

Educação Infantil e Sociedade

Questões Contemporâneas



editora
NOVA HARMONIA

Alexandre Fernandez Vaz
Caroline Machado Momm
(Orgs.)

**Educação Infantil e Sociedade:
questões contemporâneas**

Entidades que realizaram e apoiaram o Curso de Especialização em Educação Infantil MEC/SEB-UFSC/NDI

Realização:

Governo Federal - Ministério da Educação (MEC)
Secretaria de Educação Básica (SEB)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro de Ciências da Educação (CED)
Núcleo de Desenvolvimento Infantil (UFSC)

Apoio:

Grupo de Estudo sobre Política de Educação Especial (GEPEE/UFSC)
Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Infância Educação e Escola
(GEPIEE/UFSC)
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea
(UFSC)
Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA/UFSC)
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
(NUPEIN/UFSC)
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica
(GEPAPE/FEUSP)
Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Joinville (PMJ)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

**Alexandre Fernandez Vaz
Caroline Machado Momm
(Orgs.)**

**Educação Infantil e Sociedade:
questões contemporâneas**



editora
NOVA HARMONIA

2012

© Editora Nova Harmonia Ltda. – 2012

Caixa Postal 60

95150-000 Nova Petrópolis/RS

www.editoranovaharmonia.com.br

Conselho Editorial:

Alejandro Serrano Caldera – UAM, Nicarágua

Álvaro B. Márquez-Fernández – Maracaibo, Venezuela

Amarildo Luiz Trevisan – UFSM

Antonio Sidekum – Presidente

Christian Muleka Mwewa – UNISUL/SC

Giovani Meinhardt – IEI Ivoti

Johannes Schelkshorn – Uni-Wien, Áustria

Lindomal dos Santos Ferreira – UFPA

Luiz Carlos Bombassaro – UFRGS

Nadja Hermann – PUCRS

Raúl Fornet-Betancourt – Aachen, Alemanha

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Desenho de Gil Ribas, 5 anos, fotografado pela professora Pricilla Cristine Trierweiller em 2008 no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC)

Revisão: Luís M. Sander

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Evangraf

E24 Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas / Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

189 p.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-89379-75-5

1. Educação infantil. 2. Educação infantil – Sociedade. 3. Professor – Formação – Educação infantil. I. Vaz, Alexandre Fernandez. II. Momm, Caroline Machado.

CDU 37-053.2

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação: reflexões que vêm em boa hora	7
<i>Alexandre Fernandez Vaz</i>	
<i>Caroline Machado Momm</i>	
SEÇÃO 1 – Alguns fundamentos para a Educação Infantil	9
Capítulo 1	
Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia	11
<i>Maria Malta Campos</i>	
Capítulo 2	
Infância: construção social e histórica	21
<i>Moisés Kuhlmann Jr.</i>	
<i>Fabiana Silva Fernandes</i>	
Capítulo 3	
Da infância-criança à in-fância do pensar na relação pedagógica	39
<i>Pedro Angelo Pagni</i>	
Capítulo 4	
L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas... ..	57
<i>Zoia Prestes</i>	
SEÇÃO 2 – Educação Infantil: questões da prática pedagógica	73
Capítulo 5	
Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas	75
<i>Suely Amaral Mello</i>	

Capítulo 6	
A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo	88
<i>Daniela Guimarães</i>	
SEÇÃO 3 – Relações étnico-raciais na Educação Infantil	101
Capítulo 7	
A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil.....	103
<i>Joana Célia dos Passos</i>	
Capítulo 8	
“As creches e a iniciação” e as relações étnico-raciais.....	121
<i>Anete Abramowicz</i>	
<i>Tatiane Cosentino Rodrigues</i>	
<i>Ana Cristina Juvenal da Cruz</i>	
SEÇÃO 4 – Políticas para a Educação Infantil	137
Capítulo 9	
Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira	139
<i>Marilene Dandolini Raupp</i>	
Capítulo 10	
Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas	157
<i>Eliana Bhering</i>	
<i>Jodete Füllgraf</i>	
Sobre os autores	187

Apresentação: reflexões que vêm em boa hora

Alexandre Fernandez Vaz¹
Caroline Machado Momm²

Está fora de dúvidas a importância da infância e sua educação como parte do projeto moderno, em especial no que se refere aos dispositivos de formação institucionalizada no Ocidente. O Brasil não fica alheio a esse movimento, de forma que temas como a ampliação de vagas em instituições de atendimento à infância, bem como a qualidade do atendimento que nelas se oferece, junto com tantas outras questões, ganham a ordem do dia.

Não é diferente no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), unidade acadêmica dedicada ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, mas também à pesquisa desse processo. Educação dos pequenos conjugada com a investigação de políticas, práticas e concepções sobre a infância tem derivado, além de importante participação no debate nacional sobre as políticas para a área, também na formação de professoras que atuam em creches e núcleos de Educação Infantil em Santa Catarina.

Na materialização desse esforço, o NDI, por meio de seus profissionais, bem como de outros departamentos do Centro de Ciências da Educa-

¹ Doutor pela Leibniz Universität Hannover, professor dos programas de pós-graduação em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq). Pesquisador CNPq.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da mesma instituição. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq).

ção da UFSC, vem desenvolvendo, desde 2010, um curso de Especialização em Educação Infantil. Com financiamento do Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Básica (SEB), com apoio e acompanhamento da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), o curso tem atendido centenas de profissionais que se encontram em serviço em redes públicas da Grande Florianópolis, norte e oeste do estado de Santa Catarina.

A presença do debate de grandes questões da Educação Infantil é um dos pontos importantes da formação que vem sendo desenvolvida. Nesse contexto, o curso, em sua primeira edição, promoveu dois seminários, destinados a todos os seus participantes, em que um conjunto de conferências, mesas de exposição e oficinas foi realizado com importantes pesquisadores brasileiros. Este livro é uma reunião dessas contribuições, somadas a algumas outras que compõem o mesmo contexto e tentam abarcar um espectro amplo do debate contemporâneo na Educação Infantil. Ele está composto por dez capítulos, divididos em quatro seções. A primeira delas apresenta alguns fundamentos da Educação Infantil, para logo depois ser sucedida por capítulos que se dedicam a questões mais diretamente ligadas à prática pedagógica. Um debate específico sobre questões étnico-raciais e a questão das políticas públicas para a Educação Infantil completa o livro.

Ao desejar que a leitura desses textos ajude a seguir pensando sobre a educação das crianças em seus desafios, lembramos a importância de documentar esse momento não apenas do curso de Especialização empreendido pelo NDI, mas parte importante do debate contemporâneo sobre a Educação Infantil.

Ilha de Santa Catarina, março de 2012

SEÇÃO 1

ALGUNS FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1

Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia

Maria Malta Campos

Penso que o tema que me foi atribuído, por parecer um tanto fácil, apresenta especiais dificuldades, justamente porque é só aparentemente óbvio. Na realidade, a proposta deste encontro organizou as apresentações seguindo a atual configuração do campo do conhecimento: primeiro vieram a história, a filosofia, a psicologia, depois a pedagogia e a antropologia; ficaram de fora a sociologia, a economia, a biologia, a ciência política, mas o importante a reter é que tal estrutura apresenta esses ramos do conhecimento de forma paralela e equivalente.

Vou começar argumentando que acredito que a pedagogia ocupa uma posição diversa nesse conjunto, pois é uma ciência aplicada, que se nutre de conhecimentos desenvolvidos nesses outros campos, mas realiza suas próprias sínteses, sempre visando a uma prática, uma intervenção no real. A pedagogia vai e vem entre a prática e as teorias que sustentam essa prática; por sua vez, essa prática provoca e questiona continuamente as sínteses que a pedagogia elabora a partir das outras ciências.

Que prática é essa? É, ao mesmo tempo, uma intervenção na socialização das pessoas e uma das dimensões da construção da vida social, nas

sociedades que operaram uma separação entre a formação das novas gerações e a vida comunitária informal. Com efeito, é oportuno frisar que a educação, objeto da pedagogia, destacou-se como um campo de ação e reflexão “em sociedades providas de uma certa historicidade”, nas palavras de Dubet. Segundo esse autor, “uma sociedade de pura reprodução e de pura tradição não teria necessidade de escola, os anciãos e as famílias seriam suficientes para dar conta da tarefa de introduzir as crianças no mundo tal como ele é” (2011, p. 293). No momento em que surge a necessidade de garantir a identidade comum de um grupo social e um conjunto de valores e regras sociais que mantenham esse grupo coeso – pois os indivíduos já se diferenciam em seus papéis, em seu acesso ao poder e à riqueza, em seu lugar na hierarquia social –, a educação torna-se importante para o grupo social como um todo e não pode mais ser relegada apenas à esfera privada.

Durante muito tempo, a pedagogia nutriu-se da filosofia – se pensamos na Grécia antiga, por exemplo – e, principalmente, da religião, o que ocorre até hoje em muitas partes do mundo. Até mesmo quando as ciências naturais começaram a se tornar independentes da filosofia e da religião, como aconteceu a partir dos séculos XVII e XVIII na Europa, o pensamento pedagógico ocidental continuou a buscar seus fundamentos na religião. Comenius, Froebel, Pestalozzi eram todos homens profundamente religiosos, mesmo quando procuravam integrar o conhecimento da natureza ao ideário pedagógico que defendiam e praticavam.

Faz pouco mais de 200 anos que a pedagogia começou a se libertar dessa herança religiosa, sendo a Revolução Francesa um marco dessa ruptura. Como sugere Dubet (2011), o advento da república e da escola pública laica substituiu a ideologia religiosa pela ideologia republicana, mas pouco modificou as práticas escolares tradicionais. A história mostrou que para que uma renovação dessas práticas acontecesse, seria preciso não só uma forte influência das novas ciências – a psicologia, a sociologia, a biologia –, mas principalmente a militância de muitos pedagogos e de seus difusores. Maria Montessori, Freinet, Decroly, Claparède, Dewey, Malaguzzi e tantos outros não apenas fundamentaram sua pedagogia na ciência e a exercitaram na prá-

tica, como também se empenharam em divulgá-la. Esses pedagogos tiveram seguidores fiéis, formaram movimentos e correntes de pensamento que conformaram o que hoje conhecemos como o campo da pedagogia.

Muitos dos argumentos que fundamentaram essas inovações apoiavam-se em uma nova concepção da infância e, por que não dizer, em um humanismo que procurava incluir a criança e suas especificidades na sua concepção de ser humano. Essa era uma novidade importante: no momento em que se passava a dar atenção à especificidade da criança, e em suas diversas etapas de desenvolvimento, toda a pedagogia era colocada em questão. Nesse sentido, pode-se considerar que o foco na infância surgiu historicamente muito depois da pedagogia enquanto campo de conhecimento e prática. A criança, o adolescente, o jovem estavam escondidos na figura de um aluno passivo, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido principalmente enquanto projeto de futuro adulto.

As pesquisas históricas, a contribuição de teóricos da psicologia, como Piaget e Vigotski, a psicanálise, as mudanças demográficas mais recentes nos países industrializados do Ocidente, tudo isso influenciou nas tendências contemporâneas que marcam a pedagogia da infância e seus projetos educativos.

Portanto, o tema de hoje sugere vários vetores entre as diferentes dimensões que cercam as relações entre a pedagogia e a infância.

A primeira coisa que devemos reconhecer sobre a natureza dessas relações é que elas são tensas e implicam contradições bastante vivas. Com efeito, mesmo quando integra o foco no sujeito aprendente, a educação não deixa de ser um instrumento de socialização que visa a determinados fins que estão acima desse sujeito.

Muitos autores têm apontado os riscos trazidos pela crescente compartimentação do espaço social reservado à infância, em especial para o fato de que “a institucionalização da infância está ingressando em uma fase de aceleração” (DAHLBERG e MOSS, 2005, p. 3). Esse processo de institucionalização, como mostrou Foucault, traz sérias implicações: diversas engrenagens, que visam ao disciplinamento e à submissão, são colocadas em marcha, mas de tal forma que parecem naturais, parte integrante dos “regimes de verdade”, ou discursos dominantes. A pedagogia não escapa

desse sistema, antes é parte integrante dele, de tal maneira que, sempre que um determinado discurso crítico tenta desconstruir uma proposta pedagógica, seja ela qual for, identificando-a como integrante de um discurso opressor e disciplinador, acaba por correr o risco de negar a legitimidade social da própria pedagogia e de seu objeto, a educação.

Essa contradição é, assim, constituinte dessa articulação da pedagogia e do foco na criança enquanto sujeito. Para encontrar algum ponto de equilíbrio é preciso recuperar algumas das finalidades da educação enquanto prática social. Nesse sentido, é preciso considerar a face social do sujeito criança e não apenas sua face de indivíduo considerado isoladamente.

Temos de reconhecer que a pedagogia traz consigo, também, um desejo de mudança, uma utopia. Os grandes pedagogos foram sempre animados por um desejo de aperfeiçoamento humano e por projetos de reforma social. A intervenção social que a pedagogia supõe pretende sempre incidir não só sobre os educandos individualmente, mas também sobre a sociedade, seja em que direção for, de forma explícita ou implícita. Após as revoluções, após as guerras de libertação dos povos colonizados, após períodos de mudanças sociais intensas, a educação é chamada a desempenhar um papel central na construção de um novo projeto de sociedade. Da mesma forma, nos períodos de retrocesso e de reação a esses movimentos, há sempre intervenções no campo educacional.

Ao lembrar de todos esses liames, que situam a pedagogia nas interseções e nas relações contraditórias entre o respeito à criança e o desejo de aperfeiçoamento das relações sociais, entre o cuidado com a infância e a consideração do papel que as novas gerações podem assumir no futuro, entre a necessidade de proteger os mais jovens dos riscos que os ameaçam e a urgência de prepará-los para enfrentar essas vicissitudes como adultos, é fácil avaliar as dificuldades que qualquer projeto educativo enfrenta para encontrar sua terra firme.

Voltando ao tema proposto para esta reflexão, definir qual seria a contribuição da pedagogia para a “construção da infância” não é, portanto, algo simples. Deveria a pedagogia necessariamente encolher-se para que a infância ganhasse primazia? Colocar a criança em destaque significa deixar de dar importância aos objetos com os quais se ocupa a pedagogia? Por

exemplo, o currículo, a didática, o projeto pedagógico e a formação profissional dos educadores?

Não existem respostas fáceis para esse dilema. Nesse ponto, para situar melhor nossa discussão, seria importante lançar o olhar sobre a pedagogia que de fato se pratica nas instituições onde cada vez mais crianças passam parte significativa de suas infâncias.

O que se observa – e isso não é somente no Brasil – é que onde a pedagogia, enquanto reflexão crítica e atualizada sobre a prática educativa, encontra-se ausente ou mal entendida, a pedagogia tradicional, justamente aquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar de sempre. Como mostra Júlia Oliveira-Formosinho, “a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome nem rosto do autor anônimo do século XX”³ (2007. p. 33). O ponto de vista que ela defende é que é preciso ter uma pedagogia, explicitar um modelo pedagógico, o que supõe também a adoção de uma gramática pedagógica capaz de sustentar aquela práxis educativa baseada na concepção de criança competente, que requer uma escuta e condições de aprendizagem que a respeitem enquanto sujeito social.

Para defender essa posição, a autora nos lembra Dewey, que argumentava que o “debate entre a criança e o currículo não deve levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo, no que ele representa de significados, objetivos e valores sociais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19-20).

No caso da educação infantil, uma pedagogia que procure favorecer o respeito à criança pequena encontra-se em construção. As condições que presidem essa construção não são as mais favoráveis para a adoção de práticas que contemplem a concepção contemporânea de criança, como aquela defendida pela sociologia da infância, por militantes da educação infan-

³ A autora se refere ao texto de Formosinho e Araújo (2007), na mesma coletânea. O “anônimo do século XX”, segundo esses autores, seria a tecnocracia que administra os sistemas educacionais de massa, majoritariamente públicos, seguindo orientações sem autoria clara, que se reproduzem por meio de mecanismos burocráticos.

til ou por setores da academia que refletem sobre essa realidade. Diversas contingências ameaçam o sucesso desses projetos educativos.

Uma primeira dificuldade resulta do fato dessa etapa educacional se encontrar de alguma forma subordinada às etapas seguintes. Peter Moss nos fala de um processo de “colonização” da educação infantil por parte do ensino primário (2011). A pré-escola, como seu nome sugere, é definida em relação a algo já existente e consolidado, a escola elementar. Mesmo quando procura negar algumas características da escola primária, a pré-escola a tem como referência sempre presente. No Brasil, as professoras são formadas para a escola primária e, subsidiariamente, para a educação infantil. A estrutura de suas carreiras é toda baseada numa escola organizada em aulas. Os prédios são construídos como uma sucessão de salas de aula. A arrumação interna das salas começa a ser timidamente modificada muito recentemente. As rotinas diárias continuam sendo muito parecidas com a escola primária.

Se pensarmos na creche, a distância entre o que está envolvido no atendimento de crianças menores de 4 anos e a forma de operar das redes escolares é ainda maior. Quando a creche é integrada aos sistemas educacionais, o contraste entre as necessidades de crianças bem pequenas, de suas famílias e dos adultos que delas se ocupam em ambientes coletivos e a organização da gestão pública na educação, tradicionalmente voltada para ambientes escolares, leva a muitos impasses e dificuldades difíceis de superar. As características da creche de tempo integral clamam por uma pedagogia muito diferente daquela que os melhores esforços da burocracia educacional ainda não conseguiram, na maioria das vezes, sequer vislumbrar.

Na mesma época em que desenvolvia um modelo pedagógico para os jardins da infância, Froebel abordava a educação das crianças menores por meio de cartas com recomendações às mães, pois não concebia educá-las em outro lugar que não fosse o lar. Esse dado é bastante significativo, pois sinaliza o estatuto diferente que a creche ocupa no campo educacional, em comparação com a pré-escola: ela, a creche, foi a última a chegar e continua causando estranhamento aos educadores de hoje.

Em segundo lugar, as políticas educacionais têm sido crescentemente impactadas pela globalização da economia e pela intensificação da com-

petição, tanto no plano internacional como no plano nacional, chegando até a condicionar as relações interpessoais. Não por acaso, a visão economicista da educação ganha cada vez mais espaço. A busca por eficiência e produtividade, baseada em cálculos de retorno futuro dos investimentos em educação, com apoio nos resultados dos sistemas de avaliação externa de aprendizagem, tem trazido consigo o foco na educação infantil, entendida de maneira instrumental: ela é considerada importante para reduzir o futuro fracasso escolar dos alunos, para produzir cidadãos capazes de sobreviver na sociedade capitalista, para garantir um mínimo de coesão social.

Até pouco tempo atrás, a educação infantil se encontrava de alguma forma preservada dessa visão; porém, na medida em que ela se expandiu e assumiu um espaço mais significativo na sociedade – no mercado de trabalho para os profissionais da educação, nos orçamentos públicos, nas demandas sociais por acesso, na oferta de produtos didáticos –, também foi transformada em objeto desse tratamento de cunho mais tecnocrático por parte de quem toma decisões na gestão pública.

O terceiro fator a considerar é aquele processo que costumamos chamar de fracasso escolar. Em nosso país, os índices de repetência e de exclusão escolar, as deficiências de aprendizagem, a persistência do analfabetismo, a desilusão dos jovens com a escola são questões relevantes a serem consideradas para superar nosso alto grau de desigualdade social, assim como para ampliar e aprofundar nossa incipiente democracia; essas questões não podem ser simplesmente descartadas como algo natural ou enquanto problemas que só deveriam preocupar os educadores a partir do ensino fundamental.

Outros países atingiram níveis muito mais altos de escolaridade e de aprendizagem para a maioria de suas populações em etapas históricas anteriores à expansão da educação infantil, especialmente a creche. Aqui, convivemos com desafios de diferentes épocas históricas: em algumas regiões rurais brasileiras, muito pouco mudou nas escolas em mais de meio século; em metrópoles industrializadas, os avanços da educação são logo em seguida desafiados por novos desdobramentos na dinâmica social.

Esse contexto traz interrogações importantes para uma pedagogia da infância ainda em construção, assim como desafia a concepção de criança

pequena que se deseja difundir. Os diques e muros que muitos querem erigir para supostamente proteger a educação infantil dessa realidade conflituosa vêm se revelando bastante porosos. As famílias e as próprias crianças demonstram expectativas diferentes e fazem cobranças em relação ao que seus filhos encontram nas creches e pré-escolas, particularmente as públicas: querem mais sinais exteriores de aprendizagens, em especial sobre a leitura e a escrita; professores disfarçam práticas de letramento e pré-alfabetização nas instituições onde são orientados a não se ocupar disso. Esses atores parecem saber exatamente o que espera as crianças de classe popular nos anos seguintes e reconhecem que precisam atuar de alguma maneira antes disso.

Todos esses fatores pressionam o amadurecimento da chamada pedagogia da infância. Com tal bombardeio externo, algo que ainda não está completamente elucidado nem verdadeiramente aceito pelos atores sociais que fazem acontecer a educação no cotidiano enfrenta condições muito desfavoráveis para florescer.

Qual seria a saída? Dahlberg e Moss, a despeito de sua crítica profunda a diversos paradigmas pedagógicos, desde os tradicionais até os mais contemporâneos, enunciam o dilema ético que desafia a educação hoje: com a institucionalização da infância em processo acelerado, “se exige de nós – como adultos – assumir a responsabilidade pelo que colocamos em movimento” (2005, p. 3).

Como assumir essa responsabilidade, em um contexto onde constrangimentos como aqueles apontados acima pressionam fortemente a busca por pedagogia ou pedagogias da infância?

Para isso, seria necessário, em primeiro lugar, reconhecer que, embora o discurso pedagógico tenha mudado, as práticas adotadas na maioria das creches e pré-escolas conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil; na realidade, parecem reproduzir as velhas estruturas de uma pedagogia arcaica, enraizada em tradições até mesmo anteriores àquelas denunciadas por pedagogos reconhecidos de séculos atrás. Como constata Júlia Oliveira-Formosinho, “hoje assistimos a uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças” (2007, p. ix).

Se isso é verdade, torna-se importante entender os motivos desse descompasso. Por que parece tão difícil transpor ideias, que aparentemente agradam à maioria dos educadores, para as práticas efetivamente adotadas junto às crianças no cotidiano? Como superar essas barreiras?

Talvez os caminhos possam ser diversos, assim como podem ser muito diferentes as estratégias para percorrê-los. No caso do Brasil, já conhecemos muito bem as condições que caracterizam a maior parte do atendimento: professores com formação geral e especializada deficiente; condições de trabalho precárias; improvisação por parte da gestão das redes municipais, principais responsáveis pela educação infantil; extrema segmentação do sistema; prédios, equipamentos e materiais insuficientes, inadequados ou mal aproveitados; os fatores são muitos.

Porém, há uma dificuldade que nos interessa especialmente focalizar nesta discussão, que é a ausência de propostas curriculares claras, aceitas e conhecidas de todos os que atuam nas instituições. O desejo de fomentar a autonomia das equipes pedagógicas nas unidades levou a situações onde profissionais, sem a formação e as referências necessárias, são levados a reinventar uma pedagogia a partir do zero, o que acaba, na prática, favorecendo a reprodução daquela mesma pedagogia que se desejava superar.

A pedagogia da infância em construção, por ser ainda tão incipiente e frágil em nosso meio, deveria ser um objeto de trabalho prioritário entre nós, não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais – e não apenas por alguns profissionais excepcionais – e adotados nas instituições que temos. Realizar essa tradução é uma tarefa complexa: ela requer conhecimentos, experiências, pesquisas e investimentos em áreas relativamente pouco exploradas em nosso meio. Essa missão supõe uma base fundamentada em conhecimentos atualizados de diversos campos: sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, biologia. Mais ainda, ela só pode ser construída com coerência se for capaz de levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções pedagógicas sempre trazem, de forma mais ou menos explícita.

Essa dimensão política (e ética) que toda proposta pedagógica carrega consigo está presente não só na valorização da escuta e da participação da criança, mas também se expressa no compromisso com valores sociais como a igualdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade. A aproximação da pedagogia com a criança não pode significar, nessa perspectiva, o abandono da educação como projeto emancipador.

Referências

DAHLBERG, G.; MOSS, P. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London /New York: RoutledgeFalmer, 2005.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 289-305, ago. 2011.

FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, J. M. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, s.d.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAPÍTULO 2

Infância: construção social e histórica

*Moysés Kuhlmann Jr.
Fabiana Silva Fernandes*

O objetivo deste texto é tratar de possíveis contribuições das pesquisas históricas sobre a infância para a educação infantil. Pretende-se enfatizar a necessidade de problematizar conceitos e caracterizações que têm sido adotados de forma indiscriminada. Serão feitas considerações sobre o lugar das crianças em diferentes sociedades e períodos da história, para em seguida situar a educação infantil no quadro das instituições escolares e alguns desdobramentos relacionados ao que se considera uma falsa oposição entre educação e assistência.

As pesquisas sobre a história da infância

Diferentes áreas das ciências humanas se apropriaram das interpretações de um autor que teve importante papel para o desencadeamento de pesquisas sobre a história da infância, Philippe Ariès, em seu estudo sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime, na França, publicado nos anos de 1960. Seu livro foi traduzido para diferentes países, recebendo no Brasil o nome de “História social da criança e da família”. Uma das teses centrais do autor é de que a consciência da particularidade infantil era inexistente

no período medieval, o que seria evidenciado, por exemplo, pela ausência da representação da infância nas artes plásticas, ou pela sua representação como pequenos adultos.

Essa interpretação passou a legitimar análises que veem a história como se fosse uma sucessão de passes de mágica, em que se transitaria da indiferença em relação à infância para a capacidade de identificar e compreender esse período da vida, como uma transformação em que se passaria da água ao vinho. Da mesma forma, no que se refere à história da educação infantil, fantasiou-se a transição de um momento em que esta seria “assistencial” para depois ser alçada à categoria de “educacional”. Esse tipo de raciocínio pode ser chamado de fantasioso porque atribui a um passado mais ou menos remoto o lugar do mal, enquanto no presente, ou em outro momento mais próximo, esse mal teria sido vencido para a chegada do bem. Para Ferreira (2002, p. 167-8), essas interpretações são feitas porque gostamos de “pensar que somos melhores do que aqueles que nos antecederam”.

