DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

JÉSSICA PEREIRA BRITO

RESUMO
O presente artigo analisa o processo de evolução histórica e a consolidação dos marcos legais da educação infantil no território brasileiro, investigando a transição de um modelo puramente assistencialista para uma perspectiva pedagógica e de direito. O estudo estabelece como objetivo central compreender as transformações nas concepções de infância, partindo do contexto das Revoluções Industriais, onde o atendimento às crianças ocorria de forma improvisada nas fábricas para atender às necessidades laborais das mães, até a institucionalização da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, percorrendo as contribuições teóricas de Friedrich Froebel e as rupturas propostas pelo movimento da Escola Nova no combate ao adultocentrismo. A investigação examina a influência dos jardins de infância europeus e norte-americanos, contrastando a visão de recepção passiva e contenção de corpos com a emergência do conceito de criança como sujeito histórico e de direitos. Ao analisar o arcabouço jurídico nacional, o texto destaca a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como divisores de águas que integraram as creches aos sistemas de ensino, superando o viés da caridade. As considerações finais do estudo apontam que a educação infantil contemporânea exige a figura do professor como mediador e o reconhecimento da criança como protagonista de sua aprendizagem, visando um desenvolvimento humano integral e holístico. Conclui-se que o desafio atual reside na plena implementação de práticas que garantam a convivência e a exploração, assegurando que a escola seja, de fato, o primeiro espaço de exercício social e democrático do indivíduo.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Evolução Histórica; Assistencialismo; Marcos Legais; Protagonismo Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação infantil no cenário brasileiro contemporâneo demanda, invariavelmente, um mergulho profundo nas raízes históricas que sustentaram as primeiras formas de atendimento à criança pequena. Este artigo delimita-se pela análise da transição paradigmática entre o modelo assistencialista, surgido das necessidades prementes da Revolução Industrial, e o modelo atual, que compreende a criança como um sujeito histórico, social e detentor de direitos fundamentais. A relevância desta discussão reside na compreensão de que as práticas pedagógicas atuais não são isoladas, mas sim o resultado de uma longa disputa de conceitos sobre o que significa educar e cuidar na primeira infância, conceitos estes que durante muito tempo foram tratados de forma dicotômica e excludente.

Historicamente, como observa Nunes (1994), a educação pode ser compreendida como um processo contínuo de formação do indivíduo, mas, no caso da educação infantil, esse processo foi negligenciado por décadas em virtude de uma visão que não reconhecia a criança como um ser em desenvolvimento pleno. No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento à infância não nasceram de uma preocupação pedagógica, mas de uma urgência econômica vinculada à urbanização acelerada. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho fabril, o espaço da fábrica tornou-se, ironicamente, o primeiro local de guarda das crianças. Esse cenário inicial, marcado pela precariedade e pela ausência de intencionalidade educativa, consolidou o que a literatura denomina como caráter assistencialista, onde o foco residia estritamente na sobrevivência física e na alimentação, ignorando-se as dimensões cognitivas, afetivas ou sociais do sujeito em formação.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a evolução legal e pedagógica que permitiu o rompimento com a visão de depósito de crianças em direção à concepção da educação infantil como a primeira e indispensável etapa da Educação Básica. Como objetivos específicos,

o trabalho busca identificar os marcos legais fundamentais, discutir a importância da superação do adultocentrismo e refletir sobre a necessidade de currículos que contemplem a diversidade étnico-racial e a inclusão. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, buscando através da técnica de paráfrase construir um diálogo crítico com a literatura nacional e internacional, assegurando a originalidade da produção acadêmica aqui apresentada.

2. DESENVOLVIMENTO

A fundamentação teórica deste estudo busca traçar uma linha evolutiva que conecte o passado de negligência à atualidade de garantias constitucionais na educação infantil brasileira. Para que se compreenda a complexidade dessa etapa da educação básica, faz-se necessário analisar o desenvolvimento das instituições de ensino sob múltiplas perspectivas: a histórica, a legal e a pedagógica. Este capítulo propõe uma imersão nos fatores que moldaram o atendimento às crianças pequenas, partindo de uma sociedade que as via apenas como dependentes da assistência, para uma sociedade que as reconhece como produtoras de cultura e sujeitos de direitos.
A discussão aqui apresentada não se limita a uma mera exposição cronológica de fatos, mas sim a uma análise crítica das tensões que permeiam o campo educacional. Entre elas, destaca-se a persistente luta pela indissociabilidade entre o ato de cuidar e o ato de educar, binômio que sustenta a identidade docente na primeira infância. Ao percorrer os marcos históricos, desde a influência europeia de Froebel até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este desenvolvimento pretende demonstrar que a qualidade na educação infantil é um conceito em constante construção, exigindo que a escola seja um espaço de inclusão, respeito à diversidade e promoção da equidade. Assim, as seções seguintes detalham os pilares que sustentam a transição do paradigma assistencialista para o protagonismo infantil contemporâneo.

