

# Educação e infância

## *Projetos em disputa*

LAÍS LENI OLIVEIRA LIMA\*

**RESUMO:** Este texto analisa as propostas em disputa para a educação infantil, com um olhar sistemático sobre a história da criança, desde a Antiguidade. Ele mostra que os conceitos não surgem do nada, mas de acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento, pois é na história que se encontram as objetivações dos segmentos da sociedade. O passado e a história que têm significado são aqueles que não passaram, pois, como diria Marx (1978), são aqueles que oprimem como pesadelos. A volta ao passado interessa, na medida em que realiza a mediação do presente e revela o que está velado.

*Palavras-chave:* Educação infantil. Criança. Infância. História.

### Considerações introdutórias

**E** escrever sobre a trajetória dos projetos em disputa para a educação da infância no Brasil pode ser comparado com a analogia de Clarice Lispector (1995, p. 33): “É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”, uma vez que essa trajetória passa por períodos bastante agitados e de reordenamento, ou seja, por um processo de *ressignificação*, em que surgem diversos percursos para definir qual o lugar da infância na sociedade e na educação.

---

\* Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia do Campus Jataí (UFG-CAJ). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos Sociedade, Subjetividade e Educação (NUPESE) e do Núcleo de Estudos Sociedade, Educação e Cultura (NESEC). Coordena o Grupo de Trabalho de Educação Infantil (GTEI). *E-mail:* <laisleni@yahoo.com.br>.

O momento histórico atual tem se constituído, de certa forma, de inúmeras discussões na área da educação de crianças menores de cinco anos, das quais participam docentes de diferentes níveis, de escolas públicas e particulares, de escolas conveniadas, além de profissionais da administração pública. Os resultados desses debates contribuem para o surgimento de novas disputas e perspectivas de políticas educacionais, em estabelecimentos específicos, com orientações e práticas pedagógicas apropriadas.

Este texto<sup>1</sup> tem por objeto de análise a história dos projetos em disputa para a educação da infância, o que pressupõe conhecer um pouco de seu processo ao longo da história da educação brasileira. Como afirma Marx (1978, p. 17), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” É importante compreender a história dessa realidade, para entender como se concebem a infância e sua educação, pois, da forma como ela se apresenta na aparência, não é possível apreender suas dimensões. Esse exercício não é tarefa fácil, visto a diferença entre a manifestação das coisas e sua constituição, na realidade. Prova disso é o que se tem presenciado em relação às políticas públicas educacionais para a infância no Brasil.

## **Implicações da história da educação e da infância**

Para entender as mudanças contemporâneas por que passam os conceitos de infância, é necessário percorrer o caminho trilhado pelos teóricos, para apreender os processos de transformação, principalmente a partir do século XVII. Há que se evitar o reducionismo de pensar o conceito de infância como uma fase biológica da vida; faz-se necessário pensá-lo, como assinala Guido (2001), como categoria histórica, que se modifica a partir do momento em que há novas formas de conceber as relações da estrutura familiar, sociais e econômicas. Há que se compreender as mudanças nos conceitos de infância e suas implicações na construção das políticas públicas para a infância. Buscamos, assim, conhecer as diferentes formas de concepção de educação da criança, enquanto significações historicamente elaboradas, e recorreremos a autores que apresentam bases para uma educação que reconhece a criança com necessidades próprias e características diferentes das do adulto.

Para Charlot (1986), o conceito de infância não é um conceito pedagógico de base, uma vez que podemos analisar a ideologia pedagógica sem encontrar a ideia de infância entre seus conceitos principais. Entretanto, o autor salienta que, embora a noção de infância não esteja presente de forma implícita, é difícil conceber uma teoria de educação que não faça referência a ela. Por sua vez, por intermédio de análises das

mais variadas fontes, como pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e inscrições em túmulos, o historiador francês Ariès (1981) estuda sobre o surgimento da infância e a compreensão de mudança desse fenômeno, bem como da família. Para ele, o “sentimento de família” e o “sentimento de infância” são fenômenos atuais na história da humanidade, determinados por questões políticas, econômicas e sociais. Seus estudos revelam que a família não ocupava lugar de destaque na educação das crianças, não construindo noções de valores nem a socialização dos conhecimentos. A família, tal qual conhecemos hoje, em que a criança ocupa lugar privilegiado, só foi configurada a partir do século XVIII, e os sentimentos de amor, culpa ou perda entre pais e filhos só se instalaram com as mudanças na estrutura familiar.