Não se pretende afirmar, com isso, uma posição oposta e insensível às transformações que ocorrem ao longo do processo histórico. O capitalismo, o desenvolvimento do conhecimento científico e a constituição das instituições educacionais são fatores que estão associados à chamada infância moderna. O que se pretende é enfatizar a necessidade de se considerar que o processo histórico é bastante complexo e não pode ser simplificado. A transformação das mentalidades na longa duração histórica não pode ser entendida da mesma forma como se analisam as mudanças conjunturais, quando se identificam rupturas políticas e mudanças institucionais em períodos mais curtos. No lugar de postular uma sucessão de fatos que iriam da inexistência à existência de um sentimento da infância, acompanhado do progresso das concepções pedagógicas, a compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos.

As pesquisas que se sucederam à publicação do trabalho de Ariès trouxeram novos elementos para se interpretar a condição das crianças no passado e as formas como os adultos se relacionaram com elas. Para Heywood (2004), seria simplista indagar sobre a ausência ou a presença do

sentimento da infância em um ou outro período da história. O autor considera mais frutífera a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares e identifica várias “descobertas” da infância: nos séculos VI a VII, nos séculos XII a XIV, nos séculos XVI e XVII, no século XVIII e início do XIX, e no final do XIX e início do XX. Para ele, a história da infância se move por “linhas sinuosas”, de modo que a criança pode ter sido considerada impura no início do século XX, como o fora na Alta Idade Média. Se há uma mudança de longo prazo em que a progressiva aceitação da necessidade de uma educação escolar prolonga a infância e a adolescência, se há um interesse crescente e uma imagem cada vez mais positiva da infância, os debates assumem uma forma cíclica e não linear. A ambiguidade, nos diferentes momentos, polariza a criança entre a impureza e a inocência, entre as características inatas e as adquiridas, entre a independência e a dependência, entre meninos e meninas.

Uma das questões centrais que sobressai da reflexão crítica sobre a infância e a sua história refere-se às desigualdades e diferenças entre diferentes grupos de crianças, o que invalida o sentido unitário e uniforme atribuído ao conceito. Em trabalho produzido em conjunto com o saudoso Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa, considerou-se que

[o]s fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa. [...]

A modernidade faz da denominação *infância* um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004).

Imagens das crianças na História

Os quadros, estátuas, fotografias e filmagens não são um dado imediatamente correspondente à realidade. As questões relacionadas à história da arte, os temas e escolas, os conhecimentos técnicos e recursos materiais em diferentes épocas precisam ser considerados para que não se interprete erroneamente o que vemos na iconografia. Assim, o uso de imagens pode ser um recurso interessante para se buscar evidências sobre a infância no passado, embora deva ser feito com precaução. A representação de crianças no passado traz indícios de seu lugar na sociedade, dos sentimentos e da relação entre pais e filhos, dos brinquedos e brincadeiras.

É preciso cautela com a afirmação de que na Idade Média as crianças não seriam representadas nas artes plásticas e que, portanto, isso seria um indicador de que não haveria uma consciência da particularidade infantil. Na arte sacra medieval, nos quadros com o tema da Virgem Maria e seu filho, a representação da criança como “pequeno adulto” não significaria necessariamente a ausência de um sentimento da infância, pois essas pinturas estavam associadas à interpretação teológica daquela época, que entendia que Jesus teria nascido falando e ensinando as escrituras à sua mãe e, portanto, não poderia ser representado como um bebê (RICHÉ; ALEXANDRE-BIDON, 1994).

Os artistas tinham técnicas e estilos específicos do seu tempo, como, por exemplo, em relação à perspectiva. Por vezes, parece que se espera dos artistas medievais que as suas pinturas devessem apresentar um hiper-realismo na representação das crianças, uma proporção exata nas suas feições e membros, sem que se faça a mesma exigência em relação aos adultos. Por exemplo, no quadro *La vierge à l'enfant* (A virgem e o menino), de autoria de Rogier Van der Weyden, pintado em 1464, observa-se a figura de um recém-nascido cujos traços faciais poderiam ser definidos como de um adulto: o nariz possui um dorso proeminente entre os olhos, há olheiras que exprimem cansaço e as proporções do corpo não são as de um bebê. Uma interpretação mais subjetiva poderia sugerir que o sorriso do bebê revela uma capacidade muito prematura de controlar suas emoções. Mas, ao observar mais atentamente o quadro, percebe-se que há desproporções na fi-

gura materna também, o que se relaciona com as intenções e recursos da arte medieval. Maria, sentada placidamente, com seu bebê no colo, foi pintada com uma cabeça muito grande em relação ao corpo; seus ombros, muito estreitos; seu queixo praticamente se junta ao pescoço e sua mama à vista posiciona-se logo abaixo do pescoço. Além disso, o bebê está nu, deitado nos braços de sua mãe e na iminência de ser amamentado. O quadro sugere uma compreensão de maternidade, da relação entre mãe e bebê e de infância.⁴

O tema da maternidade associado à amamentação não é uma invenção da arte sacra, pois aparece em diferentes momentos históricos e culturas, como entre os povos Nootka, do Canadá, ou os Nsaaponsapo, do Zaire, dos quais há expressivas estátuas depositadas no Real Museu de Belas Artes da Bélgica⁵. Nessa produção iconográfica, pode-se inferir a importância simbólica dos bebês para diferentes grupos culturais, como uma metáfora da reprodução representada por essa relação de maternidade, nutrição e acolhimento das novas gerações.

Mesmo em imagens muito antigas, podemos encontrar crianças representadas, como nas esculturas de jade, da cultura Valdívia, do Equador, datadas entre os anos de 3500 a 2000 a.C., que parecem retratar adultos e crianças. São cinco peças em que a maior de todas representaria um homem, outra, menor que a primeira, uma mulher, pois tem seios, e três menores, com tamanhos diferenciados, o que supõe a representação de três crianças, em idades diferentes. Independentemente do sentido que se atribua a esse conjunto de esculturas, seja uma família ou mesmo a consciência da reprodução, cabe destacar a presença das crianças.⁶

No Museu do Palácio Nacional de Taiwan há muitas imagens interessantes que podem ser visualizadas na página da instituição, entre elas uma exposição dedicada às crianças brincando, em diferentes momentos da antiga China imperial.⁷ Cabe destacar um gênero de pintura que se de-

⁴ Disponível em http://www.opac-fabritius.be/fr/F_database.htm, expressão de consulta: Wayden.

⁵ Disponível em http://www.opac-fabritius.be/fr/F_database.htm, expressão de consulta: Materité.

⁶ Disponível em <http://www.precolumbianjade.com/ecuador.htm>.

⁷ <http://www.npm.gov.tw/exhibition/bir0401/chi0401/english/introduction.htm>.

envolveu durante a dinastia Sung (anos de 960-1279) denominado “children at play” (“crianças brincando”), pois eram trabalhos que buscavam captar as atividades e brincadeiras das crianças e suas particularidades físicas e psicológicas. Os artistas se debruçavam sobre o mundo infantil, expressando a forma como a infância era compreendida naquele momento, como uma fase da vida repleta de curiosidade, vivacidade e alegria.

Em 1210, o artista Li Song (1190-1264) retratou um vendedor ambulante abarrotado de mercadorias, caminhando num ambiente campestre, que se encontra com uma mulher, rodeada de crianças. O trabalho sugere uma cena de movimento: do lado esquerdo da imagem, a mulher, em pé, amamenta seu bebê, e quatro crianças ao seu redor saltitam excitadas diante dos brinquedos que o mascate transporta, como papagaios e um brinquedo de arco e flecha. Uma das crianças tenta subir na pilha de objetos, enquanto ele, observando esse menino, parece abaixar a vara apoiada em seus ombros, que sustenta as mercadorias. Seu olhar não é de reprovação; é como se a energia dos pequenos o tivesse contagiado. Ao observar-se atentamente a pintura, é possível identificar uma quinta criança, do lado direito, quase imperceptível, tentando alcançar algum brinquedo. Essa pintura faz parte do acervo do Museu do Palácio Nacional e foi elaborada no período em que a dinastia Sung do Sul governou a China, conhecida por ter sido derrotada pelos mongóis, liderados por Genghis Khan.⁸

Outra pintura da dinastia Sung é a obra intitulada “Jogos de Crianças em um Jardim de Outono”, de autoria desconhecida. Nesse quadro, podemos observar duas crianças, uma menina e um menino, no canto direito, jogando em um pátio, e um gato, um pouco à frente das crianças, situado no lado esquerdo. O garoto arrasta uma pena de pavão, amarrada em uma corda, e a menina carrega uma bandeirinha quadriculada, ambos com a intenção de atrair o gato. A posição das crianças em relação ao gato sugere movimento e uma possível perseguição ao felino. O destaque dado às cores das flores das árvores, brancas e vermelhas, e às vestimentas das crianças sugere um cenário alegre, festivo e quente.

⁸ <http://www.npm.gov.tw/exhibition/bir0401/chi0401/english/selections.htm>.

Exemplares de brinquedos e ilustrações sobre temas relacionados com a criança e seus brinquedos na Antiguidade Clássica fornecem indícios do lugar da criança naquele período, entre gregos e romanos. Manson (2002) apresenta fotos de alguns objetos e utensílios: um vaso de cerâmica, datado em cerca de 425 a.C., com uma ilustração dourada de uma criança em seu cavaleiro de brinquedo e uma taça com fundo branco, de uma criança jogando peão (peça do Museu Real de Arte e de História de Bruxelas). Há também uma estela fúnebre grega, do século IV a.C., em que foi esculpida uma menina consagrando seus brinquedos infantis a uma divindade. A menina está com um pato em seus braços, diante da divindade, que segura uma boneca próxima do rosto, como se quisesse observar melhor o brinquedo. Por fim, observa-se uma boneca articulada grega, do século IV a.C.

Na Grécia Antiga, um utensílio utilizado nos rituais fúnebres era a *lekythos*, um tipo de jarra de cerâmica com corpo estreito e uma alça presa no pescoço longo, que servia para armazenar o óleo usado para ungir o corpo do morto. As *lekythoi*, encontradas em túmulos, possuem uma decoração que representa atividades da vida diária, ritos funerários, ou uma cena que expressa a perda ou a sensação da partida. No “Metropolitan Museum of Art”, de Nova Iorque, podem ser encontradas diversas *lekythoi*, mas uma chama a atenção, porque o desenho da peça ilustra a morte de uma criança. Pertencente ao período Clássico (1000 a.C.-1 d.C.), datada em 430 a.C., é originária da região de Ática e sua autoria foi atribuída ao Pintor de Munich. A jarra mantém a cor de barro na base, o fundo do corpo e o pescoço foram pintados com um pigmento preto e a parte central do utensílio, com um pigmento branco. Apesar das muitas manchas escuras, causadas pelo tempo, é possível observar, no fundo branco, os contornos, em preto, de três figuras humanas e o vermelho das roupas: uma mulher, cujo vestido se transformou em uma mancha vermelha mesclada com esboços do seio, ombros e braços, embora se possam ver claramente seus cabelos longos e presos atrás da cabeça e seu rosto, desenhado de perfil; um menino nu, desenhado de frente, segurando um brinquedo na mão esquerda, e um homem, vestido de vermelho, dentro de um barco, segurando uma haste comprida na mão direita. O menino está situado em cima de uma rocha, entre

os dois adultos, e seu rosto está voltado para a mulher, sua mãe, em oposição ao homem; seu braço direito se estende em direção a ela e sua mão se abre, num ato de despedida. O braço esquerdo do homem está esticado em direção ao menino, como se ele o chamasse para entrar no barco. Considerando que, na mitologia grega, os mortos eram aguardados por Caronte, nas margens do “rio do infortúnio”, o barqueiro que os transportava para o outro mundo, essa ilustração representa esse episódio da vida da criança: o menino recém-falecido se despede de sua mãe para realizar sua travessia, guiada por Caronte, até as margens do Styx, o rio que percorre o mundo de Hades, o Deus dos mortos. A realidade dessa jornada para os antigos gregos se reflete nas muitas representações de Caronte, e o que se observa nessa cena é o sofrimento de uma mãe ao despedir-se de seu filho, que deverá atender ao chamado dessa figura mítica e, com isso, romper os laços que o prendem a ela⁹.

Quanto à Roma antiga, o fragmento do sarcófago do menino Cornelius Satus, um grande retângulo de pedra esculpido em relevo pelas mãos do artista, em que se projetam quatro episódios de sua vida, apresenta alguns indícios sobre a criança no ambiente familiar e sua relação com os pais. Pertencente ao período de 150-60 a.C., o sarcófago foi encomendado pelos pais de Cornelius, em sua memória, como se afirma no epitáfio, localizado na sua parte inferior. À esquerda, pode-se observar, na primeira imagem esculpida, Cornelius ainda bebê, nos braços da mãe, que o amamenta, enquanto seu pai, debruçado sobre uma mureta, observa-os com ternura. A segunda imagem mostra a criança, talvez na idade de iniciar os primeiros passos, no colo de seu pai, segurando um objeto, provavelmente um chocalho. No centro do sarcófago, observamos o menino maior, com um chicote na mão, conduzindo uma carruagem puxada por uma cabra. Essa carruagem era um brinquedo reservado para famílias que tinham posses. Por fim, no canto direito do sarcófago, observa-se uma cena relacionada com a edu-

⁹ Disponível em http://www.metmuseum.org/Collections/search-the-collections/130008656?rpp=20&pg=1&ft=* &what=Lekythoi&who=Munich+2335&pos=2. Sobre esta imagem, veja-se Langmuir, 2006, p. 76-9.

cação do menino: o menino, vestido de toga, em pé, com um rolo de papiro na mão esquerda, parece falar a seu pai, que o escuta atentamente, sentado, com as pernas cruzadas, a mão direita sob o queixo e um rolo de papiro na mão direita. Percorrendo as imagens esculpidas na pedra, nota-se o registro de episódios marcantes do desenvolvimento da criança e seu vínculo afetivo com seus pais. Tem-se a concepção de que as crianças, na Grécia e Roma antigas, eram criadas pelas mães e, quando atingiam 7 anos, eram entregues aos seus pais, que se encarregavam de sua educação. No entanto, esse sarcófago explicita um vínculo de afeição entre o pai e seu filho desde tenra idade, aspecto pouco conhecido na história dessas civilizações¹⁰.

A menção a essas imagens mostra que a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas. Se procurarmos compreender a vida como um percurso ao longo do tempo até seu final, então as diferentes idades das pessoas serão um dado prévio para se pensar sobre os lugares e as condições de suas vidas, nos diferentes momentos da história da humanidade. É nessa história, que não é só do Ocidente a se expandir do núcleo europeu, mas de todas as formas de agrupamento humano em ambos os hemisférios, que as crianças vivem e precisam ser compreendidas¹¹.

A história e as instituições de educação infantil

Não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família, infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e de forma interdependente. Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo se associam ao processo de crescimento, que ocorre no interior de relações sociais. Se a infância refere-se às representações dos adultos sobre

¹⁰ http://louvre.fr/llv/active/detail_parcours.jsp?CURRENT_LLV_PARCOURS%3C%3Ecnt_id=10134198674150435&CONTENT%3C%3Ecnt_id=10134198674167607&CURRENT_LLV_CHEMINEMENT%3C%3Ecnt_id=10134198674167607.

¹¹ Este parágrafo e as próximas duas páginas apoiam-se em trabalho publicado anteriormente (KUHLMANN JR., 2006).

as crianças, isso não significa que estas sejam receptores passivos dessas concepções, que, de algum modo, vão ao encontro de algumas necessidades infantis.

Na *Didática Magna*, publicada em 1657, Comenius (1996, p. 409-14) relaciona a sua proposta de um sistema educacional distribuído pelos diferentes períodos da vida com as relações etárias existentes nas corporações de ofício. Segundo ele, os artesãos desenvolviam um programa de lições aos seus aprendizes, com duração de dois a sete anos, de acordo com a complexidade de sua arte. Após esse período é que se tornavam oficiais e depois mestres. O mesmo deveria ser feito nas escolas, “desde a infância até à idade viril, ou seja, 24 anos, repartidos em períodos determinados, os quais se devem dividir tomando por guia a natureza”. Para tanto, divide esses anos de “lento desenvolvimento” em quatro partes, cabendo à infância a escola materna, à puerícia, a escola primária, à adolescência, o ginásio e à juventude, a academia.

Se há um exagero na afirmação da inexistência de uma consciência da particularidade infantil, também parece exagerado entender que a sociedade medieval impusesse uma condição idêntica à do adulto às crianças e aos jovens, devido ao ingresso na sociabilidade, característica daquele tempo. A entrada da criança aos 7 anos no mundo dos adultos, na sociedade medieval, não seria uma transformação imediata, não significaria que ela passasse a portar as mesmas responsabilidades que os adultos, pois esse ingresso nas atividades produtivas ocorria por meio da aprendizagem, por meio de processos de iniciação, em que o aprendiz necessitava percorrer certas etapas para a obtenção de maiores graus de autonomia. Isso inspirou a ideia da organização da educação escolar por classes de idade.

A criança, ao nascer, necessariamente ingressa no “mundo dos adultos”, que na realidade é um mundo em que existem pessoas de diferentes idades. Se os adultos exercem a hegemonia dos processos sociais, há que se pôr em questão os processos pelos quais são recebidos os novos membros da humanidade na vida social, nos diferentes lugares, momentos, grupos sociais, etc. Mas entrar na escola não significa sair da vida social. Se, na Idade Média, a criança ingressava no “mundo dos adultos” para ali fazer a

sua aprendizagem, com a modernidade, a defesa da necessidade de uma educação fundada nas instituições familiar e escolar fez dessas instituições o novo “mundo dos adultos” pelo qual elas deveriam passar. Com isso, a transformação da criança em *aluno* seria, ao mesmo tempo, a definição do aluno como a *criança*, nesse processo em que o critério etário se torna ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004).

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que os diferentes grupos abrigados sob o “guarda-chuva” da infância, referido anteriormente, não são como compartimentos estanques, pois as crianças transitam por diferentes papéis sociais em suas experiências. Por exemplo, quanto ao par criança-aluno, mesmo que a criança não tenha acesso à escola, a existência dessa instituição e a consciência de sua exclusão dela marcarão a sua vida. Para a criança que vai à escola, não se pode pensar que, no interior da instituição, ela deixe de ser criança para se transformar em aluno, categoria que simboliza a definição da infância moderna.

Às vezes, a ligeireza com as questões relacionadas à história, na intenção de instrumentá-la para a defesa de concepções do presente, pode chegar à formulação de equívocos que se propagam com facilidade.

É o que tem acontecido com uma caracterização da condição de aluno que tem se difundido de forma irrefletida em eventos destinados à formação de professores, reproduzida em palestras e cursos, com a finalidade de difundir a ideia de que a criança teria uma luz própria que seria encoberta mediante o seu enquadramento na categoria de aluno. Afirma-se que a palavra “*aluno*” significa “*sem luz*”, uma interpretação equivocada, na medida em que a palavra “aluno”, de origem latina, tem sido compreendida como uma palavra composta pelo radical “*a*”, entendido como um termo de negação, e a palavra “*lumnos*”, que significaria “luz”. Talvez a afirmação tenha se inspirado em análises semelhantes sobre o termo “infância”, que significa “o que não fala”, do latim “*infans*”. Mas agora o que se faz é uma verdadeira “salada etimológica”, bastante indigesta, pois o radical “*a*” expressa uma negação no grego, e não no latim, e a palavra “luz”, em latim, se escreve “*lumina*”, e não com “*i*” mudo. A etimologia revela, na verdade,

um significado muito mais interessante para a reflexão pedagógica, pois remete para a dimensão do cuidado, presente não apenas na educação infantil, mas envolvendo o conjunto das instituições escolares: aluno se refere à palavra latina “*alo*”, que se relaciona ao ato de “nutrir-se”, de “criar com alimento”, de “sustentar”.

Conceber a palavra “aluno” como um atributo negativo, que tornaria a criança um sujeito passivo, revela uma elaboração teórica anacrônica e equivocada, ao supor que as palavras teriam o poder de produzir a realidade, desconsiderando que os conceitos e definições são resultados das relações sociais e seus significados se modificam ao longo do processo histórico. Em segundo lugar, esse raciocínio é imprudente, pois enuncia um discurso que estimula a dicotomia entre o mundo da criança e o mundo da escola, como se esses espaços fossem contraditórios e como se a condição de aluno negasse a condição de criança. Ao mesmo tempo, estimula o distanciamento entre a educação infantil e o ensino fundamental, pelo fato de o ensino fundamental ser realizado em instituições escolares, sob os auspícios dos métodos e processos pedagógicos, o que estaria contraposto aos interesses e necessidades das crianças. Já a educação infantil seria provida em instituições em que se interdita mencionar as palavras “escola”, “ensino”, “aprendizagem”, entre outras, como se fossem os termos os responsáveis por assegurar que as crianças tivessem um ambiente adequado a suas necessidades.

A educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988, constitui-se na primeira etapa da educação básica, o que significa que as instituições de educação infantil estão integradas aos sistemas de educação nacional. Se a educação no Brasil é provida por instituições escolares, não seria lógico chamar as instituições de educação infantil de escolas? Entende-se que o receio de assim denominá-las se deve à necessidade que os educadores têm de destacar as particularidades da educação infantil e aos problemas apresentados pelo modelo escolar brasileiro. No entanto, essa postura cria uma segmentação entre a educação infantil e outros níveis da educação básica e revela uma falta de compromisso com a continuidade da educação dessas crianças.

Outro aspecto a ser destacado é que o princípio constitucional implica o reconhecimento legal do direito da criança pequena à educação, o que

não significa que, ao longo de sua história, a educação infantil já não desempenhasse um papel educativo. Ao desconsiderar-se a história da educação infantil e ao se fazer uma leitura equivocada de que antes a creche era assistencial e agora ela é educacional, cria-se a falsa oposição entre educação e assistência.

A creche não nasce como instituição assistencial, porque a creche manifesta uma política assistencial do século XIX, que passou a privilegiar a oferta de instituições educacionais para o atendimento da população pobre e trabalhadora. Nesse sentido, a casa de expostos, que era um internato que abrigava crianças abandonadas, foi condenada como meio de assistir as crianças pobres, assim como outras instituições com esse perfil, que podem ser caracterizadas como “instituições totais” (GOFFMAN, 1961), ao isolar os internos do convívio em outros ambientes sociais.

O desenvolvimento da sociedade capitalista levou ao abandono desse modelo, em que o Estado, ou outro agente, apropriava-se das pessoas, como as *workhouses* (casas de trabalho), que recolhiam os pobres para colocá-los ao seu serviço. Trata-se agora de investir nas famílias, associadas às instituições educacionais: as escolas primárias, a economia doméstica, a educação de adultos, o ensino de ofícios e as escolas técnicas, a creche e o jardim de infância são alguns dos exemplos difundidos nos congressos internacionais que debatiam propostas para as políticas sociais (KUHLMANN JR., 2001). A mulher, vista como esteio da família, tornou-se uma peça-chave, uma aliada para a estruturação desse novo modelo de organização social. Nesse sentido, a creche se apresentou como uma instituição educacional que permitiria à mãe ter onde deixar seu filho enquanto trabalhasse, sem precisar abandoná-lo na casa dos expostos ou enviá-lo para os cuidados de uma ama de leite, como se praticava em alguns países europeus.

De origem latina, a palavra “assistência” significa *estar junto a* ou *estar em grupo*. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de relação so-

cial entre gerações de idades diferentes, que não se dá em contraposição à assistência. Na verdade, acredita-se que o esforço da educação infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas o de promover a ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção. Acredita-se nisso, não somente porque, no ensino fundamental, também há crianças – as quais muitas vezes são esquecidas por aqueles que tanto defendem a educação infantil – mas porque os jovens também precisam do acompanhamento das gerações mais velhas e de se sentir acolhidos nos ambientes escolares.

Cabe destacar que promover o vínculo entre educação e assistência não significa qualificar a educação infantil de assistencialista. O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento em educação infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população. A educação assistencialista, assim, é aquela que exerce uma “pedagogia da submissão” (KUHLMANN JR., 2011).

A educação infantil, especialmente a creche, busca seu espaço dentro do sistema educacional. É até compreensível que a organização e o funcionamento das outras etapas da educação básica forneçam um modelo de gestão para a educação infantil, mas não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação. Dessa forma, a educação infantil necessita de um arranjo organizacional que garanta o atendimento em tempo integral; a organização adequada do espaço físico, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável; a realização de um projeto educativo sistemático, intencional, que promova o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias.

Nesse sentido, considera-se que alguns procedimentos organizacionais que são próprios das outras etapas da educação básica são inadequados para a educação infantil, como, por exemplo, a tentativa de implantar

as férias coletivas nos sistemas municipais, alegando que as creches são instituições educativas e que, portanto, devem organizar o seu calendário de modo a garantir as “férias escolares”. O grande mote que reúne uma série de “discursos pedagógicos” a favor dessa ideia é o de que é preciso que os pais convivam mais com seus filhos. Mas considerar que os pais tenham suas férias coincidentes com as férias de suas crianças, o que propiciaria esse convívio, é uma situação no mais das vezes improvável.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que esse recurso se destina a resolver uma questão econômica e administrativa: as férias coletivas diminuem os custos com a contratação de mais profissionais e simplificam o trabalho administrativo com a organização dos recursos humanos, assim como a manutenção da estrutura física. Em segundo lugar, o argumento não considera o destino dessas crianças enquanto a instituição está de férias, e seria contraproducente, para um raciocínio que se afirma pedagógico, afirmar que esse não é um problema dos educadores.

Outra justificativa apresentada para as férias coletivas é o fato de as crianças e os professores necessitarem de descanso, pois, no final do ano, o cansaço gera conflitos e desgastes nas relações entre os profissionais e as crianças. Com relação a essa afirmação, cabe ressaltar dois pontos importantes. O primeiro refere-se ao fato de que as férias serão para os professores e não para as crianças, pois os pais terão que encontrar alguma solução para não deixar seus filhos sozinhos, enquanto estão trabalhando. O segundo ponto está relacionado com o fato de a criança, quando se encontra em um ambiente acolhedor e aconchegante, que supre suas necessidades, não sofrer desgaste.

Cabe uma observação também com relação ao desgaste dos professores, pois se acredita que há outros fatores que estejam relacionados com esse problema, como condições de trabalho adversas, a falta de infraestrutura adequada das unidades, relações por vezes tensas da política local com a rede de instituições de educação infantil, com a comunidade e os pais, entre outros aspectos. Nesse sentido, é preciso que os profissionais tenham consciência disso, de modo a que as crianças sejam poupadas desse fardo e os professores tenham mais serenidade no seu relacionamento com os pequenos.