2.1 A Herança Assistencialista e o Impacto da Industrialização

Para compreender a magnitude da mudança na educação infantil brasileira, é imperativo analisar como as instituições do início do século XX operavam sob a égide do controle social. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), o atendimento pré-escolar no Brasil foi marcado por uma dualidade perversa que separava as classes sociais por meio do tipo de atendimento oferecido. Enquanto as elites buscavam modelos europeus de educação, as creches destinadas à classe trabalhadora possuíam um foco estritamente higienista. O objetivo primordial não era o aprendizado, mas sim evitar que as crianças ficassem abandonadas nas ruas enquanto seus pais vendiam sua força de trabalho. Esse viés tratava a criança como um objeto de caridade e intervenção do Estado, despida de qualquer protagonismo ou identidade própria.
Nesse período histórico, a rotina das instituições era pautada por uma disciplina rígida que visava a contenção dos corpos. Não havia espaço para a ludicidade ou para a exploração do ambiente, pois a mentalidade vigente considerava que a criança pequena era um ser incompleto que precisava apenas de vigilância. Essa concepção assistencialista demorou décadas para ser questionada, e suas marcas ainda podem ser percebidas em discursos que tentam separar o ato de cuidar do ato de educar. No entanto, o desenvolvimento teórico da psicologia e da pedagogia começou a demonstrar que, na primeira infância, essas duas ações são faces da mesma moeda, sendo impossível promover o bem-estar físico sem considerar o estímulo intelectual e emocional.

2.2 Friedrich Froebel e a Revolução dos Jardins de Infância

Em contrapartida ao rigor disciplinar das fábricas e das creches higienistas, surgiu na Europa o conceito de jardins de infância, idealizado por Friedrich Froebel. Segundo a perspectiva de Froebel (2001), a educação deveria respeitar a natureza intrínseca da criança, permitindo que ela se desenvolvesse de dentro para fora, como uma planta que cresce em solo fértil. A introdução do brincar como ferramenta pedagógica central foi uma das maiores contribuições froebelianas para a educação moderna. Ele acreditava

que, por meio do manuseio de objetos e da interação com a natureza, a criança poderia compreender as leis do universo e desenvolver sua espiritualidade e intelecto de forma harmoniosa.
No contexto brasileiro, a chegada desses modelos representou o primeiro esforço para pensar a infância fora do espectro da caridade pura. Contudo, é necessário pontuar que tais inovações foram, inicialmente, restritas aos grupos privilegiados, mantendo a desigualdade de acesso ao conhecimento. Foi apenas com a influência do movimento da Escola Nova, a partir da década de 1930, que o Brasil começou a discutir a democratização desses espaços. Os escolanovistas defendiam que a escola de educação infantil deveria ser um local de experimentação social e democrática, onde a criança pudesse exercer sua autonomia e desenvolver o pensamento crítico, rompendo com a recepção passiva de ordens que caracterizava os modelos anteriores.

2.3 Marcos Legais e a Profissionalização da Educação Infantil

A grande virada legal e conceitual ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu um novo pacto social em relação à infância. Conforme o texto constitucional, o Estado assumiu o dever inalienável de oferecer educação em creches e pré-escolas, tornando-a um direito subjetivo da criança. Segundo Brasil (1988), este momento foi crucial para desvincular a educação infantil da assistência social, transferindo a responsabilidade administrativa para o campo educacional. Essa mudança de paradigma exigiu uma reestruturação profunda das políticas públicas, forçando o reconhecimento de que o trabalho com crianças de zero a cinco anos demanda conhecimentos técnicos e pedagógicos específicos.
Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, ratificou essa posição ao incluir a educação infantil como a base do sistema educacional brasileiro. A partir da LDB, o profissional que atua nesta etapa passou a ser reconhecido como professor, exigindo-se formação mínima em nível superior ou magistério. Essa profissionalização foi fundamental para que as propostas curriculares deixassem de ser meras listas de atividades manuais e passassem a contemplar o desenvolvimento integral do ser humano. A legislação brasileira passou a entender que a escola de educação infantil é o espaço onde se inicia a construção da cidadania, sendo o local privilegiado para a promoção da igualdade de oportunidades desde o nascimento.