Ariès (1981) discorre sobre a categoria infância, entendida a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII – a paparicação e a moralização: “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação.” (p. 100). Esse sentimento (paparicação), de acordo com o autor, foi condenado por deixar a criança mimada; já o “sentimento de moralização” proveio de uma fonte fora da família: dos eclesiásticos ou homens da lei. Advêm, daí, algumas mudanças no entendimento anterior de criança. Enquanto o primeiro sentimento considera a criança ingênua, graciosa – “brinquedos encantados” –, o segundo estava preocupado com a disciplina e a racionalidade dos costumes, tendo como ponto principal a formação de homens racionais e cristãos, como afirma o autor: “Tentava penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação.” (p. 104).

No início do século XX, começou a preocupação de encaminhar as concepções sobre infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado às condições de vida em uma sociedade concreta. Enfatizou-se, à época, a ideia da importância da educação para o desenvolvimento social da criança, que, então, passou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados. Ariès (1981) afirma que, a partir desse momento, a escola tornou-se o lugar de direito da infância, porém não o seu lugar de fato, visto que nem todas as crianças podiam frequentá-la.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida, diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1981, p. 10).

Após a consolidação da infância, especialmente a partir de meados do século XX, a criança inseriu-se no projeto da educação moderna, começando a ser vista como “ser destinado à escola”. Segundo Faria (2002), o processo de institucionalização da infância, por meio de escolas, foi uma necessidade para separá-la de seu contexto familiar e inseri-la em um novo sistema político e econômico. A criança passou, assim, a ser educada dentro de novos modelos sociais. Cabe aqui a pergunta: será que as instituições de educação infantil, tal como têm sido concebidas na contemporaneidade – como instituições específicas para educar e cuidar da criança, inseridas na esfera das políticas educacionais –, não têm se apresentado como lugares de controle e domínio? Faz-se necessário educar as crianças para o “futuro”, conforme as exigências da sociedade do capital?; para tanto, deve-se iniciar esse “treinamento” desde a mais tenra idade, controlando os movimentos, os desejos, os sentimentos, disciplinando-as para o tempo e ritmo do capital.

Entretanto, faz-se necessário olhar para a dimensão histórica, para tomar consciência de nossa origem educacional e, especialmente, de como se deu a educação de zero a cinco anos, a fim de que possamos escapar dos determinismos históricos que acompanham essa etapa da educação. A possibilidade desse desvelamento pode conduzir-nos à compreensão da história atual da infância e ao entendimento dos diferentes projetos em disputa nas políticas propostas às crianças dessa idade.

Para pensar a infância, hoje, é importante compreender as profundas modificações na maneira de concebê-la, desde as civilizações da Antiguidade clássica europeia até as atuais. Questões sobre a infância têm sido objeto de destaque, porém não são tão novas assim. Para autores como Kohan (2004), Marrou (1990) e Faria e Palhares (1999), desde os gregos já existia um sentimento de infância; acredita-se que não havia escolas maternas na Grécia, uma vez que se trata de instituições modernas, com sua constituição propriamente definida após a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o que não significa que não se pensasse a infância ou que não houvesse uma educação específica em disputa.

Marrou (1990) analisa que, mesmo existindo muito material sobre a gênese da educação na Antiguidade, é difícil fazer um estudo mais aprofundado, pois a documentação ainda não tem sido explorada suficientemente. Desde a antiga Grécia, a educação escolar e a escola abrem-se às *personas cidadãos* livres, ou seja, homens e não mulheres, livres e não servos, gregos e não bárbaros, prestando contribuição na formação cultural e política da pólis. Quando um cidadão pertencia à elite rural, vinha à cidade estudar. A educação, para os gregos, era objeto primordial, de modo que, por toda parte em que se instalavam, logo implantavam as instituições de ensino – escolas primárias e ginásios. A iniciação à vida grega ocorria pela educação clássica, que “modelava” as crianças, tornando-as diferentes do homem bruto e bárbaro.