Outros argumentos poderiam ser apontados contra o discurso em favor das “férias escolares”, como, por exemplo, a tomada de decisões sem compartilhá-la com as famílias. Critica-se a falta de apoio da família, mas a ela não se recorre quando as decisões dizem respeito à administração e à organização do trabalho. Essas atitudes distanciam cada vez mais as famílias e criam obstáculos para o diálogo. De certo modo, ao afirmar-se como pedagógica, a medida acaba por repor a educação assistencialista, insinuando que as famílias pobres não teriam discernimento e apego aos seus filhos, pelo fato de elas quererem que suas crianças permaneçam na instituição ao longo do ano. Por extensão, as férias seriam também uma forma de exigir disciplina e responsabilidade das famílias. Essa postura se contrapõe à luta que os educadores têm empreendido para que a educação infantil fosse compreendida como uma instituição educativa e democrática e não como um depósito de crianças. Ao mesmo tempo, traz demandas para a instituição que transcendem o seu papel e promovem uma relação autoritária com as famílias.

Considerações finais

Neste texto, foi realizada uma incursão pela história da infância de modo a refletir sobre as dificuldades e os limites do conhecimento produzido e as leituras equivocadas que distorcem o passado para legitimar o presente. Imaginar uma história em que o passado é evocado como um cenário negativo, diante das conquistas do presente, promove não somente o desconhecimento dos fatos de outrora, mas também do tempo atual: a infância, a criança, a educação e as instituições não podem ser compreendidas como descoladas do processo histórico. É o caso, por exemplo, do propagado discurso que anuncia as creches de hoje como instituições educativas, que se contraporiam às instituições assistencialistas do passado.

Outra postura equivocada é o esquecimento do passado quando se anunciam as conquistas do presente como grandes novidades. Não é preciso retroceder muito na história para buscarmos um exemplo: pensa-se na gestão democrática nas instituições de educação infantil como uma conquista obtida após a Constituição de 1988, mas se esquece que, na

década de 1960 e 1970, houve um movimento de luta por creches, em que a participação da comunidade não só era uma reivindicação, mas uma prática institucional exercida por organizações populares e movimentos sociais.

A valorização do brincar e do brinquedo também permite refletir que não se inventa a roda nos tempos atuais, pois tanto nas creches francesas quanto nos jardins de infância do século XIX encontram-se manifestações relacionadas a essa questão. Brinquedos, aliás, já aparecem em imagens tão distantes da Grécia e da Roma antigas.

Em relação às instituições de educação infantil, procurou-se apresentar algumas formas de apropriação do passado nos discursos contemporâneos, com o propósito de legitimar conceitos, posturas e políticas para a educação infantil. Aproveitou-se a oportunidade também para tocar em alguns pontos de tensão na educação infantil que necessitam de maior discussão na área, como a busca por um espaço no sistema educacional brasileiro, em que as especificidades da educação infantil estejam bem definidas, bem como seu papel como a primeira etapa da educação básica.

Neste texto, falou-se de história, mas também, em todo momento, de educação, de pedagogia. O estudo do passado pode proporcionar um sentido mais profundo de pertencimento à humanidade, bem como provocar e inquietar a formulação de propostas e de práticas que desafiem o presente e suas contradições. Os elementos de tensão, as concepções e práticas que representam maus-tratos ou cuidados atenciosos, que favorecem ou que minimizam as potencialidades e as capacidades dos pequenos, que discriminam ou que lutam pela igualdade social não são categorias estanques, de tempos longínquos, mas estão presentes nas relações entre os grupos etários ao longo da história.¹²

¹² A página História da Educação e da Infância, no portal da Fundação Carlos Chagas, é um local interessante para quem queira conhecer importantes documentos históricos digitalizados, assim como ter acesso a teses e artigos, bem como indicações de outras páginas interessantes, no Brasil e no mundo. Ela está localizada no endereço: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed., Lisboa: Fundação Calouste Goubenian, 1996.
- FERREIRA, A. G. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, M. C., KUHLMANN JR., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 167-196.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HSIUNG, P. *A tender voyage: children and childhood in late imperial China*. Stanford: Stanford University Press, 2005.
- KUHLMANN JR. M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.
- _____. Educação na infância: história e pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006, p. 399-408.
- _____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.
- LANGMUIR, Erika. *Imagining childhood*. New Haven & London: Yale University, 2006. 256 p.
- MANSON, M. *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema, 2002.
- RICHÉ, P.; ALEXANDRE-BIDON, D. *L'Enfance au Moyen Age*. Paris : Seuil / Bibliothèque nationale de France, 1994.

CAPÍTULO 3

Da infância-criança à in-fância do pensar na relação pedagógica

Pedro Angelo Pagni

Em seu uso corrente, a palavra “infância” é utilizada como um substantivo que designa uma etapa do desenvolvimento humano que vai do nascimento à puberdade e à adolescência ou, então, como um adjetivo que caracteriza um estado de ingenuidade ou de simplicidade que independe da idade cronológica. Esse duplo sentido, atribuído à noção de infância em várias línguas encontra-se inter-relacionado e articulado à origem etimológica da palavra *infantia*, proveniente do latim: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, como diz Gagnebin, ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada” (1997, p. 87). O prefixo *in* da palavra “infância” sugere ainda algo da ordem do não expressível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condi-

ção da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, mas, com maior frequência, em uma idade específica, diferenciada da adulta, na qual ainda não ingressou no mundo público.

Em seu desenvolvimento subsequente, semanticamente, essa categoria passa a ser utilizada para designar essa idade, quase que exclusivamente, sendo utilizada como sinônimo de criança e, enquanto tal, como uma fase da vida humana próxima da natureza, a ser esquadrinhada e cultivada para que o homem aí em germe, por meio da ação de outros homens e da transmissão/apropriação da cultura, se forme e ingresse no mundo existente. Na medida em que essa formação se restringe a uma técnica e o ingresso no mundo desses seres nascentes consiste em um mero assujeitamento ao existente, porém, a exigência de sua regulamentação por saberes e de sua domesticação por práticas exercidas pelos homens mais velhos, que assumem essa função em diversas instituições modernas, dentre as quais a escola, concorre para uma sobrevalorização da infância como idade específica, diferenciada do adulto, autonomizando-a de seu sentido original. Concomitantemente ao abandono do aprimoramento moral e intelectual, como a principal finalidade inerente à formação humana, assim, ocorre certo esquecimento de que o cuidado com a infância, e o seu governo na arte pedagógica, implicaria também o seu sentido original, qual seja: o de ser uma condição da linguagem e uma possibilidade do pensar que irrompe na vida, ao não se restringir a uma de suas fases, e a altera em seu curso, mediante a sua transformação.

Neste capítulo, recuperaremos esse sentido original da infância com o intuito de evidenciar seu potencial crítico na ação docente na medida em que convidaria os educadores a cuidarem de sua própria infância antes de postularem o seu governo pela arte pedagógica. Para tanto, reconstruirei brevemente a gênese e o desenvolvimento da noção de infância-criança em duas vertentes emergentes no pensamento filosófico que se consolidaram na modernidade para, então, problematizá-las a partir da noção de in-fância do pensar defendida por alguns filósofos contemporâneos e propor algumas implicações desta última para a educação. Assim, esperamos oferecer algumas pistas para que, como educadores, pensemos a infância não

como um objeto a ser governado, tampouco um sujeito a governar, mas como um outro de nós mesmos a ser cuidado para que nos relacionemos de forma mais franca com outrem, na relação pedagógica, promovendo, se não a alteridade necessária ao trabalho docente, ao menos uma maior familiaridade com aqueles com quem nos relacionamos.

Da gênese da infância-criança ao seu desenvolvimento moderno

Os primeiros indícios de certa diferenciação entre as crianças e os adultos aparecem nos séculos XVI e XVII, segundo Ariès (1978), manifestando-se como um “sentimento de infância”, isto é, como uma espécie de “*consciência da particularidade infantil*”. Em princípio, como denunciado nos *Ensaio*s de Montaigne, essa particularização e esses cuidados resultaram em alguns excessos sentimentais, paparicações e mimos, que satisfaziam mais o adulto do que as crianças, tornando-se meios para sua diversão, e que necessitavam ser corrigidos no sentido de conhecê-las mais e de torná-las pessoas honradas, probas, racionais. A denúncia de Montaigne foi seguida de uma interpretação de que tal particularização deveria ser objeto de estudos, utilizados com a finalidade de ajustar os métodos pedagógicos ao desenvolvimento infantil, sendo que tais procedimentos em relação à infância deveriam estar associados à disciplina e à racionalidade dos costumes, necessárias para a formação moral. Ao considerar as crianças criaturas frágeis de Deus, os filósofos, os moralistas e os educadores do século XVI e XVII teriam almejado fazer delas, mesmo que tivessem uma razão incipiente, homens cristãos e racionais, ainda que para isso fosse preciso certa austeridade em relação aos pequenos (ARIÈS, 1981, p. 163-164).

Se o problema das particularidades da infância, colocado pelos filósofos, moralistas e educadores nesse período, implica saber como domesticá-las, mediante aquelas práticas, nele ressoa um problema filosófico mais antigo sobre as possibilidades da formação humana, a saber: se as crianças estão mais próximas da natureza, necessitando que o seu espírito humano lhes seja formado para que se tornem homens racionais e honrados, não há

possibilidade de ascender a essa reforma espiritual e de se formar culturalmente sem as disposições naturais e as faculdades com as quais nascem. Tendo em vista tal problema, Lyotard resumiu do seguinte modo o dilema com o qual se defrontou a filosofia em sua associação com a formação do homem, ao longo de sua história: se “o espírito dos homens não lhes é dado como é preciso, e deve ser re-formado”, o “monstro dos filósofos é a infância”, mas também é a sua cúmplice na medida em que “diz-lhes que o espírito não é dado, mas que é possível” (1993, p. 119-120).

Esse paradoxo da infância fez com que filósofos, moralistas e educadores a vissem como algo que os assombra e, ao mesmo tempo, que os move no sentido da reforma do espírito daqueles a quem suas práticas e saberes se destinam. Este paradoxo começa a ser evidenciado no nascimento da própria filosofia ocidental, e não a partir da modernidade. Desde a proposição do ideal de uma *Paidéia Justa* por Platão até o *Emílio* de Jean Jacques Rousseau, segundo Gagnebin (1997, p. 87-91), o que se nota na filosofia são tentativas de solucionar esse problema no sentido de submeter essa natureza, na qual o homem está imerso desde o nascimento e por toda a infância, à cultura do espírito. Supõe-se que assim seria formado moral e racionalmente, libertando-se do jugo de seu nascimento, daquilo que o aproxima dos animais, para se tornar humano. A condição da infância seria a de pertencer a esse estado de natureza a ser negado pela formação humana sob os argumentos de que seria o momento: da emergência dos vícios decorrentes dos apetites do corpo e das partes interiores da alma, como sustenta o Platão; da proximidade do pecado e da expressão da maldade originária, como postula o Santo Agostinho; da imersão no erro e nos preconceitos característicos dessa idade específica, como assinala o Descartes.

Com o pensamento de Rousseau, na segunda metade do século XVIII, nota-se uma inversão nessa forma de conceber a infância e também a educação. Contrariamente à perspectiva filosófica precedente, a idade da infância é concebida como um bem em si, como uma condição necessária ao livre desenvolvimento das faculdades naturais ao homem. Para Rousseau, o julgamento moral somente é possível com a constituição da consciência, e esta seria autêntica na medida em que se guiasse por aquilo que é dado ao homem por natureza, a liberdade da vontade, e fosse compreendida segundo

uma razão sensível, cabendo à educação desenvolvê-la naturalmente, sem interseções que impliquem a heteronomia. Se o homem agisse segundo a sua vontade própria e uma consciência moral formada autonomamente, de acordo com Rousseau (1995), o homem não se dobraria às convenções sociais estabelecidas e às palavras sedutoras, responsáveis pela corrupção da natureza originariamente boa. A pureza originária da infância seria, assim, um estado a ser preservado e cuidado, pois consistiria em um momento em que as disposições do caráter se formam em conformidade com essa mesma natureza, nutrida pelo amor próprio e pelo amor ao próximo que nascem com o homem e o guiam em seus primeiros anos de vida¹³.

Ainda no século XVIII, um dos desdobramentos do embate entre essas tendências acerca de como deveriam ser os cuidados com a infância e a sua boa educação resultou em uma concepção de pedagogia nos termos desenvolvidos por Kant (1995), que tornou mais radical a reflexão sobre o problema da formação da consciência moral enunciado por Rousseau; porém, ela o pensa segundo os critérios de uma razão transcendental e de uma racionalidade prática. Para a pedagogia kantiana¹⁴, o que deve ser ob-

¹³ Já que esses sentimentos não podem ser traduzidos completamente em uma linguagem articulada, a infância se constitui na origem do próprio pensamento, a condição de sua emergência em um momento em que ainda não se traduz em palavras e em discurso lógico. O critério de verdade desse pensamento diz respeito a uma sensibilidade racional a partir da qual avalia a veracidade das coisas e a justeza de seus atos. Tal pensamento pode continuar indizível, sem que isso implique um erro lógico, mas apenas um reconhecimento de seus próprios limites para designar essas coisas e atos, com os quais o ser humano se relaciona em seu íntimo. Se a infância parece ser o momento em que o pensamento começa a se desenvolver, desse modo, a pedagogia rousseauiana propõe-se consistir em um meio de seu nascimento, que propicia ao homem julgar as suas convicções e deliberar conscientemente sobre suas ações, graças à consulta ao qual o remete: a uma consulta íntima, pessoal, ao seu coração para saber se assente a elas ou não, ouvindo a voz de sua própria natureza.

¹⁴ As reflexões de Kant (1995) sobre a pedagogia concordam com Rousseau no que se refere às inclinações à liberdade da natureza humana e à concepção de que, embora nasça inclinado a fazer o bem, o homem só se torna moral quando se conscientiza do dever e da lei. Kant (1995, p.107) considera, porém, que as inclinações e a consciência não nascem prontas: necessitam ser formadas racionalmente e ser direcionadas à constituição de uma moralidade autônoma. Embora nasçam com as inclinações e as potencialidades para a formação da consciência, segundo ele, no processo educativo as crianças e jovens deveriam, num primeiro momento, ser subjugados por tutores e obedecer enquanto não são capazes de julgar moralmente, para, num segundo momento, exercer a sua liberdade moral, segundo as leis racionais e a razão prática. Diferentemente do cultivo das faculdades inferiores em si mesmas propostos por Rousseau,

jeto de correção na infância não é ela em si mesma, mas a experiência que a caracteriza e, com ela, a sensibilidade, a memória e a imaginação constitutivas das faculdades inferiores que as desviam de agir conforme essa razão legisladora e o princípio da moralidade. Kant reconhece que essa experiência e faculdades inferiores deveriam ser submetidas ao entendimento e à razão, gradativamente, mesmo na maturidade, acompanhando toda a existência humana. Isso permite que as entendamos como um estado de menoridade ao qual o próprio homem está submetido, devendo dele se livrar e se emancipar no sentido de exercer plenamente sua liberdade e concorrer para o progresso da humanidade em direção à sua verdadeira dignidade. A proposta de abandono da experiência da infância, do uso das faculdades inferiores para o julgamento moral e de saída do estado de inaptidão e de incapacidade racional, por meio de uma pedagogia da razão e de uma educação da moralidade, é complementar ao Iluminismo (*Aufklärung*), nos termos definidos por Kant em seu famoso ensaio sobre o assunto.

Nesse sentido, o termo “infância” parece se ampliar com o pensamento de Kant, não se restringindo a uma idade específica, mas a um estado de incapacidade, de ingenuidade e de ignorância daqueles que necessitam de cuidados, de tratamento, de leis e de governo porque possuem uma vida sem razão, consciência e moralidade, devendo dele ser emancipados para alcançar a verdadeira liberdade. Entre os séculos XIX e XX, uma boa parte das teorias pedagógicas se fundamentou nesse ideal moderno de emancipação. Porém, nos limiares da contemporaneidade, tal ideal, a racionalidade técnica, o pensamento identificante e a destituição da vida resultantes do *Aufklärung*¹⁵, aparece sob suspeita no pensamento de alguns filósofos.

Kant propõe que elas sejam cultivadas tendo em vista o desenvolvimento das faculdades superiores, tomando-os como a finalidade da razão e compreendendo-as como a sua forma mais alta: a razão prática responsável por legislar sobre a moralidade.

¹⁵ Nos desdobramentos da pedagogia do *Aufklärung*, a infância foi abordada como uma experiência singular a ser corrigida no processo formativo, submetida a uma racionalidade subjetiva, por intermédio da disciplina e do trabalho de autoridade empreendido pelo educador. Foi também objeto de estudos, que procuraram desvendar os seus mistérios e o que caracteriza o desenvolvimento psicológico da infância ou no que consistiria o abandono do ser egoísta em que se funda esse estado para se converter em ser social e se socializar em conformidade com as necessidades da sociedade moderna, no âmbito sociológico. Assim, por um lado, a diferen-

Além de problematizar as repercussões desse movimento, tais filósofos retomam a infância como uma condição ou limite do pensamento, de uma ética e de uma estética transcendentais que confrontam a finitude humana. Ao mesmo tempo, consideram-na como o seu *locus* produtivo, eticamente imanente e esteticamente sublime em relação à existência, tornando-a afirmativa, diferente, em si mesma, produtora de uma descontinuidade com a história. Isso não significa que os pensamentos produzidos por eles proponham uma retomada da imagem de uma infância paradisíaca nem de uma pedagogia que almeje um retorno à natureza, nos termos postulados por Rousseau, até porque os discursos propagados nesses termos, historicamente, serviram apenas para reafirmar o individualismo burguês e, no limite, para justificar certas formas de totalitarismo. Nesse sentido seria anacrônico, para não dizer nostálgico, retomar essas concepções modernas de infância para estabelecê-las em termos educativos; entretanto, mediados por diferentes tendências na psicologia, é justamente nelas que as práticas e os saberes pedagógicos majoritariamente se apoiam na atualidade, sem se interrogar acerca de sua historicidade, tampouco o seu potencial de resistência às formas de governo e de governança presentes na arte pedagógica, como apontei em outro ensaio (PAGNI, 2010b). Por esse motivo, parece-me interessante contrastá-lo com outra tendência filosófica no senti-

ciação para com os adultos e os cuidados pedagógicos com a infância, com esse influxo da ciência, tornaram-se técnicas que se exercem sobre ela: a esquadrinham, quando não para denegar a experiência que daí provém e o olhar diverso do instituído, ao menos para enquadrá-la nos mecanismos de sujeição, de interdição, de silenciamento. Por outro lado, a imagem da infância como análoga à menoridade também é tratada pelas ciências sociais como um objeto a ser esquadrinhado. Embora signo da ingenuidade e da ignorância, a população considerada menor pelos tutores se subleva, se não por palavras e por meio de uma linguagem articulada, ao menos por gestos, contra a ordem civil. A desordem desse pensamento e gestos de rebeldia, manifestos por essa população, tornaram-se objetos de controle do Estado e de suas políticas públicas, legitimado pela ciência do social, buscando um regulamento superior para a vida social, racional, científico, indubitável. Infância e menoridade constituem-se no caos e na desordem, aquilo que não se pode controlar por completo nem por um sentimento de infância, nem por cuidados especiais, nem por políticas públicas. São partes de uma experiência com o mundo e consigo mesmo que a racionalidade técnica desencadeada pelo iluminismo tenta interditar no processo de escolarização e de participação na vida pública, onde somente a palavra articulada, o *logos*, e o cidadão emancipado, mas ordeiro, têm seu lugar garantido.

do de reverter esse modo de conceber a infância por parte dessa tendência majoritária da pedagogia e dos educadores.

Outro olhar filosófico educacional e suas variações: a in-fância do pensar

Um dos precursores dessa outra tendência do pensamento em relação à infância, na contemporaneidade, foi Friedrich Nietzsche. Em sua famosa passagem sobre as “Três Metamorfoses”, contida em seu *Zaratustra*, ao descrever as transformações do espírito de camelo em leão, de leão em criança, e ao se perguntar por que essa última mudança ocorreria, ele se refere metaforicamente à infância dizendo: “A criança é inocência e esquecimento, um começar de novo, um jogo, uma roda que gira por si própria, um primeiro movimento, um sagrado dizer que sim” (NIETZSCHE, 1998, p. 30). Com esse caráter afirmativo da metáfora infantil, como figura do começo, o espírito desejaria o seu próprio desejo; aquele que se perdeu para o mundo conquistaria, assim, o seu próprio mundo. Para ele, por um lado, a infância traz em si não as potências de uma memória sincronizada com o espírito do tempo, mas as forças produtoras de um esquecimento capaz de produzir um anacronismo em relação a ele, potencializando a vida que procura destituir e abrindo perspectivas de sua afirmação no e pelo presente. Por outro lado, a infância seria inocência, pois nela o espírito ainda não teria conseguido se ajustar às leis e à moral instituídas, e o ressentimento por ter que negar as forças potencializadoras da vida e a má consciência de que não se conseguiria isso por completo, características do niilismo, ainda não teriam se instaurado. Assim, a figura da criança é vista por Nietzsche como um dever da transformação do espírito, como um esquecimento necessário à sua descontinuidade em relação ao passado e, ao mesmo tempo, como o retorno à inocência capaz de promover a sua recriação no presente.

Se Nietzsche concebe a infância como portadora do esquecimento e da inocência, Benjamin a concebe como uma experiência que poderia ser recuperada pela memória, com vistas a encontrar nela um outro olhar sobre a história, capaz de produzir novas narrativa no presente. Isso por-

que, em sua época, Benjamin diagnostica o empobrecimento da experiência por meio de sua redução ao empírico, produzida pela racionalização da existência, desenvolvida pela aplicação da ciência e da técnica à vida, ao ponto de destituir a sua aura, como ocorreu com a arte. Benjamin (1984, p. 23-25) enuncia esse empobrecimento no que denomina ser a “máscara do adulto”, isto é, uma experiência em que as esperanças, os sonhos, a indeterminação e a fantasias infantis e juvenis vão sendo gradativamente expropriadas pela brutalidade e a vulgaridade da vida moderna. O espírito expropriado dessa experiência serviria de consolo para que os adultos se dirigissem aos mais jovens com a autoridade de quem nada mais teria a experimentar, já que, supostamente, teria vivido coisas semelhantes em sua juventude e, tal como se passara com eles, os mais jovens deveriam ser tirados desses devaneios pueris para que alçassem à vida séria adulta. Contudo, para ele, há algo nessa “máscara” que não pode ser completamente suprimido; há uma outra experiência que, em si mesma, desde a infância, persiste na memória e nas imagens necessárias à produção do pensamento. Essas memória e imagens da infância podem ser reativadas, rememoradas, como conteúdos inscritos na experiência profunda que a linguagem e a ciência, por si sós, não deram conta de circunscrever e de silenciar. Eles podem ser rememorados, ainda que não por completo, como diz Benjamin (1997, p. 239-40), porque a memória não é instrumento, mas é o meio no qual pode ocorrer uma exploração do passado, pois nela se registram os traços de uma experiência singular (*Erlebnis*) que, voluntariamente ou não, estabelecem relações: de um lado, com o que somos, com o que esquecemos para sermos desse modo (e não de outro) e com o que poderíamos ter sido se seguíssemos outro caminho ou outras trilhas delineadas na infância; de outro lado, com a experiência histórica (*Erfahrung*) e com o peso do passado que, desde o nosso nascimento, recai sobre nossos ombros, passamos a viver subordinados parcial ou integralmente a ele, dependendo de nossa conformação ao presente e de nossas expectativas em relação ao futuro. Analogamente ao solo escavado pela arqueologia, essa memória pode ser arqueologicamente escavada no sentido de encontrar nessa experiência com o mundo as pistas de um tempo

imemorial¹⁶, de um devir revolucionário que possa emergir – tal como defendido por Benjamin (1985, p. 154-64) em suas “Teses sobre a Filosofia da História” –, livrando-nos de vez da opressão que se sedimentou historicamente no presente. O retorno à experiência da infância, para Benjamin, seria um começo do pensamento, pois este reconhece naquela os seus limites e vislumbra a possibilidade da criação do novo, da descontinuidade com a história, da produção de narrativas capazes de afetar o infante que ainda há nos adultos e neles despertar o desejo de inovação da experiência social.

Diversamente de Nietzsche, para Adorno (1995) esse começo do pensamento e essa descontinuidade com a história não libertariam o homem da culpa nem deveriam fazê-lo esquecer o passado, por meio da rememoração da experiência da e com a infância, signo de inocência e esquecimento.

¹⁶ Na escavação arqueológica de sua memória, que é a da rememoração de um habitante infante de uma cidade, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin (1997, p. 71-142) busca pistas acerca desse tempo imemorial, assim como as de um olhar infantil que ainda não havia sido expropriado de sua própria experiência pela racionalidade e pela opressão. Nos labirintos de Berlim de sua infância, o autor reativa em sua memória os temores, as dores e os sofrimentos, a sensação de estar perdido na metrópole e encontrar-se fora de seu ritmo alucinante. Em uma narrativa em estilo literário, rememora uma experiência infantil com a sensibilidade e a imaginação aguçadas, tomadas aqui não como incapacidade de olhar as coisas, e sim de olhá-las com uma percepção e a partir dessa mesma experiência, que difere da do adulto racional, insensível e frio, porque percebe de um modo peculiar as ruas, os móveis e os esconderijos de sua casa, a biblioteca da escola. Nesse olhar que dirige às coisas consideradas sem importância para os adultos, encontra-se uma experiência que estes esqueceram para se tornarem frios e adaptados ao ritmo, às injustiças e à opressão das cidades: o dos seres pequenos que com ela sofrem, já que possuem um ritmo próximo ao natural; o das prostitutas, o dos mendigos e o dos pobres que se amontoam nos porões escuros e nos becos, vivendo em estado de exclusão; enfim, o de todos aqueles que foram silenciados pela história dos vencedores a quem se erguem monumentos. Mais do que uma denúncia dessa história, o olhar que vaga, infante e indeterminado, pelas ruelas de Berlim é perturbador ao conformismo adulto a uma ordem já instaurada. Nessa experiência da infância encontra-se a emergência de um tempo, de um espaço, de uma percepção e de imagens próprias a um pensamento que interpela o presente, indicando as promessas não cumpridas, os sonhos não realizados, os caminhos não percorridos, mas ainda abertos ao futuro: o que implicaria, para além da capacidade racional, decisão e coragem para percorrê-los e, para além de uma vivência singular, um desejo de revolução para empreendê-los. Ao rememorar a sua própria infância, não em continuidade, mas em descontinuidade com o que é como adulto e como parte da história, Benjamin narra um esforço de perlaboração, no presente, capaz de levar ao pensamento os conteúdos de uma outra experiência que não pode ser conhecida, que foi ignorada com o fim das narrativas e denegada pela modernidade.