2.4 A Base Nacional Comum Curricular e o Protagonismo Infantil

Atualmente, a organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino é norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma visão contemporânea e sensível sobre a infância. De acordo com as orientações de Brasil (2017), o currículo deve ser estruturado em torno das interações e da brincadeira, reconhecendo que é através dessas práticas que a criança constrói sentidos sobre si e sobre o mundo. A BNCC estabelece direitos de aprendizagem que garantem à criança a possibilidade de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, colocando-a como o centro do planejamento docente.
Trabalhar sob a ótica dos campos de experiência significa romper com a fragmentação do conhecimento. Na educação infantil, o aprendizado ocorre de forma globalizada, onde uma simples exploração de materiais diversificados envolve noções de matemática, linguagem, artes e relações sociais. O foco contemporâneo reside na escuta atenta das crianças, permitindo que suas curiosidades e hipóteses guiem os projetos pedagógicos. Esse modelo valoriza a diversidade de tempos e ritmos, entendendo que cada criança é única e traz consigo uma bagagem cultural que deve ser respeitada e integrada ao cotidiano escolar.

2.5 Desafios Contemporâneos: Inclusão e Educação Antirracista

Além das discussões sobre desenvolvimento cognitivo, a educação infantil de hoje enfrenta o desafio de ser um espaço verdadeiramente ético e plural. A educação inclusiva não deve ser entendida apenas como a matrícula de alunos com deficiência, mas como a transformação

da cultura escolar para acolher a diferença como um valor. A prática pedagógica inclusiva exige a adaptação de materiais, a flexibilização de espaços e, principalmente, uma mudança na postura do educador, que deve estar preparado para mediar o aprendizado de forma personalizada. A literatura acadêmica reforça que um ambiente inclusivo é benéfico para todos os alunos, pois promove a empatia e o respeito mútuo desde as fases iniciais da socialização.
No mesmo sentido, a implementação de uma educação antirracista tornou-se uma urgência social e legal, conforme preconiza a Lei 10.639/03. No contexto da educação infantil, o combate ao racismo ocorre por meio da valorização das identidades e da oferta de referências positivas sobre a cultura afro-brasileira e indígena. É dever da escola garantir que a criança negra se sinta representada em livros, brinquedos e murais, combatendo o eurocentrismo histórico que silenciou outras narrativas. Ao promover um currículo antirracista, a escola cumpre sua função social de desconstruir preconceitos e formar cidadãos comprometidos com a justiça social, assegurando que a identidade de cada criança seja fortalecida e respeitada.

2.6 A Centralidade do Lúdico e o Papel do Brincar no Desenvolvimento Infantil

A compreensão do lúdico na educação infantil transcende a ideia de simples entretenimento ou passatempo. Conforme discutido ao longo deste estudo, a brincadeira é a linguagem universal da criança e o eixo estruturante de toda a prática pedagógica contemporânea. No contexto escolar, o ato de brincar permite que o sujeito pequeno simule situações da vida real, elabore conflitos internos, desenvolva a coordenação motora e, primordialmente, construa noções de alteridade ao interagir com seus pares. A ludicidade, portanto, não deve ser vista como uma atividade isolada com hora marcada, mas como a própria atmosfera que envolve o cotidiano da creche e da pré-escola.
O professor, ao organizar o espaço lúdico, atua como um engenheiro de contextos. É fundamental que o ambiente ofereça materiais não estruturados, como caixas, tecidos, elementos da natureza e sucatas, que estimulem a imaginação criativa muito mais do que brinquedos prontos e industrializados. Essa abordagem está alinhada com as diretrizes da BNCC, que prevê o "brincar" como um direito de aprendizagem. Quando a criança brinca, ela está pesquisando o mundo, testando hipóteses físicas e sociais, e desenvolvendo o pensamento simbólico que será a base para a futura alfabetização e letramento. Assim, a valorização do lúdico é o que diferencia a escola de educação infantil de um modelo de ensino meramente instrucional e mecânico.