Destacamos Platão (2000) como importante pensador desse projeto educacional. Ele sugeria que os pais não tivessem filhos além dos que pudessem manter, o que era considerado uma das obrigações cívicas. Ao descrever sobre a cidade imaginária, em *A República*, defende a eliminação da propriedade e da família e afirma que as crianças deveriam receber educação do Estado. Sua defesa educacional pressupunha a ação efetiva do Estado, sendo que, em lugares como Esparta, era notória a separação entre a criação, ato referente aos cuidados com as crianças menores de sete anos, e a educação coletiva, a qual tinha início após aquela idade. Platão (2000) reconhece, também, a desigualdade entre as pessoas e defende que a educação deveria ser dada conforme essas diferenças; entretanto, justifica que, até os vinte anos, a educação deveria ser a mesma para todos. Sua principal prescrição era a instrução e a educação. Ainda nesse sentido, Marrou (1990) afirma que a formação da infância, para os gregos, era muito mais do que uma concepção intelectual, letrada, sábia; era, acima de tudo, a formação moral, com a educação coletiva começando a partir dos sete anos.

A educação romana desenvolveu-se semelhante à da Grécia, porém um pouco mais tardia. Mesmo sofrendo a influência dos gregos, os romanos compunham-se, de maneira independente, à margem do mundo grego, enfatizando, conforme Marrou (1990), uma educação de camponeses, cuja característica principal era a iniciação progressiva de um modo de vida tradicional. A criança, desde muito pequena, era levada a imitar o adulto com seus gestos e, assim, ao crescer, era admitida de forma silenciosa no mundo dos adultos. Essa admissão dava-se ouvindo o adulto falar sobre o tempo, o trabalho, os animais, além de acompanhá-lo nos diversos trabalhos nos campos, lavouras e pastos. Para os romanos, “a família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança.” (p. 361).

Segundo a análise de Manacorda (2002), a evolução da instituição escolar, no século XVI, esteve ligada a uma evolução do sentimento da infância. Se, no início, não se dava conta da heterogeneidade de idades, chegou um momento em que se fez necessária a divisão dos grupos de mesma “capacidade”, sob a direção do mesmo mestre. Entre os séculos XV e XVIII, foi inaugurado um novo período histórico na Europa Ocidental, no qual surgiram diferentes tentativas para a sistematização do saber. A educação passou a ser defendida e sentida pela necessidade de acompanhar o desenvolvimento, e o mundo moderno, em muitos aspectos, passou a constituir uma negação do mundo medieval. Conforme a análise de Marx (1983), o que parecia sólido desmanchava-se no ar, uma vez que a nova classe no poder – a burguesia – era, naquele momento histórico, extremamente revolucionária.

A era moderna passou por uma avalanche de mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas, em diferentes partes do mundo. Novas formas de educação societal capitalista trouxeram mudanças radicais na forma de pensar, e as visões de mundo – existência da verdade absoluta sobre todas as coisas e imutabilidade das

coisas –, instauradas pela Igreja, modificaram-se. As mudanças aconteceram em contextos fundamentais: Reforma, Contrarreforma, Iluminismo e Revolução Industrial, que contribuíram para o desenvolvimento do contexto educacional, interferindo nas concepções e nas noções de infância.

No século XIX, a escola enfrentou muitas dificuldades de sistematização teórica, visto que, no período, retomou-se a questão da industrialização e sua relação com a instrução. Várias são as experiências concretas de pedagogos, no período, destacando-se duas muito significativas, citadas por Manacorda (2002): Pestalozzi e Frobel. Segundo o autor, Pestalozzi, sob a influência de Rousseau e Basedow, constituiu um dos pontos de partida da “nova pedagogia” e do novo processo educativo, desenvolvendo inúmeros trabalhos com o objetivo de reeducar as crianças pobres – órfãs, abandonadas e mendigas. Sua concepção conciliou a formação geral e profissional, o que o levou a ser considerado um dos defensores da escola popular para todos.

Seguindo os ideais de Pestalozzi, Frobel contribuiu pedagogicamente para a atenção às crianças na educação da primeira infância, tendo sido o criador dos *Kindergarten* (jardins de infância), que, segundo Freitas (1995), tinham por finalidade a educação dos sentidos ou despertar o divino que existe no interior da alma humana, abrangendo crianças entre quatro e sete anos. Considerava as crianças “plantinhas” que precisavam ser cuidadas para crescer bem, privilegiava a atividade lúdica no desenvolvimento sensório-motor e inventava diferentes metodologias de trabalho para aperfeiçoar as habilidades: jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas, com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças. O canto e a poesia eram utilizados para trabalhar as questões religiosas (MANACORDA, 2002).