Ao contrário, eles deveriam, por meio dessa rememoração, recobrar a culpa pelas atrocidades cometidas pelo homem contra a humanidade, historicamente, sem o deixar esquecer-las. Tais atrocidades seriam objetos da elaboração do passado, já que as tendências subjetivas ao ódio e ao ressentimento que as provocaram ainda se encontram latentes neles mesmos e em suas relações com o mundo. Tratar-se-ia, então, de levar ao pré-consciente essas tendências subjetivas, por meio de uma autorreflexão crítica, capaz de evitar a repetição de Auschwitz no presente: a única tarefa ética e política possível para a filosofia e para a educação na atualidade. Compartilhando o diagnóstico benjaminiano sobre o empobrecimento da experiência, o pensamento adorniano o radicaliza ao analisar as condições do *mundo totalmente administrado* e a inaptidão à experiência atual. Porém, em seus textos educacionais, pondera a possibilidade de se contrapor a tal inaptidão e propiciar uma amplitude da experiência por meio de uma educação ética e política que teria o seu começo determinado reflexivamente no reconhecimento da menoridade do educador e na infância do educando. Esse reconhecimento da menoridade seria, para Adorno (1995, p. 29-50), uma tarefa imprescindível para o educador e implicaria aquela elaboração do passado, por meio de um trabalho de perlaboração, para que ele pudesse compreender os limites de sua atividade e, principalmente, nela tornar explícitos os mecanismos subjetivos responsáveis pela promoção da barbárie no passado. Isso porque tais mecanismos ainda se encontrariam latentes no presente, manifestando-se irrefletidamente na própria aula, sob a forma da violência (simbólica ou não) exercida sobre os alunos, das idiosincrasias do professor, do parco poder representado por sua autoridade. A autorreflexão crítica sobre a sua própria atividade poderia promover uma reeducação do educador, desde que este ainda não estivesse completamente reificado e fosse sensível a repensar a sua própria experiência formativa. Poderia levá-lo ainda ao reconhecimento da infância, na qual todo adulto e educador se encontram imersos, em função das condições objetivas do *mundo administrado*, por meio não apenas da recuperação de uma experiência que lhes é própria, como também de uma maior abertura em relação a uma experiência com um outro, o infante: necessária a educação contra a barbárie. Sob

esse aspecto, Adorno (1995, p. 119-38) entende ser necessário começar essa forma de educação já na primeira infância, momento da vida em que os mecanismos de defesa ainda não estão completamente instaurados e a reificação da consciência ainda não se processou por completo, ficando mais fácil combatê-las. Por intermédio dessa experiência com a infância, o educador se aproximaria das formas da imaginação que, nesse momento, prefiguram o pensamento e, conseqüentemente, de uma lógica diversa daquela instaurada no mundo adulto. Nessa relação com outra experiência de infância é que o educador poderia se aproximar dos educandos no sentido de oferecer-lhes pistas e de auxiliar aqueles que estiverem dispostos a pensar o caos em que está imersa a sua experiência com o mundo. Sem abandonar a sensibilidade e a imaginação, o educador poderia assumi-las como parte da indeterminação do pensamento sobre a sua atividade e o seu ser no mundo, como limites a serem transpostos, assim como os infantes nela podem vislumbrar sinais que os afetam, fazendo com que por si mesmos atribuam sentidos para a sua existência no mundo. Não se trata de superar aqueles limites pelo diálogo, para a dialética negativa adorniana, mas manter a tensão entre experiência e linguagem, própria do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, da infância que o compreende, sendo esta a sua condição e o móvel do pensamento que poderia nascer nos infantes e renascer nos adultos envolvidos com essa atividade.

Se Benjamin e Adorno não abordaram a fundo o hiato entre a experiência e a linguagem articulada constitutivo da infância, Giorgio Agamben e Jean François Lyotard dedicam ao *locus da infância* um pensamento diferenciado, tendo em vista, respectivamente, a imprescindibilidade da própria linguagem e os limites do pensamento para compreender a dimensão estética dessa experiência da e com a infância.

Seguindo o programa benjaminiano, Giorgio Agamben (2005) reforça as seguintes teses anteriormente expressas por Nietzsche e por Adorno: a de que a infância é uma condição da própria experiência com a fala, que acompanha toda a vida humana, desde o nascimento, e não estaria reduzida a uma idade específica; ela não é a figura da incapacidade, da ignorância ou da inefabilidade, mas a da possibilidade de uma ruptura com o passado. Diferentemente deles, porém, o filósofo italiano entende que a infância em

questão não seria algo que precede a linguagem nem seria um paraíso que, em um determinado momento, cessa de existir para surgir a palavra e a fala articuladas, mas coexiste com a linguagem desde a sua origem, constituindo-se em uma expropriação que acompanha o homem por toda a vida e contra a qual ele se defronta para se constituir enquanto sujeito (AGAMBEN, 2005, p. 59). Nesse sentido, a infância também estaria condicionada por uma história, ao mesmo tempo em que impulsiona o sujeito nascente a fazer história, estabelecendo com ela uma relação não de linearidade, mas de descontinuidade, na medida em que se constitui em um acontecimento singular. Como a infância não é da ordem da passividade nem da incapacidade e da dependência, mas se interpõe entre a experiência e a linguagem, torna-se condição e origem de uma e de outra, sendo esta a sua origem lógica ao longo da vida humana, e propicia historicamente uma outra experiência com a linguagem. Essa experiência da infância, por um lado, não é simplesmente uma impossibilidade de dizer, mas de falar a partir de uma língua e do poder discursivo instituído, encontrando aí os seus limites históricos; por outro lado, é um espaço para a ética e para a política, porque não existe uma articulação entre voz e linguagem, mas somente um espaço vazio em que o homem pode se lançar e se arriscar, fazendo disso a sua história, no presente. Nessa afonia, segundo Agamben (2005, p. 16-17), um *ethos* e uma comunidade poderiam se tornar possíveis e, então, a infância poderia ser um espaço não apenas a ser preenchido com a linguagem, como também um estado de “*ilatência* impresumível que os homens habitam desde sempre, e na qual, falando, respiram e se movem”. É justamente essa *ilatência* que os homens ainda não teriam assumido, no presente, “para fazer experiência do seu ser falante” e, então, se perguntar pela expressão justa da existência da linguagem, transformar a vida humana enquanto *ethos* e buscar uma *pólis* que “esteja à altura desta comunidade vazia e impresumível”: “esta é a tarefa infantil da humanidade que vem” (AGAMBEN, 2005, p. 17).

Seguindo parcialmente a estética adorniana, Lyotard procura aprofundá-la no sentido de compreender a relação do hiato entre experiência e linguagem ou a ausência desta no que diz respeito à infância, porém, apresentando uma compreensão distinta da do filósofo italiano. Para o filósofo

francês, o “ser esteticamente é ser aí, aqui e agora, exposto no espaço-tempo e ao espaço-tempo de algo que toca *antes* de todo conceito e de toda representação” (LYOTARD, 1997, p. 44). Embora não seja possível conhecer esse *antes*, ele está ali anteriormente ao nascimento e à infância, ao si mesmo que se chama corpo, tendo uma dimensão somática, inexplicável, não substancializada em um eu, que virá depois com a linguagem. Essa dimensão somática, responsável pelos afetos, esse primeiro toque ficariam aí pelo resto da vida, mesmo depois, com os conceitos, com as representações, com a consciência e com as leis. E esse primeiro toque é concernente à estética, a ordem dos afetos na qual a infância está envolvida e que acompanha o homem por toda a vida, tendo por obrigação “pagar o toque insensível com os meios sensíveis” (LYOTARD, 1997, p. 45). Se a estética, porém, privilegia a sensibilidade em detrimento da lei, o toque sensível e corpóreo que traria à baila o sentimento de culpa, em um mundo em que imperam a linguagem, a racionalidade fria e a obediência às leis, então, ao mesmo tempo, também repetiria a selvageria da infância, por intermédio da arte, mantendo-se fiel a ela. Desse ponto de vista estético, em vez da emancipação, que supõe a infância como a portadora de uma potência que se converteria em ato racional e livre, ter-se-ia a persistência de um ato movido pela *aisthesis*, tal como aqueles desenvolvidos pelas crianças, onde liberdade é sinônimo de agir em conformidade com os afluxos do corpo. São afluxos como esses, segundo Lyotard (1997, p. 13), que se manifestam no balbuciar dos primeiros sons e ruídos desarticulados (*phônè*) da fala, como manifestações dos afetos envolvidos na infância, que fazem com que ela seja compreendida como uma ausência de linguagem articulada (*léxis*). Embora expressem sinais (*semeion*), decorrentes das sensações singulares de prazer e de dor (*pathèma*) experienciadas, e possam ter algum sentido, a *léxis* não os reconhece como tal, pois a *phônè* não é considerada como parte da língua. Por isso, a experiência dos afetos e os afluxos somáticos da infância são objetos de um recobrimento e de um silenciamento, enquanto não lhes for atribuído algum sentido e articulados em uma linguagem, ainda que, nesta última, sua afecção e somatização perdurem e se ressintam. Por mais que a infância se torne refém da linguagem e da comunicação adultas, os seus restos acabam por interpelá-la, a cada geração. Assim, por mais que

a *phônè* seja recoberta pelas *léxis*, os afetos tentem ser subsumidos à linguagem articulada e o infante aprenda a falar a partir de uma língua, aqueles continuam a resistir a elas, a se misturar nelas, ainda que sejam como restos de um discurso ou de uma experiência que persistem, mesmo com o passar do tempo cronológico, pois são de outra ordem e provocam constantemente um diferendo inconciliável.

Manter esse diferendo é uma das principais tarefas filosóficas e educativas no presente. Pois são esses *phônè*, afetos e infância que auxiliam o homem a rememorar os sofrimentos, os traumas e as seduções da *léxis*, do discurso e da adultez para suprimi-los e, ao mesmo tempo em que permitem a percepção da inumanidade do próprio homem, mobilizam o seu pensamento para se inventar e começar de novo. Segundo Lyotard (1997, p. 69), é “a infância, que entende de *como se*, que entende da dor devido à impotência e da queixa ser muito pequena (...), que entende de promessas não cumpridas, de decepções amargas, de desfalecimento, de invenção, obstinação, de escuta do coração, de amor, de verdadeira disponibilidade às histórias”. Esse estado de incerteza, entre as promessas não cumpridas e impotências que não superamos, anuncia uma dívida para com um passado a qual teríamos que saldar, pois, justamente esse estado é o que potencializa a vida, dando o que pensar ao pensamento e possibilitando uma recriação daquilo que nós somos no mundo. Por isso, para o filósofo francês, esta dívida é chamada de “dívida da vida, do tempo, ou do acontecimento, dívida de ser aí pese a tudo”, sendo possível saldá-la com o sentimento persistente e com o respeito que merece, pois, somente assim seria possível “salvar o adulto de ser só um sobrevivente, um vivente com sua aniquilação refreada” (LYOTARD, 1997, p. 69). Tal obediência à dívida em que consiste a infância que poderia salvar o adulto implica uma valorização de si mesmo, daquilo que fomos e somos enquanto acontecimentos no mundo. Caberia, então, retomar essa experiência singular e histórica produtora desse acontecimento, mediante um ato filosófico que nos colocaria diante do começo que significou a nossa infância, reconhecendo aí os rastros e os caminhos entreabertos que ela nos deixou. Diferentemente de um corpo de saber, de saber-fazer e de saber sentir que se encontraria em potência em cada um de nós, esse ato filosófico, segundo Lyotard (1993, p. 119-26), só

existiria como ato e não enquanto uma potência a ser desdobrada, desenvolvida ou desprendida por meio da educação. Ele não se pautaria na ideia de que o espírito não seria dado aos homens como preciso, devendo-se reformá-lo. Ao contrário, o encontro desse ato com a infância, até então considerada como o monstro dos filósofos, tornar-se-ia agora seu cúmplice, ensinando-o a perceber que, embora o espírito não fosse dado, seria possível. Esse ato seria uma atividade que segue um curso no mundo, em um processo de identificação e desvencilhamento pelo qual nos formamos e nos re-formamos, como autodidatas, que nunca alcançam uma identidade adequada e estão sempre empenhados no difícil trabalho de recomeçar, reconhecendo a infância de nosso próprio pensamento e a menoridade em que nos encontramos todos.

Embora possam ser notadas diferenças substanciais entre os pensamentos dos filósofos contemporâneos retratados, significativas entre as concepções de infância e de educação nos pensamentos dos filósofos contemporâneos analisados, há alguns pontos em torno dos quais eles se cruzam. Um desses pontos é o de que o conceito de infância não seria restrito a um momento da vida humana, mas a uma condição e possibilidade que a acompanha, independentemente de sua cronologia. Ela não é vista como uma etapa a ser superada como um mal necessário, mas como uma experiência recuperada pelos adultos e vivida pelas crianças, afirmativamente, em seus sentidos múltiplos e heterogêneos, a fim de que, se não puder ser traduzida em linguagem articulada e ser trazida ao conceito, possa ser experimentada como uma tensão inefável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente. Nessa possibilidade aberta por esse retorno à infância, postulado por eles, se encontraria o nascimento de um outro pensar e de um outro modo de existir, resultante do reencontro com essa experiência do que fomos e do que ainda podemos ser. Dessa perspectiva, alguns estudos em filosofia da educação, como os de Kohan (2003), de Larrosa (2001), de Bárcena (2004), de Pagni (2004; 2006a; 2006b), entre outros, vêm retomando os pensamentos dos filósofos contemporâneos aqui retratados brevemente ou de outros como Hanna Arendt, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, que não tivemos ocasião de apresentar. Quase sempre, esses estudos procu-

ram trabalhar com esses pontos em comum dos pensamentos desses filósofos contemporâneos sobre a infância e a educação, encontrando na literatura e na poética um meio de produção de narrativas para sensibilizar os educadores a refletirem sobre a experiência da e com a infância presente na atividade pedagógica. Assim, a infância vem se constituindo não apenas como monstro dos educadores, como também pode se tornar a sua mais recente cúmplice, no presente, auxiliando-os a cuidar de si e a se transformar, antes do que almejar o governo e a formação de outrem, como tenho tentado assinalar em minhas pesquisas recentes (PAGNI, 2010a; 2010b).

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BÁRCENA, F. *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder Editorial, 2004.
- BENJAMIN, W. Teses sobre filosofia da história. In: _____. *Coleção Os Grandes Cientistas Sociais: W. Benjamin*. São Paulo: Editora Ática, 1985. p. 153-164.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- _____. *Obras Escolhidas*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997 (1ª reimpressão). V. II, p. 71-274.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 83-100.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.
- KOHAN, W. *Infância: entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.
- LARROSA, J. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001. p. 281-296.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. *Lecturas de infância*. Buenos Aires: Editora Universitária de Buenos Aires, 1997.

NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1998.

PAGNI, P. A. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, W. O. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 19-31.

_____. Infância (verbetes) In: CARVALHO, A. D. (coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Editora Afrontamentos, 2006a.

_____. Infância, experiência formativa e filosofia. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. *Cultura e alteridade: confluências*. Unijuí: Editora Unijuí, 2006b. p. 39-60.

_____. Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa. *Bordón: Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, Madrid, v. 62, n. 3, p. 119-132, número monográfico especial, 2010a.

_____. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez.2010b.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CAPÍTULO 4

L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas...

Zoia Prestes

Ao longo de quase dois anos, venho participando de diferentes encontros com profissionais da educação e divulgando não apenas o trabalho que venho fazendo na tradução da obra de Lev Semionovitch Vigotski, mas também defendendo as ideias que desenvolvi na minha tese de doutoramento. Costumo dizer que a defesa de um trabalho acadêmico diante de uma banca é o início de um longo caminho. O momento da defesa nos deixa tensos, sem dúvida, e saímos da defesa pensando nas questões feitas e acreditamos piamente que sabemos as respostas para todas elas. No entanto, em eventos, ao nos depararmos com plateias que aguardam silenciosamente as novidades que o trabalho apresenta, somos assolados pelo nervosismo, talvez até maior, pois sempre surge alguém que faz uma questão inesperada, para a qual não se estava preparada... É o momento de deixar a prepotência de lado e refletir sobre o porquê daquela ou da outra pergunta. Mas, para nosso alívio, depois de participar de diferentes encontros, algumas questões se repetem, e isso nos dá chance de pensar sobre o assunto e elaborar uma resposta melhor. Nesse sentido, o presente artigo apresenta uma seleção de perguntas feitas em eventos dos quais participei e que con-

sidero importantes. As respostas a elas foram elaboradas com base em algumas ideias que já estão na tese e em outras que foram discutidas com diferentes personagens ao longo desses dois anos, mas têm o objetivo de ajudar a compreender alguns conceitos da teoria histórico-cultural soviética e russa e os equívocos que foram introduzidos pelas traduções publicadas em edições brasileiras.

Antes de tudo, é preciso esclarecer algumas questões relacionadas ao trabalho de tradução. Ao longo da elaboração da tese, realizei e publiquei algumas traduções de textos de L. S. Vigotski¹⁷. A atividade de tradução foi, sem dúvida, de extrema importância para discutir problemas na interpretação de alguns conceitos elaborados pelo autor nas traduções publicadas no Brasil. Ao verificarmos o panorama das obras de Vigotski publicadas em terras brasileiras, encontramos as mais variadas edições, com traduções feitas a partir de línguas tais como espanhol, inglês, italiano, entre outras. As traduções de Vigotski diretamente do russo são relativamente recentes, se considerarmos que o autor começou a ser estudado e divulgado aqui no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Como pessoa que domina a língua russa fluentemente, tenho o privilégio de trabalhar com a obra original do autor, lê-lo em russo, o que, além de me deixar encantada com os textos maravilhosos, fornece-me algumas condições especiais para fazer a tradução. Estudar Vigotski, traduzindo-o, é uma das atividades mais prazerosas a que tenho me dedicado ultimamente. Procurar as melhores palavras que traduzem seu pensamento, servir de suporte da alteridade desse autor e aniquilar-me diante de suas ideias para que elas surjam para o leitor brasileiro da maneira tão bela quanto são expressas em russo é desafiador e, mais que isso, é emocionante. Meu intuito é empreender um trabalho que deixe Vigotski mais perto, que não fale por intermédio de interpretações e não seja despido da ideologia que fundamenta sua posição diante do mundo e do ser humano. Ao longo de sua vida, Vigotski mudou, e podemos perceber isso ao estudarmos suas obras. Em minha opinião, isso demonstra sua força na busca das respostas aos questionamentos que o desafiavam.

¹⁷ Ver relação de textos publicados ao final do artigo.

Como qualquer autor, foi um homem do seu tempo, um tempo um tanto distante e diferente do que vivemos hoje. Mas, quando encontro mais de 500 pessoas querendo ouvir o que tenho a dizer sobre ele e sobre seu pensamento, venço-me de sua atualidade. Até hoje, muito daquilo que criticou é cientificamente válido; muito do que disse ainda não foi compreendido; muito do que escreveu sequer foi divulgado. Então, acredito termos muito o que aprender com sua teoria e esperar, pois, quem sabe, em suas obras que ainda estão nos arquivos da família, poderemos descobrir outras ideias desse grande teórico.

* * *

Foram muitos e diferentes eventos com professores. Colecionei muitas perguntas elaboradas pelos ouvintes e a mim dirigidas. Pensei, então, em apresentar didaticamente as respostas, o que me põe numa situação em que tenho a possibilidade de sistematizar o que, por vezes, pode ter ficado mal respondido ou mal interpretado, pois, quando temos dúvidas e elaboramos questões, uma pergunta puxa outra. Então, vejo esse artigo como um espaço privilegiado para fazer o que, por vezes, não podemos em eventos com muitas pessoas, em que estamos sempre subordinados ao tempo e aos que nos repassam um papel em que está normalmente o número de minutos restantes para você terminar seu raciocínio. Ao apreendermos o olhar que nos diz: “O tempo acabou, precisamos encerrar!”, perdemos o controle e muitas das coisas que gostaríamos de esclarecer ficam apenas em nosso pensamento, sem ser compartilhadas, e a resposta sai truncada quando percebemos que um dedo teimoso nos aponta para o relógio. Então, vamos às perguntas e às respostas.

A primeira que escolhi foi feita em quase todos os eventos. Ela tem um tom de quem está perplexo diante de uma afirmação que faço com convicção, além de ter sido uma pergunta à qual respondi em minha defesa.

– Então, tudo que aprendemos até agora é um equívoco em relação a Vygotski? Você acredita em verdades absolutas?

Jamais afirmaria ou afirmei que tudo que se aprendeu em relação a Vigotski é um equívoco. Em meu trabalho, detenho-me em alguns conceitos-chave que sua teoria apresenta para compreender o desenvolvimento humano e que foram ora mal interpretados, ora mal traduzidos e, assim, deixaram margem para que Vigotski surgisse de forma mais aceitável numa sociedade que privilegia o individualismo.

Em evento recente promovido pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), uma estudiosa russa de Vigotski, Inna Korepanova, contou como um estudioso norte-americano de Vigotski exclamou sua perplexidade diante da lei geral de desenvolvimento elaborada pelo pensador soviético. Segundo Inna, a perplexidade do norte-americano estava relacionada à incompreensão de que o desenvolvimento humano parte da ação coletiva para a ação individual; ele expressava dificuldade de entender o desenvolvimento dessa forma, pois, na sociedade capitalista, afirma-se a supremacia do sujeito, o que impede a compreensão dessa ideia de Vigotski. Nessa breve passagem, há algo que nos indica os motivos que levaram algumas publicações norte-americanas a fazerem o que fizeram com trabalhos importantes de Lev Semionovitch. Refiro-me, mais especificamente, aos livros *Mind in Society* (1978), traduzido no Brasil com o título *A formação social da mente* – livro que é atribuído a Vigotski, mas que não foi escrito por ele, pois ele não escreveu qualquer livro com esse título. No entanto, essa obra goza de presença obrigatória em quase todos os cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Psicologia e não para de ser editada. Caso semelhante é também o livro *Thought and Language* (1962), que é uma versão resumida do livro *Michlenie i retch* (*Pensamento e fala*) (1934)¹⁸.

No prefácio do livro *Mind in Society*, os organizadores Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman justificam a violência que cometem em relação aos textos de Vigotski reunidos no volume em formas de capítulos, dizendo que fizeram uma junção de obras do pensa-

¹⁸ Em 1993, esse livro de L. S. Vigotski foi publicado em nova tradução para o inglês realizada por A. Kozulin, que saiu com o título *Thinking and Speech*. O livro VIGOTSKI, L. S. *Michlenie i retch*. Moskva: Labirint, 2001, indicado nas referências, resgatou o original de 1934.

dor soviético que, originalmente, estavam separadas e pedem ao leitor que não leia o livro como uma tradução literal, mas sim editada “da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de **tornar mais claras as ideias** de Vygotsky” (VIGOTSKI, 1999, p. XIV), e finalizam o texto explicitando uma problemática ética, pois deixam claro que tinham noção de que, “ao mexer nos originais, poderiam estar distorcendo a história”, mas preferem assim, consideram que a simples referência ao ato criminoso que estão cometendo isenta-os de qualquer crítica e afirmam: “deixando claro nosso procedimento e atendo-nos o máximo possível aos princípios e conteúdos dos trabalhos, não distorcemos os conceitos originalmente expressos por Vygotsky” (VIGOTSKI, 1999, p. XV). Será mesmo?

Gostaria, então, de apresentar algumas descobertas que fiz. São evidências que, de certo modo, respondem à pergunta enunciada.

O capítulo 6 do livro *A formação social da mente*, denominado em português *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*, na realidade é uma miscelânea (ou, como preferem os organizadores, “junção”) mal feita de dois trabalhos de Vigotski. Confesso que não foi fácil chegar a essa conclusão, mas consegui identificar com certa precisão a alternância dos trechos, ora de um, ora de outro texto. O primeiro texto utilizado que originou o referido capítulo foi um artigo, escrito entre 1933 e 1934, que tem o seguinte título em russo: *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* (*O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar*) (VIGOTSKI, 2004, p. 327). O título do segundo texto em russo é *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem* (*A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar no processo de ensino*) e foi um relatório apresentado por Vigotski, em 23 de dezembro de 1933, na reunião da Cátedra de Defectologia do Instituto de Pedagogia Bubnov (VIGOTSKI, 2004, p. 366). Já pelos títulos podemos evidenciar a primeira deturpação introduzida pelos organizadores do livro. Nenhum dos dois artigos em russo traz a palavra *interação* no título. Então, podemos indagar: qual seria a intenção dos organizadores de *A formação social da mente*? Seria mesmo o desejo de tornar mais claras as ideias de Vigotski ou haveria outro motivo por trás desse ato?

Estudando e traduzindo obras de Vigotski, percebe-se que a palavra *interação* é utilizada pelo autor raramente. E isso se evidencia, inclusive, ao iniciarmos a leitura do texto que está como 6 capítulo de *A formação social da mente*, em português, pois, logo no primeiro parágrafo, aparece a palavra *relação*. Então, por que os organizadores e tradutores colocam no título a palavra *interação* e não *relação*? Qual foi a intenção deles ao mesclarem dois textos que compõem capítulos separados no livro *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia* (*O desenvolvimento mental das crianças no processo de ensino*), publicado em 1935, na União Soviética?

Podemos levantar algumas hipóteses. É sabido que as teorias interacionistas, como a de Piaget, por exemplo, influenciaram e ainda influenciam sistemas educacionais em vários países. Nesses dois textos, Vigotski revela-se crítico da concepção de Piaget, que concebe ambiente e indivíduo como duas realidades absolutas e separadas, afirmando a interação do meio com o indivíduo, a influência de um sobre o outro. Vigotski concebe de outra forma a relação entre meio e indivíduo e introduz o conceito de *vivência* para desenvolver sua posição. Para ele, meio e indivíduo não são duas realidades absolutas e separadas: existe o indivíduo, com suas especificidades, em um determinado meio, e cada pessoa *vivencia* esse meio de um modo individual, ou seja, “não há ambiente social autônomo, isto é, sem uma pessoa que o interprete” (TUNES, 2011, p. 11). Quando Vigotski desenvolve suas ideias sobre os processos de desenvolvimento e ensino, também fala da relação dialética existente **entre** ambos, que não são percebidos por ele como separados, paralelos ou idênticos, mas como processos imbricados e em permanente transformação. Portanto, enquanto Piaget fala de interação, Vigotski afirma a relação. Não estariam com isso os organizadores do referido livro dando margem para atribuir à teoria de Vigotski um caráter interacionista?