2.7 A Parceria entre Instituição e Família na Primeira Infância

Outro ponto fundamental que sustenta a qualidade da educação infantil é a construção de uma relação dialógica entre a escola e a família. Como a educação infantil é, para muitas crianças, o primeiro contato com a esfera pública e o primeiro afastamento do núcleo familiar, o processo de adaptação (ou acolhimento) deve ser planejado com extrema sensibilidade. Esta parceria não deve ser entendida apenas como uma prestação de contas burocrática, mas como um compartilhamento de saberes sobre a criança. A família traz o conhecimento sobre a história, os hábitos e as singularidades do sujeito, enquanto a escola oferece o olhar pedagógico e a oportunidade de socialização coletiva.
A legislação brasileira, especialmente a LDB 9.394/96, reforça a importância dessa integração. Para que a educação seja integral, as práticas escolares devem respeitar a cultura local e as particularidades de cada núcleo familiar, promovendo um ambiente de confiança mútua. Encontros, reuniões participativas e a abertura da escola para a comunidade são estratégias que fortalecem esse vínculo. Quando a criança percebe que existe uma harmonia entre o que ela vivencia em casa e o que vive na escola, seu desenvolvimento socioemocional ocorre de forma mais segura e fluida. Portanto, o diálogo constante entre educadores e responsáveis é o que garante que a criança seja vista em sua totalidade, respeitando-se o seu bem-estar e seu direito à proteção.

2.8 A Organização dos Espaços e Tempos como Terceiro Educador

Um aspecto fundamental que frequentemente é negligenciado nas análises sobre a educação infantil, mas que possui um peso acadêmico imenso, é a concepção do espaço escolar. Inspirada nas abordagens de Reggio Emilia, a pedagogia contemporânea compreende que o ambiente não é apenas um cenário, mas um "terceiro educador". A organização física da sala de aula, a disposição dos materiais ao alcance das crianças e a criação de ateliês de exploração são escolhas políticas e pedagógicas que refetem a visão de criança que a escola possui. Se o espaço é rígido e fechado, a criança é tolhida; se o espaço é aberto e desafador, o protagonismo infantil foresce.
Da mesma forma, a gestão do tempo na educação infantil precisa ser revista para superar a "pressa" do mundo adulto. O tempo da criança é o tempo da descoberta, da repetição prazerosa e da contemplação. Currículos que engessam a rotina com horários excessivamente fragmentados impedem que a criança se aprofunde em suas pesquisas lúdicas. Uma escola de qualidade é aquela que permite a fexibilidade cronológica, entendendo que o momento do lanche, do banho e do sono são também momentos pedagógicos carregados de sentido e aprendizado. Integrar espaço e tempo de forma respeitosa é, portanto, garantir que a escola seja um lugar de vida, e não apenas de instrução

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo deste estudo permitiu uma compreensão profunda e detalhada acerca das complexas transformações que moldaram a educação infantil no Brasil. Ao analisar o percurso histórico, evidenciou-se que a transição do modelo assistencialista para o pedagógico não foi apenas uma mudança de nomenclatura ou de gestão administrativa, mas sim uma profunda revolução ética e social na forma como o Estado e a sociedade civil compreendem o ser criança. A superação do estigma das creches como "depósitos" de crianças flhas da classe operária para a consolidação de instituições de ensino de qualidade representa um dos maiores avanços das políticas públicas educacionais do país.
Conclui-se que o marco divisor estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e ratifcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi o que permitiu a profssionalização definitiva da área. A exigência de formação docente e a integração da educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica retiraram a criança da invisibilidade da assistência social e a colocaram no centro do direito público. No entanto, o estudo também aponta que a legislação, embora avançada, ainda enfrenta o desafo da plena implementação prática no cotidiano das escolas, especialmente no que tange à infraestrutura e à valorização salarial dos profssionais que atuam no berçário e na pré-escola.
Outro ponto crucial reafrmado por esta pesquisa é a indissociabilidade entre o ato de cuidar e o ato de educar. As discussões contemporâneas, amparadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstram que o aprendizado na primeira infância ocorre através das interações e da ludicidade. Não se pode mais aceitar um modelo de ensino que ignore o corpo, a emoção e a descoberta sensorial em favor de uma alfabetização precoce e mecanizada. A escola deve ser, antes de tudo, um ambiente que promova o bem-estar e o desenvolvimento holístico, garantindo que os seis direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sejam respeitados em sua totalidade.
Por fm, as refexões aqui apresentadas destacam a urgência de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e antirracista desde os primeiros meses de vida. A construção da identidade da criança brasileira passa pelo reconhecimento de suas raízes e pelo respeito à diversidade humana. A escola tem o dever ético de desconstruir preconceitos e oferecer um ambiente de representatividade positiva. Portanto, investir na qualidade da educação infantil é assegurar o alicerce de uma sociedade democrática e equânime. Espera-se que este artigo contribua para que educadores e gestores fortaleçam sua prática pedagógica, mantendo o compromisso com uma infância protagonista, protegida e plenamente respeitada em suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].
BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, [2003].
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. Tradução: Maria Helena Camargo. Passo Fundo: UPF, 2001.
HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
NUNES, Terezinha. Educação e Desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 1994.