Ainda segundo a análise de Manacorda (2002), em todos os países europeus, discutia-se a criação de escolas. O lócus da organização do trabalho e da aprendizagem tradicional, que até então se dava artesanalmente, de forma individual ou em pequenos grupos, passou a ser controlado pelas corporações de arte e ofícios. “A instituição escolar vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos.” (p. 288). Assim, surgiram novas relações de propriedade, concentradas numa só oficina; da cooperação simples, passou-se para a manufatura, que efetuava a primeira divisão do trabalho. Esse processo de transformação do trabalho deslocou massas inteiras da população não só das oficinas artesanais para as fábricas, mas também do campo para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais. O saber do trabalhador tornou-se ignorância, porque ele ignorava todo o processo de trabalho.

O processo de reorganização da sociedade do capital trouxe mudanças significativas para o sistema educacional. A educação começou a ser “modernizada”, surgindo a seguinte divisão: escolas infantis, escolas elementares, escolas técnicas e universidades. As escolas infantis, inicialmente, eram destinadas às crianças de famílias

abastadas e só posteriormente às crianças pobres; essas instituições defendiam que, além de proteger, era preciso educar e instruir a criança. De acordo com Manacorda (2002), houve muitos avanços em relação às metodologias, à compreensão da infância, à sistematização do ensino, aos princípios da laicização e à universalização do ensino.

Observando o contexto histórico dos séculos XX e XXI, constatamos inúmeras mudanças, marcadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia em várias partes do mundo: novas fontes de energia, crescente urbanização, automação nas fábricas e nos campos, revolução nos meios de transporte e comunicação. Em relação ao crescimento industrial, também foram grandes as mudanças que estimularam a produção em massa<sup>3</sup>. Esses séculos também foram privilegiados por produções intelectuais de teóricos, que contribuíram e contribuem para debates pedagógicos desenvolvendo diferentes pesquisas sobre a construção de conceitos e aprendizagem da criança: Jean Piaget, Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev, Wallon, entre outros.

Esses estudos ofereceram modificações na maneira de educar e a infância ganhou centralidade nas discussões contemporâneas. A criança assumiu lugar de “destaque” na organização familiar, além de ter “ganhado” um mercado de bens que justificou atender às características próprias da infância. Como destaca Del Priore (2001, p. 41),

nossas crianças vivem cercadas de objetos e mensagens publicitárias que as incitam a não deixar o mundo em que toda forma de querer é voltada à satisfação imediata, sabemos que elas são o maior alvo da publicidade na televisão, publicidade que insiste em pintar-lhes um mundo de consumo.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2002, p. 13), “uma vez estabelecida a idéia de que a criança é um ser singular, com características diferentes das do adulto, passou à busca de suas peculiaridades, dos elementos próprios à sua condição como indivíduo.” Entretanto, mesmo que essa nova concepção tenha procurado aproximar-se do ponto de vista da criança, de sua história e educação, Kuhlmann Jr. (1998) chama a atenção para o fato de que não podemos esquecer que, quando falamos de criança, continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Nesse sentido, Ghiraldelli Jr. (2002, p. 56) sinaliza que “a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica.” A educação, necessariamente, tem que passar a abranger uma ação organizada em torno da criança, vendo-a como principal eixo das propostas educativas.

## Considerações finais

Na sociedade contemporânea, é difícil elaborar uma definição de infância. Considerando a história da criança, saímos de uma sociedade em que a infância era totalmente desconsiderada e ignorada, passando pela pedagogia da imitação, com a



criança como um adulto em miniatura. Como afirma Ghiraldelli Jr. (2002), passou-se da concepção de criança como indivíduo e ser livre – apresentada pelo humanismo – para outro extremo, como ser ativo, marcado pelo consumo em massa na sociedade contemporânea, profundamente desrespeitosa com a infância e a criança. É o processo de *fetichização* da infância – a criança torna-se uma simples consumidora, o que pode trazer várias implicações.