Outro destaque merece a própria apresentação do texto no livro. Ao longo do trabalhoso processo de conferência daquilo que está no capítulo 6 de *A formação social da mente* com os dois textos originais russos, encontramos o seguinte cenário:

1. É muito difícil encontrar frases que correspondam com exatidão às frases de Vigotski. No entanto, podemos supor que o início do artigo tenha

tido retirado do texto *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste* (*O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar*). No russo está:

A questão sobre a relação entre o ensino e o desenvolvimento da criança na idade escolar apresenta-se como central e fundamental. Sem ela os problemas da psicologia pedagógica e da análise pedológica do processo pedagógico não podem ser resolvidos ou até mesmo apresentados. Entretanto, essa questão é uma das mais nebulosas e pouco esclarecidas entre todos aqueles conceitos fundamentais sobre os quais se erige a aplicabilidade da ciência do desenvolvimento da criança em direção ao esclarecimento dos processos de seu ensino. A obscuridade teórica dessa questão, é claro, não significa que ela foi eliminada de todo o conjunto das investigações contemporâneas relativas a essa área. Deixar de lado essa questão teórica central não foi possível para nenhum estudo concreto. Caso permaneça metodologicamente não esclarecida, isso significa apenas que na base de investigações concretas põem-se postulados e premissas teoricamente nebulosos, não avaliados criticamente e, às vezes, internamente contraditórios e inconscientes, resoluções estranhas dessa questão que são, é claro, fontes de uma série de enganos (VIGOTSKI, 2004, p. 327; tradução de Zoia Prestes).

Em *A formação social da mente*, o texto começa da seguinte forma:

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais. É desnecessário dizer que essa falta de clareza teórica não significa que o assunto esteja completamente à margem dos esforços correntes de pesquisa em aprendizado; nenhum dos estudos pode evitar essa questão teórica central. No entanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticos, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros (VIGOTSKI, 1999, p. 103).

Primeiramente, gostaria de destacar que, ao lermos os dois trechos, apesar de haver partes semelhantes, não parecem ser traduções do mesmo texto. Realmente, o que está no livro *A formação social da mente* não é uma tradução do original de Vigotski, deturpa conceitos e o enquadra numa corrente teórica à qual não pertence. Não estaria nisso uma das razões para refletir sobre o que se aprendeu sobre sua teoria no Brasil?

Outra questão que identifiquei, ao cotejar os textos, deixou-me perplexa. Os organizadores de *A formação social da mente* fizeram o que podemos chamar de “colcha de retalhos” com os dois textos. Se ainda é possível identificar o início do texto, o mesmo não pode ser dito sobre o que vem depois. O capítulo 6 do livro *A formação social da mente* começa na página 103 e termina na 119; portanto, tem 16 páginas. Além do título *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*, na página 109, apresenta um subtítulo *Zona de desenvolvimento proximal: uma nova abordagem*. O artigo de Vigotski em russo está na coletânea de obras intitulada *Psirrologiia razvitia rebionka (Psicologia do desenvolvimento da criança)* (2004) e organizada por A. A. Leontiev, com o aval de Guita Vigodskaja e de Elena Kravtsova. No livro estão trabalhos importantes de Vigotski, incluindo o que reúne artigos e palestras do pensador e que havia sido publicado após sua morte com o título *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia (O desenvolvimento mental das crianças no processo de ensino)*, em 1935. O dois textos dos quais foi feita a “colcha de retalhos” são *Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste (O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar)*, que começa na página 327 e termina na 349, na edição russa. Não tem subtítulos e nem está subdividido. O outro é o relatório *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem (A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar no processo de ensino)*; inicia-se na página 366 e termina na 393 da edição russa. Também não está subdividido e não apresenta subtítulos. Uma característica desse texto seriam as três tabelas apresentadas de forma intercalada com dados a respeito de testes de QI. Apenas pelos aspectos descritos já é possível dizer que, mesmo levando em consideração que a tipologia da fonte utilizada na edição russa é um pouco maior que a da edição brasileira, os organizadores do livro *A formação social da mente* conseguiram um milagre: de dois textos que somam 49 páginas no original russo, é apresentado um texto de 16 páginas! Além disso, foi adicionado um subtítulo que não existe no original. Então, se é impossível afirmar que tudo que se aprendeu sobre Vigotski é um equívoco – até porque não tenho como dizer o que se aprendeu, pois para isso precisaria, sem dúvida, de outras oportunidades para dialogar e trocar ideias –, posso afirmar que conhecer Vigotski por

meio da leitura do livro *A formação social da mente* não é o melhor caminho. O que está nesse livro não foi escrito por ele.

– Para Vigotski, “a aprendizagem antecede o desenvolvimento”. A que nos remete essa afirmação?

Vale, inicialmente, destacar que a palavra *aprendizagem* não existe no idioma russo. A palavra russa *obutchenie* não tem propriamente um equivalente em português e alguns tradutores afirmam que também não há para o inglês, espanhol e japonês. Na verdade, *obutchenie* significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento. Então, o mais importante, em minha opinião, é a intencionalidade implicada. Não basta a intencionalidade do professor querer ensinar, pois deve-se levar em conta a intencionalidade do aluno querer se envolver com aquilo que está se ensinando. E, de acordo com Vigotski, na atividade de *obutchenie* o desenvolvimento humano é impulsionado. Então, não é a aprendizagem que antecede o desenvolvimento; o ato intencional de *obutchenie*, ou seja, a situação de ensino, de estudo ou de instrução impulsiona o desenvolvimento.

Mas é preciso lembrar que desenvolvimento, para Vigotski, é uma possibilidade. Então, o professor precisa se despojar de toda a carga da concepção prepotente de que apenas ele ensina e que do jeito que ensina o aluno vai aprender. A preocupação deve ser com o desenvolvimento do outro, ampliando ao máximo o acesso às ferramentas culturais que possibilitam o desenvolvimento.

É com base nessas ideias que Vigotski desenvolve o conceito de *Zona blijaichego razvitia* (*Zona de desenvolvimento iminente*). A meu ver, a ideia de que o desenvolvimento acontece do plano social, ou coletivo, para o individual é uma das mais importantes e também está contida no conceito de *Zona blijaichego razvitia*, pois pode ajudar o professor a organizar o ambiente social de desenvolvimento com base na ação colaborativa. Vigotski formula a lei geral de desenvolvimento da seguinte forma:

Toda função psíquica superior surge no processo de desenvolvimento do comportamento duas vezes: inicialmente, como uma função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou interação, como meio de adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, pela segunda vez, como meio de comportamento individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como um processo interno de comportamento, ou seja, como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1995, p. 307).

Para ilustrar o que diz, Vigotski faz uma análise do desenvolvimento da fala. E, talvez, a análise que empreende seja uma das mais significativas para compreendermos os princípios do materialismo dialético que devem estar, segundo ele, na base da nova psicologia, pois, afirma ele, basta observar o papel que a fala exerce na infância e na vida adulta (até mesmo já na adolescência) para perceber como sua função se transforma. Se na criança a função da fala é muito mais comunicativa, no adolescente ou adulto ela se transforma em um dos meios mais importantes do pensamento, um dos processos internos mais importantes que guiam o comportamento da pessoa (VIGOTSKI, 1995).

Então, aprende-se a falar falando, com o outro nos ensinando, colaborando conosco. Acredito que a afirmação de Vigotski de que “*obutchenie* somente é *obutchenie* autêntica quando está à frente do desenvolvimento” nos remete a reflexões sobre a organização do nosso sistema escolar, pois as ideias de Vigotski sobre o processo de ensino (ou *obutchenie*) não combinam com uma escola pautada na visão cronológica, padronizante e linear do desenvolvimento humano, visão esta que está na base da escola brasileira atual.

– *Supondo que uma criança está brincando de casinha e joga a boneca no chão. O educador deve intervir? De que maneira?*

Ao discutirmos a brincadeira na concepção histórico-cultural, é preciso, também, fazer algumas observações a respeito do texto de Vigotski.

Na condição de especialista em Educação Infantil, as brincadeiras das crianças sempre despertaram meu interesse. Por isso, ao iniciar os estudos para a tese, o texto *Igra i ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka* (*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*), de Vigotski, também publicado no livro, já mencionado neste artigo, *Psirrologiia razvitia rebionka*

(*Psicologia do desenvolvimento da criança*) (2004, p. 200-223), foi o primeiro que traduzi e com o qual iniciamos o trabalho de cotejamento com as traduções brasileiras. Ingenuamente, pensamos que poderíamos fazer um trabalho de comparação entre a tradução que fiz e o que está no capítulo 7 do livro *A formação social da mente* com o seguinte título: *O papel do brinquedo no desenvolvimento* (VIGOTSKI, 1999, p. 121). Digo ingenuamente porque não passamos do primeiro parágrafo, pois nenhuma frase correspondia ao que eu havia traduzido diretamente do original russo. Houve quem duvidasse de minha tradução. Então, abandonamos a ideia de cotejamento e passamos à revisão da tradução feita por mim. O resultado desse trabalho foi publicado na *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais* (GIS), nº 11, de julho de 2008¹⁹. Acredito que o leitor já tenha percebido como apenas o título – em *A formação social da mente*, está *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, mas na verdade o título do texto é *Igra i ieio rol v psirritcheskom razvitii rebionka* (*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*) – já induz a equívocos.

Em 1933, Vigotski proferiu uma aula no Instituto Estatal de Pedagogia de Leningrado Guertsen. Essa aula foi estenografada, mas só foi publicada na União Soviética em 1966, no nº 6 da *Revista Voprosi Psirrologuii*. Portanto, permaneceu com acesso restrito ao longo de 33 anos, em função da proibição que os trabalhos de Vigotski sofreram entre 1936 e 1956. Apesar de ser um texto em que vemos claramente a análise genética, funcional e estrutural da brincadeira da criança, há outros trabalhos em que Vigotski cita essa atividade infantil (LEONTIEV, 2007). Mas foi essa fala de Vigotski, transformada em texto, que despertou em alguns de seus colaboradores e alunos (A. N. Leontiev; D. B. Elkonin) o interesse pelos estudos da atividade de brincar da criança e suas implicações para compreender o desenvolvimento e os modos de educar.

Na teoria histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta é uma atividade que tem implicações sérias para o desenvolvimento da criança. Para

¹⁹ Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>

pensar na pergunta enunciada – sobre a necessidade ou não de intervenção do adulto, ao perceber uma atitude da criança que julga ser violenta na situação da brincadeira –, a meu ver, é necessário refletir sobre o que Vigotski quer dizer quando afirma que a brincadeira de faz de conta é o campo de liberdade da criança. Ao mesmo tempo em que entende que é um espaço em que a criança é livre para criar a situação imaginária, diz que essa liberdade é ilusória. A que isso nos remete?

Numa situação de brincadeira, a criança vivencia situações que não pode viver na vida real. Ela quer ser mãe, mas não pode; quer ser maquinista de trem, mas também não pode; quer ser professora, mas também não pode. Então, ela inventa a brincadeira e conjuga no personagem que quer ser as características que quiser. Ao brincar, a criança, segundo Vigotski, não está refletindo a realidade nua e crua. Por exemplo, ao brincar de mãe, não está representando apenas as características de sua mãe; ela é livre para criar a situação imaginária para a mãe que também cria, mas, ao mesmo tempo, essa mãe “imaginária” segue, na brincadeira, regras sociais da vida real. Então, é na brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação, suas possibilidades de criar, mas é nela também que toma consciência das regras da vida social e, se é um campo de liberdade para as crianças, para nós, adultos, a brincadeira é um campo fértil para observações e não de ensinamentos morais. Uma criança que joga uma boneca no chão, ao brincar de casinha, pode estar criando uma situação em que conjuga várias experiências vivenciadas. A questão é que os adultos, principalmente professores e psicólogos, querem o tempo todo interpretar as ações das crianças, como se elas estivessem o tempo todo emitindo recados. Ao brincar, a criança generaliza algumas experiências e compõe personagens, mas enxergar nessa atividade apenas indícios de que algo está errado é um equívoco.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade que tem sérias repercussões no desenvolvimento psíquico da criança. É nela, segundo Vigotski, que surge a imaginação. Nesse sentido, não deve ser vista como campo de educação moral. Na minha opinião, as observações que fazemos das crianças que brincam podem nos ajudar em nossos diálogos com elas, em nossos planejamentos de atividades em espaços coletivos, principalmente. É essa ação que se configura numa intervenção do educador. Se a brincadeira não

oferece risco à vida da criança, não devemos nos intrometer, apenas observar e, caso algo chame a atenção, tentar pensar como seria a melhor forma de falar a respeito disso em outro momento, ao realizar outro tipo de atividade com as crianças.

– Como diferenciar o que, no desenvolvimento humano, é individual e social? Como definir o processo de individualização e socialização do homem?

Essa pergunta reflete como ainda é forte entre nós o pensamento dualista. Na educação infantil ainda hoje enfrentamos embates a respeito do cuidar e educar; na escola, vemos a divisão clara entre a educação da mente e do corpo; na universidade, os debates giram em torno da teoria e da prática. Vigotski desferiu severas críticas ao dualismo, e, para compreender os motivos de suas críticas, é necessário conhecer suas bases filosóficas e teóricas.

A pergunta enunciada também me remete a outras questões: será mesmo que podemos diferenciar o que é individual e o que é social do desenvolvimento humano? Se para Vigotski o social não existe sem a interpretação do homem, seria possível separar o que é individualização e o que é socialização?

Vou recorrer, novamente, à lei geral de desenvolvimento formulada por Vigotski. Quando afirma que toda função, no desenvolvimento cultural, surge duas vezes e em dois planos, inicialmente no plano social e, depois, no plano psíquico, Vigotski afirma que a função não apenas surge nas relações sociais, mas é a própria relação social.

Toda função psíquica superior era externa porque, antes de se tornar uma função interna, foi social, propriamente psíquica; ela foi antes uma relação social entre duas pessoas (VIGOTSKI, 1983, p. 145).

É possível ver que, com essa afirmação, Vigotski inverte a análise que se fazia, na sua época, sobre a gênese das funções psíquicas superiores, segundo a qual a pessoa é receptora e assimiladora passiva do mundo que a rodeia.

Vejamos, novamente, a análise do desenvolvimento da fala em Vigotski. Inicialmente, a fala é externa e sua função é comunicativa, e também exerce a função de controle externo do comportamento da criança.

No processo de desenvolvimento, a fala passa por diferentes transformações. Logo, ainda na infância, surge a fala egocêntrica – quando a criança fala consigo mesma em voz alta para comandar suas ações –, que, para Vigotski, ao contrário do que afirma Piaget, não desaparece, mas, no processo de desenvolvimento, transforma-se em fala interna, passa para o plano pessoal. No entanto, como afirma Vigotski, mesmo ao passar para o plano pessoal, a função permanece essencialmente social:

Sua composição, sua estrutura genética, seu meio de ação – ou seja, toda sua natureza – é social: até mesmo transformando-se em processos psíquicos, ela permanece quase-social (VIGOTSKI, 1983, p. 146).

Referências

- LEONTIEV, A. A. (org.). *Slovar L.S. Vigotskogo*. Moskva: Smisl, 2007.
- TUNES, E. (org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 9-13.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VIGOTSKI, L. S. *Sobranie sotchinenii v chesti tomarih*. Moskva: Pedagoguika, 1983. T. 6.
- _____. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Michlenie i retch*. Moskva: Labirint, 2001.
- _____. *Psirrologuia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004.
- _____. *Pedagoguitcheskaia psirrologuia*. Moskva: AST. Astrel Liuks, 2005.

Textos traduzidos por Zoia Prestes

- VIGOTSKI, L. S. *Sobre a questão do multilinguismo na infância*. Revista Teias do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-1, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.prope.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=228&path%5B%5D=228>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- _____. *Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil*. Revista da Faculdade de Educação, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006. Disponível em: www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n23/sobre_a.html. Acesso em: 02 abr. 2012.

_____. *A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Rio de Janeiro: Revista de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltids.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

_____. *Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*. In: PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil e repercussões no campo educacional*. Tese – Doutorado, UnB, Brasília, 2010.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

SEÇÃO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 5

Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas

Suely Amaral Mello

Por que falar em formação da atitude leitora e produtora de textos na educação infantil é mais adequado, do meu ponto de vista, do que falar em letramento e alfabetização?

Em primeiro lugar, entendo que quanto mais explícitas as mensagens de nossas palavras – nesse processo em que as palavras constituem parte significativa na mediação entre teoria e prática –, mais nos aproximamos da possibilidade de nos apropriar de uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes numa perspectiva desenvolvente.

Falar em educação desenvolvente (DAVIDOV, 1988) implica afirmar a compreensão de que a educação é responsável por formar e desenvolver nas novas gerações as funções psicológicas superiores – como o pensamento, a fala, a imaginação, a atenção e a memória voluntárias, o autocontrole da vontade – que constituem a consciência humana. Em outras palavras, pela educação formamos as qualidades humanas que não nascem com as crianças e precisam ser construídas ao longo da vida.

Desse ponto de vista histórico-cultural, também as capacidades, as habilidades, os gostos, as necessidades e as atitudes são produtos da experiência vivida.

A fonte das qualidades humanas é a cultura – conhecimento acumulado sob a forma de ciência, técnica, costumes, objetos, lógica, linguagens. Assim sendo, como afirma Leontiev (1978b), que os conhecimentos educam é verdade indiscutível. No entanto, uma vez que a influência da cultura sobre o desenvolvimento humano é filtrada pelos sentidos que as pessoas atribuem aos elementos da cultura que vão conhecendo (VIGOTSKI, 2010), é preciso antes educar nas pessoas uma atitude favorável em relação ao conhecimento.

Nessa perspectiva, formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa colocada para a educação infantil – de inserção das crianças pequenas no universo da cultura escrita – que as palavras “alfabetização” e “letramento”. Pela sonoridade, ambas lembram alfabeto e letra – e alfabeto e letra estão mais próximos do processo de aprender o aspecto técnico da escrita. Para mim, como espero defender nesta exposição, ensinar o aspecto técnico da linguagem escrita é uma tarefa do ensino fundamental e não da educação infantil.

A discussão sobre letramento surge recentemente em nosso vocabulário escolar, e em sua origem está associada ao fenômeno do analfabetismo funcional. O processo de letramento tem como elemento central a utilização da escrita em sua função social, na perspectiva de superar os processos artificiais vividos na escola de um modo geral. Nessa perspectiva, defende-se que a alfabetização – a apropriação da leitura e da escrita – com base no letramento pode superar o analfabetismo funcional.

Entendo que a falta de uma base científica que possibilite compreender como se dá essa apropriação é uma das causas da não apropriação da linguagem escrita em sua funcionalidade por pessoas que passam pela escola – e os dados dessa lacuna em pessoas com ensino médio completo são alarmantes. As cartilhas que nos alfabetizaram não tiveram pesquisa prévia que apontasse como as crianças aprendem a ler e a escrever, nem uma pesquisa posterior que avaliasse sua adequação. A pesquisa na escola, realiza-

da por profissionais da educação, tem pouco mais que três décadas entre nós. Ela começa com a implantação significativa de cursos de pós-graduação em Educação, no final dos anos 1970. Com as contribuições da linguística e da psicologia, começamos então a construir na educação uma base científica sobre a apropriação da escrita.

Essa ausência de pesquisa e de conhecimento sobre esse processo de apropriação levou ao equívoco de pensar que a escrita – que, como veremos, é um instrumento cultural complexo e não pode ser apreendido de forma simplificada – pudesse ser ensinada para as crianças de modo simplificado. Desse ponto de vista, ensinamos o alfabeto para as crianças – que implica ensinar a relacionar sons e letras – e ensinamos o mecanismo de juntar as letras para constituir sílabas e palavras, juntando palavras para formar frases. Por isso, expomos o alfabeto em nossas salas de aula e salas de educação infantil, escrevemos os nomes das crianças em seu crachá de identificação com a primeira letra do nome destacada em vermelho, escrevemos os nomes dos espaços utilizando uma cor diferente para cada letra. Ao apresentar a escrita para as crianças, chamamos sua atenção para as letras. Isso de fato significa que trabalhamos com a ideia de que a escrita pode ser simplificada em seu aspecto técnico.

Quando Vygotsky (1995) olhou para este procedimento nos anos 30 do século passado, ele percebeu a tentativa de busca de uma unidade mínima para se ensinar a linguagem escrita. E apoiou essa ideia de busca de uma unidade que viabilize o estudo de processos complexos (VYGOTSKY, 1991). No entanto, apontou que, no caso da escrita, a unidade não é a letra. A unidade mínima de um processo é uma unidade mínima de significado... e, desse ponto de vista, não será a letra, mas a enunciação, ou seja, um texto, o que envolve a objetivação de uma ideia, de uma experiência, de uma informação, enfim, de um desejo de expressão.

Portanto, quando apresentamos a escrita sob a forma de letras, dificultamos para as nossas crianças a compreensão do que seja a linguagem escrita. Dificultamos para as nossas crianças a atribuição de um sentido pessoal à linguagem escrita que possibilite sua inserção e sua utilização plena na cultura escrita. Para que serve a escrita? No processo de conhecer

a cultura escrita, por meio das experiências que vão vivendo, as crianças vão criando para si esse sentido do que seja a escrita. Dependendo da forma como apresentamos a escrita para as crianças, obstaculizamos a formação de um sentido que seja adequado à escrita.

O sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo. Por outro lado, podemos inserir as crianças em tarefas que envolvem a memorização de letras sem função social concreta. Ainda que eu diga para elas que memorizar a escrita de letras é importante para seu futuro, concretamente, a vivência de escrita que elas terão será a de associação de letras e sons, quando, de fato, a escrita envolve a expressão de uma vontade de comunicação. Hoje é possível perceber que quando retiramos da escrita sua função social, dificultamos sua apropriação plena pelas crianças. Pois o contato com a linguagem escrita deve deflagrar a compreensão da mensagem escrita e não a associação de sons às letras.

Por isso, promover atividades por meio das quais as crianças possam perceber a escrita em sua função social antecede o processo técnico do ensino dos procedimentos da escrita, pois, assim, formamos nelas a atitude de buscar a mensagem do texto escrito. Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas.

Precisamos prestar atenção para o fato de que numa situação em que as crianças copiam o cabeçalho escrito pelo/a professor/a no quadro, depois copiam o plano do dia elaborado e escrito solitariamente pelo/a pro-

fessor/a e finalmente copiam do quadro a atividade a ser realizada, o sentido que aprendem a atribuir à escrita está relacionado à cópia e não à produção de texto.

Portanto, o conhecimento que temos hoje, como contribuição de diferentes ciências, sobre a complexidade desse processo de como as crianças aprendem a ler e a escrever e as condições adequadas para promover essa apropriação da linguagem escrita, coloca de ponta-cabeça as concepções que tínhamos e as práticas que realizávamos. Assim, a possibilidade e mesmo a necessidade de atualização dos procedimentos que nós professores e professoras utilizamos para apresentar a cultura escrita para as crianças não deve ser recebidas por nós como uma ofensa às nossas práticas. Devemos entender essa necessidade de revisão de nossas práticas como um compromisso profissional e um desafio.

E o que a ciência tem nos mostrado em relação ao processo de inserção das crianças no mundo da escrita? Em primeiro lugar, que escrever deve ser entendido como algo mais que a transcrição de sons sob a forma de letras. A escrita é uma representação de uma representação. Quando escrevo “sorriso”, a forma como escrevo não tem diretamente a ver com o objeto que representa, mas com a forma como nós nomeamos esse objeto.

Uma informação que parece ajudar a entender a complexa relação entre a escrita, a fala e o mundo que representamos por meio da fala tem a ver com os tempos históricos de aparecimento desses três elementos. O mundo começou a se formar há 4,5 bilhões de anos. Por volta de 50 mil anos atrás, começamos a dar nome às coisas e em torno de 5 mil anos atrás começamos a *escrever o nome das coisas*. Então, escrevemos o nome das coisas, ou seja, escrevemos uma representação da coisa, mas nosso desejo de expressão escrita incide sobre a coisa representada: é o mundo que expressamos e é o mundo que queremos entender na escrita do outro. Se, no processo de ler e escrever, nos preocupamos com os sons a serem grafados, perdemos o foco do elemento principal, que é a mensagem expressa. Nossa preocupação com os sons envolvidos na escrita só pode acontecer quando nos deparamos com uma dificuldade, como, por exemplo, ao escrever um nome estrangeiro. Mas, na escrita ou na leitura corrente, nosso foco deve estar sempre naquilo que quero expressar ou na-

quilo que os outros me comunicam. A fala, portanto, no processo da comunicação escrita, não pode se tornar um obstáculo à expressão ou compreensão. Em outras palavras, quando lemos, não nos interessa o som das palavras escritas, mas o real – as ideias, a informação, os sentimentos – a que elas se referem. Por isso, Vygotsky (1995) disse que, ainda que a escrita seja uma representação de segunda ordem (referindo-se ao fato de que a escrita representa a fala, e a fala representa o mundo real), ela precisa se tornar uma representação de primeira ordem. (querendo dizer com isso que, ao ler e escrever, precisamos estabelecer uma relação direta entre a escrita e o mundo real).

Em nossa experiência escolar cartilhada, a relação escrita-fala-mundo real que nos foi apresentada foi parcial: com a ênfase na relação entre som e letra – ou seja, entre escrita e fala –, o real – quer dizer, o significado – ficou fora da nossa preocupação. Está aí o problema dos analfabetos funcionais, que conseguem oralizar, mas não entender o que leem.

Assim, a escrita é um instrumento cultural complexo, não só porque abre a possibilidade de acesso ao conjunto da cultura acumulada sob a forma escrita, mas porque sua apropriação cria um conjunto grande de redes neurais que abrem a possibilidade de muitas outras apropriações. No entanto, isso só acontece quando de fato ensinamos nosso cérebro a usufruir de forma plena desse instrumento cultural complexo.

