções por trás da expansão do ensino não eram exclusivamente benevolentes. Muitas vezes, essas intenções estavam impregnadas de elementos discriminatórios e assistencialistas, que refletiam desigualdades sociais e objetivos políticos específicos. Essas perspectivas historicamente enraizadas continuam a influenciar o modo como a garantia da Educação Infantil é tratada no presente.

A consciência desses aspectos históricos e sociais nos lembra que a busca por direitos, como a Educação da Criança, não é uma jornada linear, mas um processo histórico e contínuo de adaptação e aprimoramento. A luta pela educação de qualidade para todas as crianças exige não apenas uma análise crítica do passado, mas também um compromisso constante com a transformação das condições sociais e políticas que moldam os direitos das gerações futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.



Tema: “História Local – nossa gente, nossos problemas, nosso modo de produzir conhecimento”

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:**
Educação é a base.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 117-127, 1999.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, pp. 293 - 303, maio/ago, 2008.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. **Fundamentos de epidemiologia**. 2ed. A, v. 398, p. 1-377, 2010.

GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades**. ANPED SUL, v. 11, p. 1-14, 2016.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, pp. 469-496.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, 2000b pp. 5-18.

LINS, S. L. B.; SILVA, M. F. O. C.; LINS, Z. M. B.; CARNEIRO, T. F. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**, vol. 7, núm. 2, julho-diciembre, 2014, pp. 126-137.

LOPES, J.J.M. Grumetes, pajens, órfãos do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MIRANDA, J. I, et al. A educação da criança a partir de uma retrospectiva histórica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 4, p. 654-677, 2023.

PARDAL, M. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTAIANA, R. S.; SILVA, V. C.; GONÇALVES, L. G. N. Governo da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 1, p. 1183-1203, 2021.