Vivemos em uma sociedade contraditória, na qual, ao mesmo tempo que nos é inculcada a ideia de sujeitos, indivíduos racionais livres e autônomos, somos desafiados por um mundo globalizado, que condiciona a maneira de pensar, falar e viver. A diversidade humana, tão preciosa, tem desaparecido. Crianças de diferentes países e condições sociais são postas diante das mesmas imagens de televisão; é um processo de “mercantilização da infância”, que atinge as classes sociais de diferentes formas: para uma, propaga-se a ideia de “poder tudo”, de que consumir é questão de identidade, e, para outra, a de “não poder nada”, porém difunde-se que se deve aspirar também esse “padrão” de consumo, cujo processo torna-se ainda mais perverso.

Levando em consideração essas constatações, Del Priori (2001) observa que nossas crianças vivem cercadas de objetos publicitários, que as incitam a encontrar a felicidade consumindo, e que todo querer volta-se à satisfação imediata. Estamos à disposição da televisão, para consumir os produtos que ela determina, absorver sua maneira de pensar e expressar nas diferentes linguagens e seus programas, com conteúdos que interessam ao mercado. Hoje, a criança tem se transformado em consumidora potencial da publicidade mercantil, que a vê como excelente consumidora. Os comerciais têm procurado atingir os pais pela pressão psicológica midiática, incentivando diretamente a consumir, ou atingindo a própria criança, pois, além de incitá-la ao consumismo ser um *marketing* mais fácil, atinge em cadeia um grande número de consumidores. Consumir resume-se no desejo desdobrado em querer muitos bens, o que pode criar na criança uma ideia identitária de inserção e reconhecimento social por aquilo que ela pode ter. Como diria Marx (1993), o sujeito transforma-se em mercadoria e, pior, a mais miserável de todas, passando, então, a valer pelas marcas daquelas que estão impregnadas nele.

Seguindo a mesma linha de pensamento, em relação ao consumo, Ghiraldelli Jr. (2002, p. 38) afirma que

ser criança é ter um corpo que consome coisas de criança. Que coisas são essas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo das crianças. Respectivamente: por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc., por outros, gestos comportamentos, posturas corporais, expressões etc. Ser criança é algo definido pela mídia [...] a infância deixa de ser uma fase natural da vida humana e passa a ser um *flash* corporal autorizado pela mídia [...] o que temos é, na verdade, mero corpo, mero consumidor.



É fácil perceber o quanto a indústria procura investir nas crianças. Sabe-se que há um mercado específico, investindo pesado nas propagandas de relógios, sandálias, roupas e mobiliários, e incitando a necessidade de adquirir o produto. Percebe-se, desse modo, que a criança e sua educação tornaram-se projetos de disputa pela sociedade do capital.

Em diferentes momentos históricos e formas de produção, o processo de fetiche juntou-se e se incorporou a diferentes concepções; como afirma Marx (1993, p. 159), “com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.” Aqui, destaca-se a própria concepção de valor das noções de paternidade, de maternidade e de criança, a qual tem se alterado significativamente com as transformações radicais da sociedade contemporânea. Há uma desresponsabilização de toda a sociedade com a “responsabilidade e compromisso” coletivo na educação das crianças e jovens, o que atinge de maneira perversa a família<sup>4</sup>, que, em nossa sociedade, é uma das instituições mais responsabilizadas pela educação. O tempo que as famílias têm para se dedicar aos filhos está sendo roubado, ou seja, elas estão sendo impedidas, cada vez mais, de ver os filhos crescerem e de garantir-lhes proteção. Para minimizar isso, apelam para “compensações”, com a substituição da “falta de tempo” por presentes; é como se fosse um “afeto mercantilizado”.

Outra característica do *fetichismo* da infância é a precocidade, como, por exemplo, a ênfase à utilização de objetos – roupas, calçados e atitudes – de “adultos” em crianças, chamado por Abramovich (1987) de complexo de adultoide, quando os brinquedos também têm um sentido educacional modelado ao mundo adulto. Há uma relação extremamente precoce com as necessidades futuras das crianças, principalmente as de classe social mais alta, impondo-lhes uma rotina de “executivo”, de modo a reproduzir a lógica do cotidiano adulto, com a noção de produtividade. O tempo da criança é organizado em função do projeto em disputa que o adulto define para ela como importante, sem pensar no que realmente seria necessário para ela crescer como criança.

As transformações econômicas, políticas, sociais e científicas, na sociedade contemporânea, desencadeiam um novo modo de pensamento, de produção e de relacionamento entre as pessoas. A concepção de infância tem sido apropriada e deformada, com várias implicações no decorrer da história. O ser humano torna-se mercadoria e a infância tem sido coisificada, como mera mercadoria.