A partir daí, então, podemos perguntar: de que modo apresentar a linguagem escrita para as crianças? Ao começar pelas letras, já vimos que viciamos sua compreensão numa relação simplista que dificulta o alcance do significado. Além disso, corre-se o risco de uma atribuição de sentido alienado à escrita. Em outras situações, tenho comentado um sentido alienado atribuído por uma criança de 6 anos que acumulava já pelo menos três anos de experiência com situações de treino de escrita de letras e sílabas e palavras (Mello, 2010).

Ao perceber a pesquisadora que observa e escreve no fundo da sala, a criança se aproxima e pergunta:

- Moça, o que você está fazendo?
- Estou escrevendo!

- Por quê?
- Para eu ler depois e me lembrar do que eu vi.
- Quem mandou?

Esse diálogo denuncia o sentido, a concepção de escrita que a escola ensinou para essa criança por meio das situações envolvendo a escrita que foram vivenciadas por ela na escola: escrevemos o que alguém manda. Além disso, gastando um tempo enorme numa tarefa que não expressa informação, ideia ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, acabamos por ensinar a criança que escrever é desenhar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos.

Para refletir sobre essa questão acerca da forma mais adequada para promover a formação do leitor e produtor de textos na educação infantil, gosto de me reportar a Vygotsky (1995), quando ele diz que a escrita se relaciona ao domínio dos sistemas mais externos de meios elaborados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Isso significa que a escrita é elemento externo ao sujeito: ninguém nasce com a capacidade natural de escrever, ninguém tem necessidade natural de escrever, ou facilidade natural para isso. Essa necessidade e as capacidades necessárias para ler e escrever são aprendidas.

Outra questão que o autor aponta é que dedicamos pouco tempo ao ensino da cultura escrita... muito tempo ao treino motor, mas isso é outra coisa, não é escrita.

Vygotsky (1995) ainda afirma que, de um modo geral, o mecanismo – o como se escreve – assume papel fundamental e a cultura escrita mesmo – a utilização do código escrito para expressar algo – fica em segundo plano. Essa é uma crítica atual, pois abolimos as cartilhas, mas continuamos a enfatizar o mecanismo da escrita. Continuamos a perder o foco.

Todos que são adultos hoje se lembrarão das lições de leitura no ensino fundamental, muito provavelmente semelhantes ao que relato: ler era algo que fazíamos com todos os alunos seguindo com o olhar e o dedo o mesmo texto, e o esperado era que oralizássemos, ou seja, que reproduzíssemos os sons ali expressos na entonação adequada da frase. Ler não era compreender o texto lido, mas apenas reproduzir os sons ali grafados. E o

aluno que lia em seguida acertava se soubesse onde o colega anterior havia interrompido a leitura e continuasse a oralizar bem as palavras escritas. Nunca nos provocavam a interpretar o texto, e isso tornou-se um obstáculo à nossa verdadeira leitura e compreensão.

Como lembra Vygotsky (1995), em geral se ensina a traçar as letras, mas não a cultura escrita. Sempre me perguntam que tipo de letra se deve usar no processo de ensinar as crianças a ler e a escrever. Isso parece ser um problema. Mas, de fato, isso não é um problema. Nosso problema é: que sentido estamos ensinando as crianças a atribuir à escrita com as práticas de leitura e escrita que apresentamos para elas?

E tudo isso acontece, diz Vygotsky (1995), porque não temos sistematizado ainda um método científico para orientar as práticas de ensino, de inserção das crianças na cultura escrita. Essa sistematização, eu entendo, estamos começando a fazer agora. E entendo que a teoria histórico-cultural tem uma grande contribuição para pensarmos e realizarmos esse processo numa perspectiva que leve ao desenvolvimento humano.

Vejam ainda as críticas que Vygotsky fazia ao processo típico de apresentação da escrita para as crianças nos anos 1920 e 1930 e como nós, de alguma forma, ainda hoje a apresentamos. Ele dizia, nesse mesmo texto, que “a escrita se baseia em um método artificial que exige enorme atenção e esforço, o que a converte em algo independente”. Dessa forma, a linguagem viva passa a um segundo plano e ensinar a escrever vira um ato motor, não uma atividade de expressão.

Isso porque a escrita chega de fora, como uma exigência do professor, quando poderia nascer da necessidade da criança, da vontade de ler e escrever que pode ser criada na escola pelo trabalho pedagógico que nós fazemos quando sabemos que isso é parte essencial do processo.

Frente a tudo isso, quero pensar esses dois movimentos distintos, mas articulados que percebo no processo de apresentação da escrita para as crianças na perspectiva de formarmos uma atitude leitora e produtora de textos nas crianças: a inserção da criança no mundo da cultura escrita, ou seja, em sua função social – a que nos referimos como letramento – e, por outro lado, a apropriação da técnica da escrita que, em geral, se entende como

alfabetização. Parto do princípio de que a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo não pode se dar por via mecânica. Do ponto de vista psicológico, entendo que esse processo resulta de uma longa articulação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a fala, o pensamento, a função simbólica da consciência, o controle da vontade (ou autodisciplina).

Entendo que esses dois movimentos de formação da atitude e de apropriação da técnica acontecem em dois momentos diferentes. Estão separados no tempo. Esse movimento que resulta na formação de leitores e produtores de texto começa na educação infantil, quando lemos histórias, notícias de jornal, gibis, revistas, assuntos de interesse do grupo em enciclopédias e mesmo quando procuramos palavras desconhecidas do grupo de crianças em dicionários, quando as crianças em diferentes idades manipulam esses objetos portadores de texto. Acontece também quando usamos a escrita para registrar experiências vividas, comunicar aos outros essas experiências, para planejar e organizar a vida do grupo na sala, enfim, quando a escrita é utilizada pelo grupo em sua função social, o que quer dizer, cumprindo uma função verdadeira para a qual ela existe.

Com essas vivências, vamos criando nas crianças um sentido de linguagem escrita que coincide com sua função social. Em outras palavras, a criança inicia sua apropriação da escrita percebendo-a plenamente e formando para si as aptidões necessárias a seu uso pleno. Nessa perspectiva, podemos dizer que a escrita se torna um elemento de desenvolvimento humano, um elemento humanizador desse novo sujeito que se forma com a vida e a educação que organizamos para ele.

Quais serão os elementos que constituem as bases orientadoras necessárias para a formação do leitor e do produtor de textos?

Na perspectiva histórico-cultural, a partir das críticas e das diretrizes apontadas por Vygotsky, entendo que a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão e a função simbólica da consciência constituem as bases que possibilitam a formação de uma atitude leitora e produtora de textos. Pelo caráter da atividade de escrita, frente ao caráter do brincar – atividade-guia na idade pré-escolar –, entendo que a autodisciplina ou o

controle da conduta e a percepção do produto da atividade são outros dois elementos que igualmente constituem formações sobre as quais a escrita se estabelece. Discuto brevemente esses elementos.

A necessidade de ler e escrever assim como a necessidade de expressão explicam-se pelo princípio da atividade. A criança deve ter o desejo de escrever e a expressão por meio da escrita como motivo e resultado, respectivamente, de sua atividade. A formação de ambas as necessidades, bem como a formação do conjunto das necessidades humanas que são histórico-culturais – ou seja, das necessidades que não estão ligadas à sobrevivência – obedecem àquilo que Vygotsky (1995) chamou de lei geral do desenvolvimento. Conforme essa lei, antes de ser interna, uma lei ou uma função psicológica – como o pensamento, a linguagem – é primeiro externa, vivida coletivamente, e só depois é internalizada. Assim, a formação nas crianças da necessidade de ler e escrever, assim como da necessidade de se expressar, é provocada pela experiência coletiva quando o/a professor/a lê e escreve para a turma, quando o grupo vive situações significativas que provoquem o desejo de expressão da experiência vivida por meio de diferentes linguagens e de comunicação dessas experiências aos outros. Vale destacar que as diferentes linguagens – a modelagem, o desenho, a pintura, a dança, a mímica, o faz-de-conta, a fala, etc. – exercidas como linguagem de expressão, e não como cópia e reprodução, contribuem para a formação do desejo de expressão e devem ser igualmente privilegiadas na escola. Da mesma forma, as atividades que encantam as crianças, como a culinária, os passeios, as visitas, as experiências científicas e tantas outras nas quais as crianças se envolvem profundamente, provocam nelas o desejo de expressão e de comunicação.

A função simbólica da consciência se faz necessária pelo fato de a escrita ser uma representação de segunda ordem. Em outras palavras, ao escrever, a criança precisará ter compreendido que, quando escrevemos, representamos os nomes dos objetos e estes, por sua vez, reportam-se aos objetos reais. É essa relação de representação, possibilitada pela função simbólica da consciência, que cria condições para a criança contentar-se em escrever “leão” com uma palavra pequena, ainda que se refira a um animal

grande, e escrever “borboletinha” com uma palavra grande em referência a um inseto pequeno. Essa função se forma no desenho, na modelagem, na escultura, na brincadeira com fantoches, quando a criança faz uso dessas linguagens para representar objetos reais e experiências. Mas a atividade essencialmente responsável pela formação da função simbólica da consciência é o jogo de papéis sociais ou o faz-de-conta. Nesse brincar, a criança, ainda que conheça a função social de uma garrafa plástica, temporariamente suspende essa função e lhe atribui outra: a garrafa se torna uma nave espacial. Ao fazer de conta, a criança fará inúmeras dessas substituições: substitui um objeto ausente necessário na brincadeira por um objeto que tem a seu alcance.

O controle da vontade – ou a autodisciplina – faz-se necessário porque a escrita é uma atividade produtiva, ou seja, uma atividade ao final da qual se alcança um produto: o texto escrito, que pode ser uma história, um relato de experiência, uma carta, um bilhete, uma lista de coisas a fazer. Nesse sentido, a escrita se distingue da atividade-guia anterior da criança – o jogo de papéis –, cujo foco é o processo e não tem produto. Por isso, a criança determina o fim da brincadeira quando desejar, sem se preocupar com um produto a ser atingido. Com a escrita, que envolve a produção de um produto, a criança precisa controlar a vontade e agir de forma menos imediata, observando sua vontade e suas possibilidades – distinguindo o “eu quero” do “eu não posso”.

Formar na criança o autocontrole da conduta e a capacidade de planejamento despertada pela percepção do produto que deve ser atingido ao final da atividade constituem pois, mais dois desafios fundamentais que condicionam a apropriação da escrita.

Como se formam na criança essas duas qualidades humanas? O autocontrole da conduta se forma no jogo de papéis, quando a criança assume papéis sempre mais exigentes em relação ao controle de comportamento do que ela própria é capaz em sua idade, pois gosta de fazer de conta que é alguém sempre de mais idade que ela, de preferência um adulto cujo comportamento é mais orientado pelas regras (eu devo) que pela própria vontade (eu quero). Da mesma forma, o exercício da escolha e a participação nos

processos vividos na escola ajudam na formação da autodisciplina – o bem mais precioso para potencializar a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito ao longo da vida e que não se confunde com a disciplina imposta de fora, pela vontade de outrem – a qual esbarra muito frequentemente na resistência da criança.

Em relação à capacidade de planejamento, que está associada à percepção do produto da atividade, todas as possibilidades de atividades produtivas – como o desenho, a pintura, a escultura, a colagem, a maquetaria, a marcenaria, a culinária – promovem a formação e desenvolvimento dessa capacidade.

Temos assim, de alguma forma, uma proposta de experiências a serem vividas na educação infantil que são todas formadoras das bases necessárias para a apropriação da linguagem escrita e que, ao mesmo tempo, respeitam o tempo da infância sem abreviá-lo, sem transformar precocemente a criança pequena em escolar.

E o mais importante, ao longo desse processo, é que o grupo de crianças possa conviver com as formas elaboradas da cultura escrita: ouvir e compor poemas; ler e produzir jornais que serão lidos/escritos pelo/a professor/a; compor histórias coletivas e relatos de experiências vividas registrados pelo/a professor/a; manusear livros de história, de consulta, enciclopédias, dicionários; fazer juntos o plano de cada dia; planejar atividades futuras registrando essa intenção; manter um registro das atividades realizadas em cada dia ao longo do ano; enfim, utilizar a escrita em sua função social.

Com tudo isso, vão formando a atitude leitora e produtora de textos, essencial para o sucesso futuro como leitor e autor na escola e na vida. Vale lembrar a afirmação de Leontiev (1978b), comentada acima, segundo a qual não se pode duvidar de que os conhecimentos eduquem e humanizem cada um de nós. No entanto, como afirma o autor, para que o conhecimento eduque e humanize, é preciso educar no sujeito uma atitude favorável ao conhecimento.

Entendo ser esse o desafio essencial a ser enfrentado na educação da infância, especialmente em relação à cultura escrita. A última coisa que interessa a todas as pessoas preocupadas com o sucesso de cada criança e

com os rumos da sociedade brasileira é que as crianças cheguem ao ensino fundamental cansados da escola ou pensando que a escrita é algo que a gente faz quando “alguém manda”!

Referências

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. Apendice: Problemas psicologicos del caracter conciente del estudio. In: *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b. p. 183-234.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. Araraquara: J. M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 181-192.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. v. I. Madrid: Visor, 1991.

_____. *Obras escogidas*. v. III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP* São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, dez. 2010.

CAPÍTULO 6

A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo

Daniela Guimarães

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tal como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem [...] quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos [...] tudo isso é compensado pelo conhecimento (compreensão ativa, dialógica) que constrói um mundo de significados comuns... (BAKHTIN, 1992).

As ideias de Mikhail Bakhtin no plano da filosofia da linguagem contribuem para nossas reflexões acerca das relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, na medida em que este autor compreende a constituição do sujeito a partir do olhar e da ação do outro e com o outro. A linguagem é espaço de ação social e significação, enunciação de palavra e contrapalavra, oportunidade de cotejo de pontos de vista diferentes, conflitos e negociações.

Neste caminho, indagamos: quais as impressões, conceitos e ações que se constituem quando a família considera a instituição? Por outro lado, quais as impressões, conceitos e ações que se produzem quando a instituição considera a família? Quais os movimentos de compreensão ativa e dialógica que são produzidos nestes contatos?

Neste texto, trataremos a abordagem bakhtiniana sobre a alteridade, a consideração sobre as diversas faces do *outro*, na discussão das tensões e

caminhos na relação instituição-famílias. Além disso, traremos situações do campo de uma pesquisa realizada em uma creche pública da Cidade do Rio de Janeiro. Esta pesquisa debruçou-se sobre as modalidades de relação entre os adultos, deles com as crianças e entre as crianças no dia a dia (ver GUIMARÃES, 2011)²⁰.

No diálogo com Bakhtin, o conceito de alteridade é fecundo, pois focaliza o lugar do outro na tessitura da subjetividade. Trata-se de refletir sobre como o outro altera, desinstala, incomoda e faz mudar. Ou como petrifica, engessa e não produz alteração.

Amorim (2001), em diálogo com a perspectiva bakhtiniana, destaca três figuras da alteridade na Grécia antiga, que nos ajudam a compreender as possibilidades do *outro* no discurso e na vida: *Górgona* (medusa), que por sua estranheza absoluta produz a petrificação, o não reconhecimento do outro; *Dionísio*, deus da embriaguez, que sugere a mistura com o outro, ou seja, uma identificação absoluta que não possibilita a manifestação da alteridade, e, por fim, *Ártemis*, a deusa do diálogo, que aponta a possibilidade da fronteira, do cotejo das diferenças, sem diluição das singularidades.

A alteridade implica uma forma radical de considerar a diferença, levando em conta o estranhamento que produz obstáculo ao reconhecimento. O outro é tão outro, que se torna difícil compará-lo: “A diferença traz sempre uma associação entre diferenciando e diferenciado; já, na alteridade, trata-se de dissociação – o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo” (AMORIM, 2001, p. 73). Consequentemente, não se trata de compreender o outro com o objetivo de trazê-lo para os próprios referenciais, na busca de totalizá-lo, mas de oportunizar contato, troca, sem diluição das fronteiras. Um imenso desafio é enfrentar a alteridade na relação com a família, desviando do julgamento de suas atitudes, da comparação, compreendendo as possibilidades e limites do diálogo com ela.

²⁰ A pesquisa não teve como foco as relações com as famílias, mas, como investigou os contatos entre adultos e crianças, problematizando o cuidado no cotidiano, houve espaço para que emergissem as tensões dos contatos entre a creche e as famílias. Estes são os pontos trazidos neste texto.

Trata-se de experimentar a alteridade, perguntando: o que na família altera, surpreende, desinstala? Como essa relação provoca a instituição a rever-se? Como a relação produz estranhamento e, paralelamente, possibilidade da tradução e construção de sentidos partilhados?

Podemos dizer que, de um modo geral, ou a instituição “petrifica” a família, ao cristalizá-la em estereótipos: ausente, relapsa, negligente, por exemplo, ou produz uma mistura, vendo-se também como família, nomeando as crianças de filhos (das professoras), buscando substituir as mães. É comum a família ser colocada num lugar de inferioridade, aquela que “não sabe”, ou que é “menos que” os professores e profissionais da creche/escola. Nestas situações, a instituição costuma tomar para si a autoridade em relação às crianças, decidindo sozinha sobre questões da intimidade e da vida social dos pequenos (momento de retirada de fraldas, questões relativas à alimentação, entre outras). A busca do espaço dialógico, da explicitação dos pontos de vista diferentes, sem apagamento das singularidades, é uma perspectiva presente, sempre.

Além disso, a compreensão da afetividade na relação adulto-criança na dimensão profissional é um forte desafio na creche, na contramão da impressão de que o educador está substituindo a mãe. Essa distorção de lugares se agrava quando a jornada das crianças na instituição é integral, quando as professoras trabalham o dia inteiro com as crianças e, por isso, se sentem legitimadas no lugar da família.

Vejamos como esta questão aparece na pesquisa com educadoras de uma creche carioca (GUIMARÃES, 2011, p. 144):

A gente se chama de mães de alguns, acho que é por causa da afinidade que a gente tem por aquele bebê... apesar de que eu acho que não é muito certo. A gente conversando com outras pessoas, acham que a gente está protegendo aquele bebê... *Aquele bebê é o protegido dela, então não pode, todos são iguais, todos têm que ser cuidados da mesma maneira e da mesma forma*, mas em todo lugar, até mesmo em nossa vida adulta, a gente tem sempre mais afinidade com uma pessoa do trabalho nosso, e com o bebê é mais forte ainda, fica mais aguçado, por serem bebês, por não terem como se defender (Idjane).

Por eu não ter filhos, ser muito jovem, eu dou toda essa minha afetividade para eles; no caso, eu busco dar educação, saber o que é certo e errado, ensinar pra eles como; só você ter a sabedoria de você olhar a criança, passar 10 horas do seu dia contigo e saber que eles começaram a andar com você do lado, pra mim, pelo menos, é uma felicidade enorme porque muitas

mães, às vezes, não têm essa capacidade de saber *Ah meu filho, você está engatinhando, deu os primeiros passinhos*; às vezes, as crianças dão esses primeiros passinhos com a gente; a gente estimulando, a gente brincando, a gente dando uma de enfermeira, a gente dá uma de mãe mesmo, mãezona... por mais que eles tenham a mãe deles, a gente dá uma de mãezona, a gente tem ciúme, quando cai a gente fica preocupada, bate a boca, machuca, sai sangue, a gente fica apavorada, corre, pra dar o melhor (Michelle).

O trabalho de Nunes (2000) alarga a compreensão destes eventos. A autora discute a constituição da identidade da professora da Educação Infantil, destacando que ela se forma na tensão entre as figuras de mãe, faxineira e professora. Na pesquisa da referida autora, as profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças se nomeavam a partir destes três lugares discursivos, o que indica a tensão na construção da identidade da própria instituição: espaço da higiene, da substituição dos cuidados maternos, da instrução? Muitas vezes, ocupar-se e reconhecer-se como mãe é um movimento muito forte nestas circunstâncias.

De modo geral, quando a instituição aborda o outro/família, refere-se ao lugar da falta (de tempo, de atenção, de escuta, de lugar para a criança). Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que quando a família se refere à instituição, é comum colocá-la no lugar da prestadora de serviço (também em falta), de atenção (individualizada), de cuidados básicos. Perguntamos: a instituição reconhece as mães, pais e familiares das crianças no lugar de sujeitos? E a família reconhece os profissionais como sujeitos dos processos educacionais que envolvem seus filhos?

Todorov (1993), no contexto da reflexão sobre a colonização da América, discutindo a relação entre colonizador e colonizado, desenvolve ideias que nos permitem pensar possibilidades e limites na relação com o outro, tendo em vista a focalização da alteridade:

É falando ao outro (não dando-lhe ordens, mas dialogando com ele) que reconheço nele uma qualidade de sujeito, comparável ao que eu mesmo sou [...] se a compreensão não vier acompanhada de um reconhecimento pleno do outro como sujeito, então essa compreensão corre o risco de ser utilizada com vistas à exploração, ao “tomar”. O saber será subordinado ao poder (p. 128).

No cenário das instituições de Educação Infantil, esta perspectiva atualiza-se quando professores e equipe técnica se colocam ou como aque-

les que substituem as famílias, ou como aqueles que vão instruir, orientar, transmitir conhecimentos sobre como educar as crianças. O saber das famílias e suas realidades de vida são destituídas de valor e legitimidade.

A observação da legislação que regulamenta o trabalho nas instituições de Educação Infantil é fundamental para discutir os desafios da relação com famílias no dia a dia. A LDB de 1996, além de estabelecer a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, considera este segmento educacional como complementar à família. Complementariedade pressupõe parceria, encontro e diálogo, o que se contrapõe à ideia de substituição, que supõe disputa de lugar, poder e saber nas relações com as crianças. No cotidiano de muitas instituições, percebemos a concretização da distância no contato com as famílias.

Mais uma vez, vejamos a seguir trechos do diário de campo da pesquisa exposta em Guimarães (2011), onde estas questões se colocam:

A manhã no Berçário II começa entre 7h e 7:30h com a chegada das famílias. As mães levam as crianças até a sala, entregando-as às educadoras. Poucas vezes percebemos os pais nesta função. A mochila faz o trânsito entre o que as crianças trazem de casa e o que chega à creche, e entre o que sai da creche, ao final do dia, e retorna às casas. As educadoras dizem: *Temos que prestar atenção, abrir a mochila na frente das mães na entrada pois se não elas mandam toalhas sujas, não trazem roupa*. Também afirmam: *Conferimos se a criança está com a fralda suja, pois devem chegar limpos na creche; muito pais não dão banho nas crianças em casa*. Durante todo o dia a mochila é guardada em cima dos armários e prateleiras e cuidada com muita atenção. Elas dizem que se faltar algo da criança na mochila, se a criança for para casa com alguma roupa trocada, as mães *viram fera*.

A relação com a mochila explicita certa tensão e separação entre os universos da casa e da creche. Pode-se sentir no ato de conferir a mochila na frente da mãe um tom de desconfiança na relação com a creche. Parece que o clima de desqualificação do outro predomina no cotidiano.

Em outro momento da pesquisa (GUIMARÃES, 2011, p. 150), as falas das educadoras confirmam o antagonismo. Invariavelmente, quando questionadas sobre qual o maior entrave e dificuldade do trabalho cotidiano na creche, respondiam “as famílias”. Por um lado, reconhecem a especificidade das famílias na vida atual, sobrecarregadas de demandas do mundo do trabalho; por outro lado, partem da suposição de que as famílias não vão dar

conta de acompanhar e favorecer o desenvolvimento das crianças, entendendo o saber e o poder da creche como hierarquicamente superiores:

O difícil é que aqui na creche a gente tem essa meta de fazer com que eles saiam desenvolvidos na linguagem, no afeto, na socialização e, nesse momento que a gente vive, os pais estão muito ocupados com o trabalho; então, não tem aquela continuidade de ser feito isso em casa; hoje em dia, é muito difícil o pai chegar e sentar com o filho pra brincar, pra conversar, pra dar um carinho, porque a vida está muito corrida; então é só assim, é creche, casa, aí chega em casa, toma banho, janta e vai dormir, e, no outro dia, é creche de novo... (Aline).

A gente começa a criar, que eles sejam, como eu posso dizer, começar a criar sua própria independência! Eu acho que desde pequenininhos, nós educadores procuramos fazer com que tenham sua própria independência. Se eu for numa casa que tem uma família com uma criança de 1 ano e 6 meses e falar com a mãe: *Mãe, bota o pratinho, compra uma cadeirinha, coloca o pratinho de comida aqui pra estimular ele a comer sozinho porque daqui a 15 dias, ele já vai estar comendo sozinho*, para a mãe é impossível e para a gente aqui não é impossível porque a gente vê a capacidade que o bebê tem, e, muitas as vezes, as mães não dão valor a essas capacidades de comerem sozinhos (Idjane).

É possível compreender este descompasso e desencontro quando levamos em conta as raízes históricas destas instituições, de modo especial a creche, que atende as crianças de 0 a 3 anos. Se, atualmente, a creche é direito das crianças (desde a Constituição de 1988) e 1ª etapa da Educação Básica, essa foi uma conquista gerada na luta de diversos setores dos movimentos sociais.

A creche nasce no Brasil, no final do séc. XIX e início do séc. XX, no contexto da Abolição da Escravatura, da Proclamação da República e da construção de um modelo econômico capitalista, urbano e industrial. Esta situação política e econômica interfere diretamente na demanda por creches no país e no funcionamento daquelas que se instituem.

No cenário da formação das sociedades urbanas, as mulheres ingressam no mercado de trabalho, seja como empregadas domésticas ou mão de obra nas indústrias emergentes. Assim, coloca-se a questão: como fazer e o que fazer com as crianças, seus filhos? Neste panorama, a creche se constitui como espaço de guarda das crianças, depósito, e é considerada como *mal necessário*, tendo em vista o trabalho feminino. Na sociedade brasileira do início do séc. XX, marcada pelo modelo patriarcal, o lugar ideal da

mulher é o cuidado dos filhos, e o trabalho é visto como necessidade e, de certa forma, desvio.

Assim, a creche é um “mínimo social” destinado a uma população em situação de subordinação. Por um lado, destinada às crianças pequenas e dependentes dos adultos e, por outro, dirigida às mulheres pobres e trabalhadoras, ambas vistas numa perspectiva de fragilidade e carência.

Kuhlmann (1998) afirma que três forças sociais estão envolvidas na construção das creches no Brasil: a filantropia, a medicina e a religião. A iniciativa religiosa atravessou o primeiro modo de atendimento às crianças pequenas no Brasil: a Roda, que acolhia especialmente bebês filhos das escravas e ex-escravas, sob a marca do abandono. O movimento das mulheres burguesas, esposas de médicos e industriais buscava apoiar as mulheres pobres trabalhadoras, na perspectiva do favor e da benevolência. Os médicos higienistas, vindos da Europa, tendo em vista garantir a saúde e a purificação no país, combatiam a mortalidade infantil e defendiam a creche como espaço da assepsia, garantia de nutrição e saúde.

Tiriba (2001) adverte que, a partir da revolução burguesa, o trabalho fora de casa ocupa grande parte do tempo na vida cotidiana das pessoas, distanciando-as das relações familiares. Com o advento das sociedades modernas, sobretudo a partir da Revolução Industrial, o estilo de vida ocidental se transforma. As famílias das classes populares, livres de uma estrutura medieval que as prendia à terra, partem do campo para a cidade. A educação – que antes era assumida de forma coletiva, por uma grande família cuja identidade se constituía num cotidiano de vida comunitária – passa a ser de responsabilidade de uma nova instituição, a escola. O cotidiano passa a ser regido pelo objetivo do lucro, e ficam aligeirados os espaços de encontro, troca e experiência do coletivo.

Neste contexto, as famílias são despotencializadas, vistas como incompetentes para cuidar dos filhos, diante de uma educação institucionalizada, que ocupa o lugar da provisão e da proteção concretizadas na forma de silenciamento do outro que se propõe a atender/educar. A creche funciona como mecanismo de compensação social dos efeitos perversos do capitalismo (para substituir uma família “em falta”).

Para Nunes (2000), nesta situação emergem a mulher trabalhadora e seus filhos pequenos como portadores de necessidades sociais que demandam algum tipo de proteção social, alinhavado em torno das necessidades da família proletária. A família é vista como necessitada, e o atendimento é uma benevolência. O signo da filantropia e do atendimento como favor atravessa a instituição até hoje, diluindo a perspectiva do direito e da qualidade das estruturas de atendimento.

Ao longo da segunda metade do séc. XX, especialmente nos anos 70, as vozes tradicionalmente minoritárias ganham espaço na sociedade. Movimentos de mulheres em vários estados brasileiros chamam a atenção para a demanda por garantia do atendimento das crianças em creches e pela qualidade deste atendimento. A década de 80 é particularmente importante, pois neste período constituíram-se diversas creches comunitárias, com apoio esparso de ONGs e Secretarias ligadas à assistência social no país. Este movimento da população, em especial das mulheres, e o contexto da democratização do país provocam conquistas importantes para as crianças brasileiras na Constituição de 1988. Elas são consideradas sujeitos de direitos, cidadãs.

Atualmente, o avanço legal que reconhece as instituições de Educação Infantil como direito de todas as crianças de 0 a 5 anos, oferecida pelos sistemas públicos de educação, coaduna-se com o avanço teórico, na medida em que pesquisas revelam a capacidade da criança para múltiplas relações significativas, ou seja, sublinham a importância da relação com pares e outros adultos diferentes dos familiares. No entanto, os avanços legais e discursivos não se traduzem em mudanças nas práticas e construção de políticas que garantam pertencimento, acolhida da cultura das crianças, promoção dessa cultura.

Essa situação sugere algumas questões: como equacionar o direito à qualidade de atendimento nos contextos coletivos das instituições? Como atender a demanda/direito a uma educação pública/coletiva e, ao mesmo tempo, institucionalizada? Trata-se de garantir a qualidade das relações (das crianças entre si e delas com os adultos) em espaços públicos, no contexto da educação formalizada.

Parece que o estreitamento das relações entre instituições e famílias é uma pista na direção de assegurar a educação nos sistemas públicos (nas creches e pré-escolas), sem aligeirar a consideração da experiência das crianças e da valorização de suas culturas. Para tal, é importante enfrentar fortes provocações: ter a família presente sem diminuí-la, ao mesmo tempo, sem colocar-se no lugar dela; desenvolver afetividade complementar e não substituta nos contatos com as crianças; abrir espaços de escuta e não só de exposição das ideias e certezas dos profissionais, no cotidiano da instituição.

Essa discussão é relevante quando levamos em conta que não há um modelo único de família. Hoje há famílias compostas de avós e mães, somente; ou somente do pai que cuida sozinho dos filhos; ou ainda de um casal homossexual, dentre diversos outros tipos de organização. É importante considerar que cada família tem uma experiência singular a ser escutada e considerada na tensão com as instituições.

Trata-se de assumir que o foco do trabalho na creche, principalmente no berçário, não é só o bebê, mas a família. Bove (2002) identifica que a inserção de bebês na creche esteve por muito tempo centrada na ideia da separação (da mãe em relação ao bebê), quase como algo negativo, e sugere a ênfase na construção de novos relacionamentos e ampliação de laços, suscitada pela participação dos bebês e suas famílias na creche. Isso implica um trabalho de escuta e abertura dos profissionais em relação às famílias (e às crianças) e vice-versa, na perspectiva de se tornarem parceiros e não antagonistas.

Na pesquisa de Bove (2002), alguns indicadores de acolhimento sinalizam a valorização da participação dos familiares no cotidiano: incentivo à permanência deles na creche principalmente nos primeiros dias da criança na instituição, mas também no dia a dia; atividades planejadas com os pais, dentre outros. Neste caminho, considera-se que o bem-estar e a segurança das crianças estão atrelados ao bem estar e à segurança das famílias nos novos relacionamentos. Na medida em que a relação (especialmente) da mãe com o bebê pequeno é intensa, profunda e exclusiva (particularmente logo após o nascimento), quando um bebê ingressa na creche, espe-

ra-se que os adultos estejam envolvidos para que esta criança se sinta íntegra e confiante. As profissionais da creche empenham-se em observar padrões de relação das famílias com os bebês, construir proximidade, fazendo dessas ações uma oportunidade profissional significativa.

Neste caminho, é importante também incluir a presença familiar, mesmo quando a família não está presente fisicamente. Isso pode ser feito quando a professora nomeia a mãe ou outra figura familiar significativa para a criança no dia a dia, comenta sobre qual roupa/objeto foi colocado por ela na mochila, anuncia a proximidade de sua chegada na hora da saída, dentre outras oportunidades de qualificar e apontar a presença do outro-família.

Isso ocorre na perspectiva de pensar a institucionalização da infância e das crianças pequenas como modo de garantir direitos também das famílias, sem desqualificá-las.

Para Haddad (2002):

Numa perspectiva macrossocial, as instituições de cuidado e educação infantil têm sido apontadas como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais, colaborando com a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e apoiando a família no seu papel parental [...] o cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser destacado como importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas (p. 93).

Ou seja, as instituições são espaços de apoio às famílias, compondo uma rede de cuidados em relação às crianças pequenas que inclui a comunidade de modo geral. As crianças, assim, não são só de responsabilidade de seus familiares, mas pertencem à sociedade, à comunidade e ganham nova visibilidade neste cenário. Para ambas, família e instituição de Educação Infantil, o compartilhamento da educação das crianças pequenas marca-se por diversas ações cotidianas onde há escuta, troca, valorização da experiência do outro.

Na realidade brasileira, percebemos que a conquista legal (a garantia das instituições de Educação Infantil como parte dos sistemas de ensino) não elimina paralelismos e contradições da área – o sistema de ensino tem tradição de considerar ensino-aprendizagem de forma restrita, há uma ên-

fase na educação como instrução/transmissão de conteúdos. Esta situação provoca o campo da Educação Infantil a enfrentar as seguintes questões: como promover concepções e práticas que reconheçam interconexão entre direitos das crianças e das famílias? Como desenvolver práticas baseadas numa concepção de educação como ampliação da experiência cultural das crianças, o que envolve considerar os saberes das famílias, buscando ampliá-los, apresentando novos modelos e possibilidades de ver e agir no mundo?

Vários autores enfatizam a tendência da creche ao cuidado custodial e o movimento da pré-escola no sentido do enfoque escolarizante. É um grande desafio romper essa polarização, tendo em vista fazer convergir funções educacionais e sociais das instituições de Educação Infantil, o que implica incluir a família como protagonista no dia a dia, convidá-la a participar do planejamento, das atividades com as crianças, a dar sugestões, a dialogar.

Nesta trajetória, podemos apontar algumas questões que revelam possibilidades concretas de romper a petrificação da família, o distanciamento nos contatos diários, a desqualificação destes atores:

– os professores conhecem as condições de vida das crianças em suas casas e na rua, ou têm contato com elas apenas dentro da instituição?

– os projetos pedagógicos se relacionam com os movimentos organizados e as forças vivas da comunidade, considerando as expectativas que as famílias e a comunidade têm em relação à escola? Envolvem as famílias como protagonistas ou elas são somente convidadas a participar de finalizações, culminâncias, festas?

– as famílias são consideradas como “visita” na instituição ou se sentem parte dela? Como garantimos o pertencimento? A presença da família é racionalmente necessária, mas também emocionalmente importante? Ou é incômoda?

– as famílias conhecem a história social e política da Educação Infantil e também da instituição na comunidade, tendo em vista discutir funções e papéis de cada parte – famílias e professores?

– as instituições planejam o contato com as famílias visando colocar em lugar crítico a fragilidade dos encontros humanos no mundo atual, a centralização na produtividade/consumismo e o individualismo?

– quais os objetivos das reuniões que são projetadas para a participação das famílias? Como a instituição se abre no dia a dia? As famílias são convidadas a entrar no momento da chegada e da saída? Como são acolhidas?

Hoje, consideramos que o bem-estar e a segurança das crianças estão atrelados ao bem-estar e à segurança das famílias nos novos relacionamentos. Portanto, pensar a participação da família no cotidiano é também levar em conta o direito das crianças a relações seguras. O trabalho sobre/com os relacionamentos é também trabalho pedagógico. É importante que seja planejado, avaliado, revisto, discutido, re-encaminhado sistematicamente.

Por fim, compreendendo que a instituição de Educação Infantil é constituída por seus atores, crianças, professores e também as famílias, reportamo-nos ao início deste trabalho, questionando: como experimentamos a linguagem nestas relações? Trata-se de espaço de diálogo ou de monólogo? Encontro ou manutenção da distância? Preconceito ou construção e reconstrução de conceitos? Estas são provocações instigantes para o cotidiano das instituições responsáveis pela educação coletiva das crianças, para que a institucionalização não seja sinônimo de diluição das singularidades e da alteridade, padronização, exclusão do outro, mas oportunidade de abertura para novas formas de funcionamento, ampliação de experiências, construção de cultura e vida.

Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs.). *Manual de Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, L.; CAROLYN, E. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 134-149.
- GANDINI, L.; CAROLYN, E. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GUIMARÃES, D. *Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de Educação Infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 54-60.

KUHLMANN Jr., *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

NUNES, Deise. *Da Roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. Tese de Doutorado. UFRJ, 2000 (mimeo).

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creches e famílias In: GARCIA; LEITE FILHO (orgs.). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-80.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SEÇÃO 3

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAPÍTULO 7

A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil

Joana Célia dos Passos

O presente texto tem como finalidade apresentar algumas reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir dos instrumentos legais, em diálogo com estudos que nos informam sobre os tensionamentos sofridos por crianças negras em instituições de Educação Infantil²¹. Essa discussão se faz necessária na medida em que a Educação Infantil se constitui na primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, considerando as dimensões: física, afetiva, intelectual, linguística e social.

É importante explicitar aqui os pressupostos que orientam o diálogo que estamos iniciando. Primeiro: compartilhamos da ideia da não existência biológica de raças; entretanto, afirmamos sua existência como constru-

²¹ Estamos considerando como instituições de Educação Infantil as creches e pré-escolas, públicas ou privadas, que “educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças” (BRASIL, 2009a).

to social, político e cultural nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico de constituição da sociedade brasileira. Com Guimarães (2002), afirmamos que

“raça” não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades, que a noção brasileira de “cor” enseja, são efetivamente racistas e não apenas de “classe”.

[...] O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social podemos dispensar o conceito de raça?

Primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos para a afirmação social dos grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2002, p. 50-51).

Declaramos, como segundo pressuposto, que o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Deste modo, constituindo-se como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para 51,6% da população brasileira. Dados indicam que 56% das crianças negras são pobres, contrastando com 32,9% de crianças brancas que se encontram nas mesmas condições; das 530 mil crianças fora da escola, 330 mil são negras²². Com isso, afirmamos que raça, classe e gênero são categorias que compõem a trama histórica das desigualdades na sociedade brasileira e, que portanto, não há incompatibilidade entre a luta antirracista e antissexista e a construção da hegemonia.

Henriques (2001, p. 26) contribui com nosso entendimento ao informar, no resultado da pesquisa “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, que

²² IBGE/PNAD, 2009.

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado, o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros mantém-se perversamente estável entre as gerações.

Munanga (2000, p. 235-236) reafirma essa posição quando analisa o preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro e conclui que,

[a]pesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva a pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação.

Pesquisa realizada por Rosenberg (1987) identificou, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente e o prédio escolar era deficiente. Tais elementos autorizam a afirmar a continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável.

Os estudos referidos acima informam que a exclusão dos negros das instituições educacionais vem se desenvolvendo ao longo da história da educação brasileira. Essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX.

Dávila (2006, p. 36), em sua pesquisa sobre a política social e racial implementada no Brasil, no período de 1917 a 1945, evidencia que as instituições educacionais foram sendo criadas sob a influência do pensamento racial, que guiava as políticas públicas da época. Intelectuais, médicos e

cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam ser a degeneração de sua população. A intenção era “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”²³.

Utilizando-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas. Para o autor,

[o] sistema de educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas idéias e hipóteses em prática (DÁVILA, 2006, p. 36).

Do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção, testes e medidas, seleção de professores, programas de saúde e higiene, essas políticas, como consequência, “não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil, como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiar sua justiça inerente”²⁴.

As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional, de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretarem o Brasil, projetavam a necessidade da *regeneração* das populações brasileiras, tidas como “doentes, indolentes e improdutivas” (CARVALHO, 1989, p. 10), de onde extraíram o papel cívico de redenção nacional para a educação para torná-las saudáveis, disciplinadas e produtivas.

²³ DÁVILA, 2006, p. 13.

²⁴ *Ibidem*, p. 22.

Os aspectos aqui abordados, ainda que brevemente, podem contribuir com a ampliação do olhar sobre as desigualdades raciais na educação brasileira, na medida em que procuramos desmistificar o legado do escravismo como única explicação para as desigualdades contemporâneas entre brancos e negros

Mas como as questões étnico-raciais tem sido consideradas na Educação infantil?

A Constituição de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito social de todas as crianças e dever do Estado brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a Constituição de 1988 ao declarar que

os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009a, p. 05).

Contudo, passadas duas décadas da aprovação da Carta Magna, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas ainda é desafiador, como podemos perceber na pesquisa “O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis” desenvolvida por Silva (2007), onde a autora nos informa que em 2006 somente 27,9% das crianças negras entre 0 e 6 anos eram atendidas em instituições de Educação Infantil no Brasil, em Santa Catarina, 38,10% e em Florianópolis, 29,30%, confirmando a negação do direito à Educação Infantil para parcela significativa das crianças negras, ainda que esse direito seja reconhecido constitucionalmente pelo Estado brasileiro.

De modo geral, a oferta de Educação Infantil como responsabilidade do Estado tem sido deficitária; entretanto, as crianças negras e pobres são as mais vulneráveis. Exemplo disso são os critérios estabelecidos para o atendimento, onde a seleção na maioria das vezes é por sorteio de vagas, na priorização das famílias com menor renda per capita, na comprovação de trabalho dos pais ou na proximidade da residência. Para Silva (2007, p. 49), “essas medidas, que visam contornar a falta de vagas na Educação Infantil, podem acabar por acentuar a exclusão das crianças negras e dos segmentos mais pobres da população, pois entre as crianças que não conseguem vaga as crianças negras predominam”.

No estudo de caso realizado por Silva, os critérios prioritários definidos pelo poder público para o atendimento das crianças eram: crianças cujos pais ou responsáveis exerçam atividade remunerada, ou os casos em que as crianças tiverem um único responsável; crianças que se encontram na situação em que um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada; e, por último, crianças cujos pais e/ou responsáveis não exerçam atividade remunerada, incluindo entre estes pensionistas, inativos, estudantes e desempregados. Com isso, o Estado desresponsabiliza-se pelas crianças filhas de desempregados, moradores de rua, sem-tetos, entre outros, fragilizando ainda mais a infância brasileira e seu direito à educação.

Outros aspectos vão compondo as desigualdades no atendimento a crianças negras na Educação Infantil e influenciam fortemente suas trajetórias educacionais. Rosenberg (1996, p. 62) considera que

a expansão desordenada, caótica e, principalmente, a permanência de trajetórias duplas, triplas ou quádruplas em educação infantil – creches públicas, creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas – geralmente abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual. É esta desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, inclusive esta que denominei de morte educacional anunciada.

Para Rosemberg, critérios discriminatórios têm sido utilizados na oferta de creches e pré-escolas, desde o nível formativo dos professores, condições físicas da instituição, localização dos prédios, materiais didáticos e lúdicos, até a prática educativa. Segundo a autora, “a socialização para a subalternidade de crianças pobres e negras se inicia no berçário onde se encontram, de maneira geral, as trabalhadoras de creche com nível educacional inferior e as crianças vivenciam rotinas de espera: a espera do banho, da comida, da troca de fraldas” (1996, p. 62).

Em outro estudo, Rosemberg (1999) revela que a retenção de crianças negras é de 63,5%, superando a retenção de crianças brancas, de 36,5%, desde a pré-escola, o que explicita o desfavorecimento no atendimento quando as crianças são negras e pobres.

Pesquisa realizada por Cavalleiro (2000) evidencia situações de negligência e de discriminação racial para com as crianças negras tendo como protagonistas crianças e adultos/professoras de uma instituição de Educação Infantil. A partir de observações sistemáticas nos espaços institucionais, a pesquisadora identifica a total ausência de cartazes ou livros que expressem a existência de crianças negras na sociedade brasileira.

A pesquisadora retrata também a desvalorização sistemática que crianças negras sofrem acerca de seu pertencimento étnico-racial no interior daquela instituição, assim como o silêncio das professoras como estratégia para evitar o conflito, por naturalizarem os preconceitos. Constata ainda que as crianças pequenas negras já apresentam nessa fase uma identidade negativa em relação ao grupo étnico-racial ao qual pertencem; por outro lado, as crianças brancas da mesma faixa etária revelam sentimentos de superioridade em relação ao seu pertencimento racial, manifestando em situações diversas preconceito e discriminação para com as crianças negras.

Por fim, conclui Cavalleiro (2000, p. 98) que “as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos a sua volta”. É importante destacar que esse tratamento nem sempre é verbal, mas expresso nos comportamentos sociais, nas atitudes, no tom de voz, nos gestos, no acolhimento e nos cuidados com as crianças.

Oliveira (2005) investigou as relações raciais em uma creche e focalizou as práticas educativas com crianças entre 0 e 3 anos de idade. Nas situações observadas, a pesquisadora destacou aspectos que se configuram como tratamentos diferenciados, desiguais e discriminatórios, como, por exemplo, o “carinho diferenciado” ou, como diz Cavalleiro (2002), “a distribuição desigual de afeto” das professoras às crianças negras e brancas: na hora da chegada poucas crianças negras eram acolhidas com um beijo; a recusa ao contato físico: a indisposição da professora em pegar no colo crianças negras, justificada pelo peso das crianças ou pelo suor em seus rostos negros; elogios ao bom comportamento e beleza física das crianças brancas (durante sua estada na creche, a pesquisadora não ouviu um elogio sequer à beleza das crianças negras) em contraposição aos esterótipos em relação às crianças negras.

Tanto Cavalleiro como Oliveira expõem que as relações entre professoras e crianças nas instituições de Educação Infantil são marcadas pelo racismo que estrutura as desigualdades na sociedade brasileira. Explicitam as pesquisadoras que as expectativas e representações das professoras sobre as crianças negras e suas famílias são diferentes das expectativas e representações das mesmas professoras sobre as crianças brancas. Assim, “a escola oferece aos alunos brancos e negros oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

O racismo manifesto nesse modo de tratar as crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais traz prejuízos a todas as crianças, independentemente de sua cor/raça. Para as crianças negras as consequências são perversas:

[...] auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade de aprendizagem; recusa em ir para a escola e exclusão escolar (CAVALLEIRO, 2002, p. 52).

Já para as crianças brancas, o racismo acarreta “cristalização de um sentimento irreal de superioridade: racial, cultural, estética, intelectual, etc; perpetuação do racismo, preconceito e discriminação raciais nas outras relações estabelecidas pelos alunos” (ibidem).

Fica evidente, com isso, que a educação das relações étnico-raciais exige novas aprendizagens e novas sociabilidades para um projeto coletivo de uma Educação Infantil mais democrática, justa e plural, principalmente, se compreendemos que as crianças se constituem nas interações que lhes são propostas pelos adultos e nas que elas próprias estabelecem entre si em diferentes contextos. Interações essas permeadas por seus pertencimentos: étnico-raciais, de gênero, de classe, de religiosidades, de localização geográfica, etc. São meninos e meninas constituídos por diferentes fatores socioculturais que os tornam singulares, mas também são parte de grupos sociais que em grande medida, são negligenciados e invisibilizados nas instituições educativas.

Perspectivas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil

O enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais pelos movimentos negros ao longo da história brasileira foi, sem dúvida, elemento propulsor que possibilitou, nos últimos anos, a inserção das questões étnico-raciais na educação brasileira. Destacamos aqui a participação ativa dos movimentos negros na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, que influenciou sobremaneira a agenda governamental para o desencadeamento de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Os compromissos assumidos pelo Brasil naquela conferência impulsionaram em 9 de janeiro de 2003, a promulgação da Lei 10639/03, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e, também, a inclusão do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – no calendário escolar²⁵. No mês de março do mesmo ano foi criada, com status de Ministério, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)²⁶.

Dando prosseguimento às políticas de ações afirmativas na educação, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer N° 03/2004 CNE/CP e a Resolução N° 01/2004 CNE/CP, que regulamentam a Lei n° 10639/03, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, com a promulgação da Lei n° 11645/08, foi incluída a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares. Desse modo, as Leis n° 10639/03 e n° 11645/08 se complementam e alteraram a LDB de 1996, colocando o direito à educação e o direito à diversidade no mesmo patamar como uma política afirmativa de Estado.

As ações dos sistemas de ensino, unidades escolares e professores para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história afro-brasileira e africana seguirão, conforme as Diretrizes, os seguintes princípios:

²⁵ Leis similares foram aprovadas e implementadas, desde o final dos anos 1980, em muitos municípios brasileiros e subsidiaram a construção do atual marco legal. Na década de 90, alguns estados e municípios brasileiros aprovaram e instituíram leis semelhantes. Em Santa Catarina, alguns municípios, por força da atuação do movimento negro, aprovaram leis municipais que instituíam a inclusão do conteúdo “História Afro-Brasileira” nos currículos escolares; são eles: Itajaí, Lei 2.830/93; Florianópolis, Lei 4446/94; Tubarão, Lei 1.864/94, e Criciúma, Lei 3.410/97.

²⁶ A SEPPPIR tem como funções “acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo” (BRASIL, 2003, p. 4).

a) *Consciência política e histórica da diversidade*; b) *Fortalecimento de identidades e direitos*; c) *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*. Estes princípios orientam toda a organização do trabalho pedagógico escolar e, por conseguinte, devem também orientar os curso de formação inicial e continuada de professores.

No Art. 2º da Resolução Nº 1/2004 CNE/CP estão explicitados os objetivos em relação à diversidade étnico-racial nas instituições educacionais brasileiras. Note-se que estes não se referem exclusivamente a conteúdos escolares, o que potencializa a sua inserção na Educação Infantil, foco de nosso diálogo aqui.

Art. 2º [...]

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de **atitudes, posturas e valores** que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e **valorização de identidade**, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de **reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas** da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004b) (grifos da autora).

Os objetivos propostos reforçam a compreensão de que o currículo das instituições educacionais é influenciado pelas práticas sociais existentes e que, para a busca da consolidação da democracia na sociedade brasileira, é necessário que a educação também cumpra com seu papel, estimulando a promoção do ser humano em sua integralidade, a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos sociais.

A partir de 2004, o Ministério da Educação desenvolveu uma série de estratégias para a implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes; entre elas, destacamos a criação, em parceria com instituições do poder público e organizações da sociedade civil, dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, cujo principal papel é acompanhar o desenvolvimento das políticas para a diversidade étnico-racial, propondo, discutindo, estimulando e auxiliando em sua implementação.

Para orientar a implementação da política educacional em tela, o Ministério de Educação, em sintonia com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pesquisadores, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, promoveu, em 2008, seminários regionais com o objetivo de construir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O referido Plano apresenta um conjunto de metas, ações e atribuições destinadas aos sistemas de ensino, conselhos de educação, instituições de ensino, universidades e fóruns de educação e diversidade étnico-racial com o intuito de subsidiar, principalmente, os sistemas e instituições educacionais no cumprimento das determinações legais.

A criação e/ou sanção dos dispositivos jurídico-normativos tensiona a lógica de funcionamento do Estado brasileiro, instigando a construção de uma nova agenda e forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na educação brasileira, na medida em que as políticas universalistas não conseguem atingir a população negra.

Mas quais as implicações da base legal anteriormente apresentada nas políticas da Educação Infantil?

A Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, explicita a responsabilidade da Educação Infantil para com a educação das relações étnico-raciais e com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, em dois momentos: primeiro, quando se refere aos princípios éticos: “Art. 6°. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”.

O segundo momento é quando o documento chama a atenção das instituições para o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, conforme transcrevemos abaixo:

Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o **rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.**

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...]

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

[...]

IX - **o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;**

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

VII - **possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais**, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2009B) (grifos nossos).

O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil apresenta como uma das condições para a organização escolar que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil”. Para isso, propõe algu-

mas possibilidades, entre elas a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que abordem de modo positivo seus pertencimentos. Afinal, as crianças, quando adentram o espaço das instituições de Educação Infantil, trazem consigo todas as dimensões e pertencimentos que as constituem: são meninos e meninas negras, brancas, empobrecidas, etc.