O fetiche é um processo que atinge o que há de mais elevado no ser humano – sua consciência –, fazendo-o acreditar que “as coisas” sempre foram assim e sempre serão; dessa forma, naturalizam-se os fatos e passa-se a crer nas aparências como “verdades absolutas”. Por meio do conhecimento da história da educação da infância e da constituição das políticas públicas educacionais para essa etapa de educação, muitas das propostas, comportamentos e atitudes operacionalizados nas leis e

reformas educacionais, têm raízes em diferentes momentos históricos e são atrelados a modelos de fora, postos em prática sem considerar o contexto de sua construção. As políticas públicas, tal como a mercadoria, criam a ilusão de igualdade de oportunidades e escondem a desigualdade entre os homens.

*Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.*

## Notas

- 1 Este trabalho é resultado de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG) (LIMA, 2005). Trazemos nele parte dos dados dessa pesquisa.
- 2 A sociedade do capital vai além do modo capitalista de produção, não significando simplesmente sociedade capitalista, visto que, nas sociedades feudais, também persistiu o sistema do capital.
- 3 Uma análise mais ampla sobre o crescimento industrial, nas formas contemporâneas de vigência da centralidade do trabalho, encontra-se em Antunes (1991).
- 4 Nossa concepção de família não é a da família burguesa *fetichizada*, mas é entendida como organização não estática, constituída historicamente e que se modifica na medida em que se modificam os contextos biológicos, psicológicos, sociais e econômicos.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem**. São Paulo: Papirus, 1987.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio Janeiro: LTC, 1981.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- DEL PRIORE, Mary. **História do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP: Campinas, 1999.
- FREITAS, Luís Cezar. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR., Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro, 2001.

KOHAN, Walter O. **Filosofia: caminhos para seu ensino.** São Paulo: DP&A, 2004.

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

LIMA, Laís Leni O. **Políticas públicas educacionais para a educação infantil de Jataí: da proposição à materialização.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARROU, Henri-Irène. **História da educação na Antiguidade.** São Paulo: EPU, 1990.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

PLATÃO. **A República.** Gênero político. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2000.

## Education and Childhood *projects being debated*

**ABSTRACT:** While analyzing proposals being debated in relation to early childhood education, this paper takes a systematic look at the history of the child from ancient times. It shows that concepts do not simply arise out of a void but from the social, political and economic happenings of each moment because it is in history that the objectivations of the segments of society are to be found. The past and history which have meaning are those which have not passed, because, as Marx would say (1978), they oppress like nightmares. A return to the past is interesting to the extent that it mediates the present and reveals what is hidden.

*Keywords:* Early childhood education. Children. Early childhood. History.

## Education et Enfance *projets en discussion*

**RÉSUMÉ:** Ce texte analyse les propositions en discussion concernant l'éducation infantile, avec un regard systématique sur l'histoire de l'enfant depuis l'Antiquité. Il montre que les concepts ne naissent pas de rien mais bien des événements sociaux, politiques et économiques correspondants à chaque période, car c'est dans l'histoire que l'on retrouve les objectivations des filières de la société. Le passé et l'histoire qui ont une signification sont ceux qui ne passent pas, car, comme dirait Marx, ce sont ceux qui oppriment comme des cauchemars. Le retour au passé est intéressant, dans la mesure où il réalise la médiation du présent et révèle ce qui est voilé.

*Mots-clés:* Education infantile. Enfant. Enfance. Histoire.

## Educación e infancia *Proyectos en disputa*

**RESUMEN:** Este texto analiza las propuestas en disputa para la educación infantil, con una mirada sistemática sobre la historia de los niños desde la Antigüedad. Muestra que los conceptos no surgen de la nada, y sí, de acontecimientos sociales, políticos y económicos de cada momento, ya que es en la historia que se encuentran las objetivaciones de los segmentos de la sociedad. El pasado y la historia que tienen significado son aquellos que no pasaron, pues, como diría Marx (1978), son aquellos que oprimen como pesadillas. La vuelta al pasado interesa, en la medida en que realiza la mediación del presente y revela lo que está velado.

*Palabras clave:* Educación infantil. Niño. Infancia. Historia.