Vale lembrar que o currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que procuram articular as diferentes experiências e saberes das crianças com os conhecimentos advindos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas práticas se materializam nas relações sociais entre crianças e professores nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Como podemos perceber, a política curricular para a Educação Infantil, em consonância com os documentos legais que instituem a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reafirma a responsabilidade das instituições educacionais para com a diversidade étnico-racial. Entretanto, os dispositivos legais não são suficientes para assegurar que as políticas afirmativas na educação se efetivem para as crianças negras, pois ainda há que se enfrentar as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira e, portanto, também nas instituições de educação infantil; o mito da democracia racial; a ideologia do branqueamento; a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais que impregnam as relações pessoais e institucionais.

Isso significa que é preciso considerar as instituições de Educação Infantil como resultado de uma construção social, onde as contradições e os conflitos se manifestam através dos sujeitos (adultos e crianças) que cotidianamente nela se inter-relacionam, com suas identidades e pertencimentos diversos (étnico-raciais, de gênero, de classe, entre outros). Significa também que nessas instituições também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, e contraditoriamente, habitam nessa instituição as possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdades, onde

as crianças podem vivenciar ambientes mais igualitários, porque nelas as diferenças não são silenciadas.

Para que se constitua em princípio ético e prática efetiva, a educação das relações étnico-raciais precisa impregnar as instituições de Educação Infantil em toda a sua dinâmica, indo do discurso declarado ao fazer pedagógico das profissionais, considerando os materiais pedagógicos e brinquedos disponíveis para as crianças, o projeto político-pedagógico, a formação continuada, as relações entre a instituição e os núcleos familiares, entre outros aspectos. Na compreensão de Santomé (1998, p. 150),

uma política educacional antidiscriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao estudo desta problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e a marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas académicas e em todos os recursos didáticos.

Isso não se dará sem tensionamento com aquelas práticas e concepções pedagógicas colonialistas, racistas e conservadoras ainda presentes nas instituições de Educação Infantil e na sociedade brasileira. Neste caso, a disposição de professores e gestores em romper com valores e crenças arraigadas numa concepção colonialista que submete as crianças negras a aprender valores e conhecimentos que não as valorizam socialmente é de fundamental importância. Essas mudanças precisam estar sendo construídas diariamente pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar na perspectiva de um projeto pedagógico comprometido com a promoção da igualdade étnico-racial e a eliminação de todas as práticas discriminatórias.

Neste sentido, podemos formular algumas questões: Em que momentos se evidenciam as relações étnico-raciais na Educação Infantil? Que tensionamentos as questões étnico-raciais trazem ao cotidiano das creches e pré-escolas? Como as professoras têm lidado com essas questões? O que as professoras sabem sobre as crianças negras? Como as crianças negras e suas famílias sentem e pensam sobre suas vidas e sobre o mundo? O que as crianças negras têm dito sobre si mesmas? Como têm sido potencializadas as positivities em relação ao ser negro na creche e na pré-escola? Que narrativas têm sido apresentadas às crianças de modo a valorizar seus per-

tencimentos étnico-raciais? Com que olhar são vistas as crianças nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda se discursa sobre a diversidade, mas se planeja e organiza o currículo como se as crianças fossem homogêneas? Como se convivêssemos com um tipo único de criança? Como e quando construo situações de aprendizagem para a educação das relações étnico-raciais? Ou espero que as crianças manifestem algum aspecto para tomar como referência?

Essas são algumas questões que nos provocam ao diálogo nos processos formativos que realizamos. Nestes, têm sido frequentes as declarações de professores nos informando que não se sentem preparados para intervenções pedagógicas que tenham as relações raciais como foco. Outros professores afirmam que na “sua” creche ou pré-escola “todos são iguais”, “as crianças não percebem as diferenças”, “trato todos igualmente, sem privilegiar a cor”. Os depoimentos indicam que, embora tenhamos alguns avanços, a inserção da diversidade étnico-racial ainda fica sob a responsabilidade e decisão individual de alguma professora e não do coletivo da instituição.

É preciso destacar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores assumem grande importância quando se tem como intenção o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009a). Contudo, os cursos de formação inicial e continuada ainda apresentam resistências no que se refere a abordar as relações étnico-raciais. O quadro de análise das questões educacionais tem sido hegemonicamente referenciado pela perspectiva única da luta de classes. Na medida em que as relações sociais e étnico-raciais são inequivocamente tensas no Brasil, sempre que evidenciadas suscitam descontentamentos e desconfortos; isso ocorre exatamente porque vai se tentar negar a existência da prática do racismo, mesmo sendo reconhecido por ampla maioria dos brasileiros, como as pesquisas têm mostrado. O mito da democracia racial sustenta a ideia de que no Brasil não há conflito étnico-racial na medida em que a miscigenação da sociedade brasileira criou relações harmoniosas entre os diferentes, seja de raça, classe ou status social.

Quando incluídas as questões étnico-raciais nos cursos de formação inicial ou continuada, estas, na maioria das vezes, são tratadas como “temas” ainda periféricos, ou seja, não são centrais nas discussões sobre o cotidiano e os currículos das instituições educativas, são disciplinas na maioria das vezes optativas ou com menor carga horária; ou cursos de formação continuada têm se transformado, na maioria das vezes, em palestras cujo número de professores participantes, geralmente, dificulta um diálogo mais reflexivo sobre as práticas pedagógicas.

Diante da realidade da Educação Infantil brevemente aqui abordada, frente às relações étnico-raciais, a formação inicial e continuada precisa incidir sobre o tratamento pedagógico dessas questões, possibilitando reflexões sobre o reconhecimento e a aceitação das diferenças. Como nos orientam Gomes e Silva (2001, p. 30-31), o trato da diversidade “deve ser uma competência político-pedagógica”, adquirida pelos professores nos processos formativos, que “reconheça tanto as diferenças quanto as semelhanças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático”.

Referências

- BRASIL. *Política nacional de promoção da igualdade racial*. Brasília: SEPPIR, 2003.
- . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004a.
- . *Resolução CNE/CP 1/2004*. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.
- . *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.
- . *Resolução N° 1/2004, CNE/CP*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.
- CARVALHO, M. M. C. de. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J. *Os negros e a escola brasileira*. 2. ed. Florianópolis: Ali-lênde: Núcleo de Estudos Negros, 2002. p. 47-60.

DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GUIMARÃES, A. S. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice Editora; Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

HENRIQUES, R. M. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2009.

MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do “alunado negro”. In: AZEVEDO, C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 235-243.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos do Penesb*, Niterói/Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.

OLIVEIRA, F. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B.; PINTO, R. P. *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005. p. 29-39.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987.

_____. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, 1991.

_____. Educação infantil: classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, 1996.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, C. I. *O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso de Florianópolis*. Dissertação de mestrado. UFSC, 2007.

CAPÍTULO 8

“As creches e a iniciação” e as relações étnico-raciais

Anete Abramowicz

Tatiane Cosentino Rodrigues

Ana Cristina Juvenal da Cruz

O texto “As creches e a iniciação”, de Félix Guattari²⁷, escrito em 1981, inicia com uma questão que reproduzimos: “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?”

Passados 30 anos, poderíamos nos perguntar se tal questão ainda faz sentido e se temos feito algo, após tanto tempo, em termos de iniciação das crianças para que elas não percam sua livre expressão, caso seja esta uma iniciação importante e uma das funções da creche?

A crítica radical à escola nova realizada por Guattari neste artigo acabou sendo obscurecida por uma crítica mais cognitivista e racionalista feita à escola nova que a combateu afirmando que a ideia de liberdade de expressão seria algo que, de um lado, poderia levar a um espontaneísmo e a

²⁷ As creches e a iniciação. In: GUATTARI, F. *A revolução molecular: pulsações políticas do desejo*.

um “laissez-faire” e, de outro, contribuiria para o aprofundamento das desigualdades sociais, já que a escola da “livre expressão” seria para os pobres, enquanto a escola dos “conteúdos” para os ricos. Ou seja, dizia-se que a escola nova aprofundou as desigualdades sociais e que não era democrática, na medida em que deixou os conteúdos e/ou os esvaziou, ou simplificou-se para a escola pública. Além do debate sobre o que é liberdade²⁸, e a crítica

²⁸ Apesar do tema da liberdade estar mais fortemente associado ao pensamento liberal, ele tem ressonâncias anteriores a este pensamento.

Poderíamos dizer que no pensamento ocidental, especialmente no humanismo, a liberdade é construída como uma ideia das mais caras e encontra-se incorporado a várias correntes da pedagogia moderna.

Persiste desde os gregos a ideia da liberdade como um dos fundamentos do pensamento ocidental. Na antiguidade grega, a essência humana realizava-se no homem livre, já que os escravos não eram seres humanos. Desde Sócrates e o seu método, a maiêutica – método socrático que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor à descoberta de suas próprias verdades e à conceitualização geral de um objeto – é uma conquista do saber que só se realiza pelo livre exercício das consciências.

Com o capitalismo a liberdade do trabalhador será a base e a mistificação central deste modo de produção – mistificação na medida em que o trabalhador é livre para definir para quem venderá a sua força de trabalho. O fundamento jurídico da sociedade burguesa é a liberdade de venda e de compra da força de trabalho. A escola para todos nasce acoplada a este fundamento.

Será no ideário daquilo que se traduziu como a escola nova que o tema da liberdade será central na ação educativa e pedagógica.

No século XX, a escola terá uma função central na sociedade, será a instituição-chave da sociedade democrática, abrir-se-á para as massas, e a educação será nutrida pelo ideal libertário. Ao colocar a criança no centro do processo, ao tomar o ativismo como fundamento de desenvolvimento e de pensamento, a liberdade passa ser princípio fundador da educação. Pensar e desenvolver é ser livre.

No interior daquilo que se convencionou chamar de Escola Nova, a liberdade é tematizada de maneira diferente por alguns dos principais educadores e pedagogos. Este movimento, que se opõe à pedagogia tradicional (chamada por alguns autores da pedagogia da essência, que se oporia à pedagogia da existência) constitui-se de vários autores, e podemos considerar Kierkegaard (1813-1855), Stirner (1806-1856) e Nietzsche (1844-1900) os percursores desta pedagogia.

O movimento da Escola Nova trouxe o “ativismo” como um dos elementos fundamentais da reviravolta pedagógica. Podemos destacar alguns dos primeiros teóricos do “ativismo”: Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Clarapède (1873-1940) e Montessori (1870-1952). O ativismo, segundo Cambi (1999), em resumo caracteriza-se por: 1) O papel essencial e ativo da criança no processo educativo; 2) A valorização do “fazer”; 3) a motivação, o interesse e a necessidade como relação; 4) a centralidade do estudo do ambiente; 5) a socialização; 6) o “antiautoritarismo”; 7) “antiintelectualismo”.

A liberdade na educação é tema na vertente liberal; é importante destacar o autor A. S. Neill (1833-1973), e nas pedagogias do século XIX, merecem destaques os seguintes autores, além

à escola nova como uma escola que concebe liberdade em termos individuais e liberais. A crítica realizada por esta corrente de pensamento à escola nova acabou por propor uma escola conteudista, um retorno e uma reavaliação da escola tradicional e a retomada da ideia de que pela via racional ou da consciência evitar-se-ia que as crianças fossem capturadas pelas redes do capital. É nesta atmosfera que temos assistido ao ensino cada vez mais precoce dos conteúdos escolares e disciplinares na escola de educação infantil.

No entanto, estas correntes não respondem à radicalidade política e ética da questão proposta por Guattari, que é de como fazer uma iniciação que não aprisione as crianças aos dispositivos do poder/saber, à linguagem e ao capital. A resistência a estas iniciações é mais dura na medida em que não há um momento em que tudo se resolve, ou a iniciação se encerra, e não se trata apenas de trocar axiomas: método por conteúdo, liberdade por ensino; além disso, a consciência das crianças pequenas para resistir à maquinaria das semióticas dominantes, em especial as audiovisuais, como a televisão, por exemplo, é insuficiente, e não é ela que conseguiria se opor a esta iniciação, para a produção de uma vida singular. Guattari nos diz neste texto, na crítica à escola nova, que os empreendimentos colocados à disposição para reafirmar outra educação limitam “muito frequentemente suas intervenções nos níveis da técnica da aquisição da linguagem, da escrita, do desenho etc... sem intervir no motor desta modelagem cujas técnicas não são senão um dos agentes. Um empreendimento educacional não poderia circunscrever de modo válido seu campo a questões de técnicas de aprendi-

dos que já foram citados: Piaget (1896-1980), Freinet (1896-1966), Vigotski (1896-1934), Korczak (1878-1942). É importante destacar Makarenko (1888-1939) pedagogo Russo pré-stalinista que trabalhou, em colônias, com crianças órfãs de guerra, numa perspectiva de um homem-novo. A temática da liberdade em Makarenko está subsumida nas noções do coletivo e do trabalho, conceitos essenciais na vertente marxista.

Em 1969, Paulo Freire (1921-1997) publica a obra *A educação como prática da liberdade*, que é um texto modificado da sua tese de doutorado. Neste livro, apresenta um método de alfabetização, e a liberdade tem menos a ver com uma perspectiva de um formalismo liberal e está mais próxima de uma perspectiva existencial cristã. A liberdade e a consciência serão dois instrumentos dos oprimidos que se efetuam na ação, na participação, na luta e na prática. Portanto, para Paulo Freire a liberdade é condição básica como princípio de uma pedagogia e, ao mesmo tempo, um fim, pois se dirige a homens livres que lutam e reconhecem a opressão.

zagem ou de socialização. Ele coloca de imediato toda uma série de problemas micropolíticos” (p. 51).

Iremos retomar o artigo de Guattari com mais vagar em relação àquilo a que a educação deveria se opor ao iniciar as crianças na educação em equipamentos públicos e acrescentar uma única iniciação de que Guattari não teria se ocupado, apesar de falar ligeiramente sobre ela, que é a iniciação às relações raciais.

Pediríamos um pouco de paciência ao leitor para retomarmos este texto, não só por sua atualidade, mas porque todo e qualquer debate sobre creches e Educação Infantil é um debate sobre quais são as iniciações que estes equipamentos públicos educativos têm como função empreender. Ou seja, quais as iniciações que a creche deve realizar ao agrupar crianças tão pequenas em um equipamento público?

Guattari nos mostra que, como se trata de crianças muito pequenas, elas poderiam estar livres de determinadas impregnações, além de poderem fazer experimentações com seus corpos, pois neste momento estes corpos “ainda não sabem” como devem se portar e são ainda pouco moduláveis. Segundo Guattari, as crianças estariam livres de uma obediência às regras, às normas dos grupos antes da entrada delas nos papéis sociais, ou antes de ser consideradas “pessoas por inteiro”. É como se antes dos 2 anos, segundo Guattari, as crianças estivessem relativamente livres ou escapassem um pouco do controle exercido pela sociedade, apesar de ele enfatizar a circunscrição da criança ao território materno. O que afirma no artigo é que as iniciações se anteciparam, e desde a “fase infans” começam a partir de dispositivos presentes naquilo que ele chama de “campos de iniciação”.

Um campo de iniciação indicado por ele é exercido por educadores e familiares e realizado em “tempo integral”, pois é este “sistema de representação e valores do capitalismo que modela as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos da linguagem, aos modos das relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes” (p. 51). A escrita neste momento deve ser antecipada, para que a criança esteja o mais cedo possível apta a decifrar “os diferentes códigos do poder” (p. 52). Nesta direção, Guattari indica a necessidade da inicia-

ção e integração das crianças à “semiotização escritural”, pois elas necessitam “trabalhar” e “trabalham na creche, com técnicas de jogo que são concebidas para melhorar seus desempenhos perceptivos” (p. 52). Assistimos a isto em muitas das creches onde os jogos são concebidos como estratégias para a formação de determinada imagem de pensamento, e/ou para o ensino de disciplinas escolares e para a constituição de sujeitos de determinada maneira.

O que Guattari defende neste texto é que há uma “tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos” e que as crianças devem formar-se o mais cedo possível. E este sistema que as crianças devem traduzir é a linguagem, os códigos sociais, as relações de poder e hierárquicas, ou seja, devem aprender desde cedo como e quem obedecer, etc. Esta necessária tradutibilidade indicada por Guattari implica que o desejo do indivíduo seja capaz de se adaptar e de se “tradutibilizar agenciando-se a partir de qualquer ponto do sistema socioeconômico” (p. 52). As técnicas de controle e de impregnação impingidas às crianças são, segundo ele, realizadas de maneira cada vez mais suave e “em muito maior profundidade”. Esta engenharia pretende “extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e adaptá-la aos valores, significações e comportamentos dominantes”. “A educação televisual modela o imaginário e impõe uma micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, as raças etc” (p. 53). É neste contexto que Guattari se pergunta: como é possível preservar uma liberdade de expressão nas crianças de maneira que elas não sejam rapidamente moldáveis, capturadas, constituídas pela ordem hegemônica que impõe e constitui desejos, sujeitos de determinada maneira no interior da lógica do capital? Tarefa árdua para quem pretende constituir outras iniciações.

O que, para Guattari, seria um trabalho de creche na contramão desta iniciação teria que operar a partir de outra “economia desejante”, que implicaria um trabalho micropolítico que incidisse sobre os adultos que trabalham na creche, sobre as crianças, a comunidade. “O fato de que as crianças possam exprimir-se pela pintura, dança, canto, organização de projetos comuns, etc..., sem que o conjunto destas atividades seja sistemática-

mente recentrado sobre as finalidades educativas clássicas (integração à sociedade e respeito aos pólos personológicos e familiares), permite ao desejo delas escapar, numa certa medida, da modelagem da libido que tende a se sujeitar à política capitalista da descodificação generalizada dos fluxos" (p. 54). Em outro contexto diferente, Deleuze (1992) também se pergunta: "O que pode o pensamento contra todas as forças que, ao nos atravessarem, nos querem fracos, servos e tolos? Criar", respondia ele. Em Deleuze e Guattari, o pensamento busca a conquista, a criação e a invenção, contrariamente àquilo em que somos iniciados. E não seria a mesma coisa precocizada por Michel Foucault quando pensa a vida como obra de arte? Estes teóricos confluem para a ideia de que uma vida singular, e não facilmente capturável pelas redes hegemônicas de saber/poder, tem no pensamento e na criação fortes aliados de resistência, apesar de que teríamos que compreender o que é o pensamento e a criação nesta vertente de pensamento.

Ao finalizar o texto, Guattari afirma que a luta pela expressão da criança não significa afastá-la e/ou protegê-la da sociedade, mas sim

recusar fazer "cristalizar" a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado. Isto não significa que se buscará sistematicamente fabricar marginais, delinquentes, revoltados ou revolucionários! Não se trata aqui de opor uma formação a outra, uma codificação a outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa, etc...) (p. 55).

O que queremos agregar a este texto fundamental é o debate sobre um campo de iniciação que é a raça. Se, como vimos, as iniciações das creches se compõem em campos e estes campos significam que todos eles possam ser traduzíveis à lógica do capital, a raça também é um campo no qual as iniciações ocorrem, como uma forma de governo das crianças. O que significa isto?

Se pudermos retomar sob outro ângulo o texto de Guattari, diríamos que as crianças são iniciadas à ordem do poder, ou seja, desde cedo aprendem a quem obedecer e o dever de obedecer, aprendem as hierarquias de poder, quem manda e obedece, ao ponto de saberem, como os prisioneiros, que devem solicitar aos adultos permissão caso desejem ir ao banheiro. Como

diz Foucault²⁹, as crianças sofrem uma infantilização, ao ponto de não sabermos se são as crianças que são tratadas como prisioneiras ou os prisioneiros como crianças; ambos sofrem uma infantilização que não lhes pertence.

As crianças também são iniciadas na heteronormatividade. Quando as crianças são pequenas podem experimentar e brincar com as diversas formas de conjugalidade; durante o recreio, por exemplo, podemos observar que muitas meninas namoram o mesmo menino, ou vice-versa, meninos podem andar de mãos dadas, mas quando um menino persiste em “coisas de meninas”³⁰ ou meninas “em coisas de meninos”, cria-se um pânico entre as professoras, a família e a comunidade. A creche inicia em toda a sua micropolítica de funcionamento na ideia de que a heterossexualidade é a norma e o normal. As forças que atuam na direção desta heteronormatividade e produzem as crianças no campo da iniciação da sexualidade não são nada desprezíveis.

Iniciamos a criança nos códigos da linguagem em sua gramaticalidade, nas suas redes hegemônicas de sentido, na sua maneira de constituir lugares: homem-mulher, adulto-criança, negro-branco. Segundo um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês denominado Roland Barthes, a linguagem não é nem progressista, nem reacionária, é simplesmente fascista; ela nos obriga a dizer certas coisas, a ocupar certos lugares, posições homem-mulher, mestre-aluno, branco-negro, direita-esquerda. A primeira pergunta que se impõe é: “como driblar os sentidos

²⁹ Como nos mostra Foucault, “não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões...” (FOUCAULT, 1979, p. 73).

³⁰ Neste trabalho adotamos “menina” como uma categoria cultural imposta ao sexo, que diz o que é ser mulher. Os debates no campo dos Estudos Feministas deslocam a discussão ao fazerem uma distinção entre os termos “sexo” e “gênero”. A partir do estabelecimento de diálogos com as perspectivas pós-estruturalistas, tais discussões compreendem que o sexo é atribuído aos seres humanos quando nascem e o gênero é construído social e culturalmente a partir de um universo orientado por uma ordem seguida por uma heteronormatividade que reserva lugares sociais a mulheres e homens, além de classificar como anormais as possibilidades de sexo que se diferenciam de uma relação heterossexual. Compreendemos que mesmo no interior do campo dos estudos feministas e dos estudos sobre sexualidade há um debate em curso, perpassado por perspectivas como a Teoria Queer e entre intelectuais como Butler, Sedgwick, Rubin, entre outras.

impostos, os lugares prévios? Como introduzir a hesitação, a indecisão, os estados de suspensão? Como sustentar um discurso sem impô-lo? Como fazer do próprio ensino um exercício de deriva e de desaprendizagem?" (PELBART, 2010, p. 11).

A terceira iniciação é na tecnologia capitalista das relações sociais dominantes e iniciação no consumo e na regra da tradutibilidade (ou seja, com o dinheiro tudo pode ser trocado), e, como já dissemos, o desejo do indivíduo deverá ser capaz de se adaptar e de se tradutibilizar agenciando-se a partir de qualquer ponto do sistema socioeconômico.

Poderíamos introduzir um quarto campo de iniciação que, de alguma maneira, está presente nos outros, em especial, no campo da sexualidade, já que se trata de produção de corpos e de uma estética do corpo, no interior do que é racialmente admitido como belo e hegemônico: o branco. A engrenagem racial é capilar e atua de maneira microfísica a ponto de que nenhum/a professor/a, aluno/a, diretora ou gestor/a de escola se admite racista, ao mesmo tempo em que observamos todos os indicadores de desempenho e exclusão escolar apontarem as crianças e os jovens negros como estando nos degraus inferiores nesta hierarquia escolar. Ou seja, quando todos são pobres, os/as negros/as têm um desempenho inferior na escola. A escola governa de maneira racial de modo a não se perceber que ela atua no interior de uma estética branca; naturaliza-se o governo racial que ela efetua a ponto de ninguém se considerar racista. Escapar desta forma de governo racial não é fácil, pois há uma inclusão de todos na escola, mas de maneira diferenciada. A consciência é insuficiente para escapar deste governo, pois, ninguém, conscientemente, quer ser racista.

Propor outras iniciações na escola infantil é uma das tarefas mais complexas, já que educar crianças pequenas faz parte de projetos de sociedade em disputa. Portanto, quando nada fazemos, ensinamos a norma e a normalidade, no interior daquilo que predomina, que é a lógica do capital; mas como escapar disto?

Daí o proveito que poderíamos tirar da ideia de Félix Guattari de que a heterogeneidade precisa ser produzida. Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las.

Que significa a recusa à homogeneização sutil que incorremos, às vezes, nos dispositivos que montamos quando subordinamos os estudantes a um modelo único ou a uma dimensão predominante.

Na realidade, precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente a um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças, sejam sexuais, raciais, étnicas, estéticas, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos. A pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento, e busca a uma vida não fascista que se faz.

A educação de crianças pequenas que as coloca no espaço público deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isto que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem tia, a colega não é a irmã e brincar de casinha não é imitar papai e mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à ideia de mulher, de casal e de povo. Nesta educação, a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser experimentadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009).

Ao terminar o artigo, Guattari aliando-se ao direito à diferença, afirma a polivocidade da expressão semiótica da criança como um objetivo essencial da micropolítica no nível da creche:

se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutro ele decide assumir as roupas e os papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos de que estas roupas ou papéis são portadores (p. 55).

Infância, raça e racismo na Educação Infantil

A denúncia sobre a necessidade de problematizar a forma como a iniciação nas relações étnico-raciais ocorre durante todo o processo de escolarização foi oportunizada por um longo processo de mobilização do movimento negro, que, desde o início de 1900, enfatizou as limitações do discurso da democracia racial, ressaltando a centralidade e autonomia da categoria raça para a compreensão e explicação das desigualdades sociais.

Atravessamos a década de 1980 e de 1990 consolidando uma importante, mas marginalizada, produção sobre a intersecção entre raça e educação. Este acervo reúne as denúncias, propostas, experiências desenvolvidas pelo movimento negro, consolidando, nos termos de Silva e Barbosa (1997), "um pensamento negro sobre a educação" e, de forma complementar, a realização de pesquisas³¹ que corroboram as denúncias do movimento negro, ao mostrarem a disparidade entre negros e brancos nos indicadores educacionais.

Ainda que reduzidas, as pesquisas e denúncias priorizaram a observação e análises a respeito das relações étnico-raciais nos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. O número de pesquisas dedicadas a estas iniciações na Educação Infantil é escasso e está relacionado à dificuldade de desenvolvimento de metodologias de pesquisa com crianças pequenas, à desvalorização da Educação Infantil frente aos outros níveis de ensino e seu

³¹ São exemplos: Hasembaig (1979) e Rosemberg (1987).

público prioritário e à percepção consoante à ideia de democracia racial de que este é um tema proibido e indiferente para crianças pequenas.

Há um número reduzido de pesquisas no Brasil que analisaram a questão racial na creche (com crianças de 0 a 3 anos). As pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática racial no espaço da Educação Infantil.

Podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positividade e negatividades atribuídas a um e a outro grupo racial. No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores das profissionais envolvidas com estas crianças e, também, é claro, pela mídia que atua de forma ativa na veiculação e construção de imagens, ideias e ideais estéticos que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência, e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar; é como uma maneira de não ver, de relegar, um “pacto” que não deve ser quebrado, pois se não teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele se desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que se silencia. Desta forma, o que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo-se possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que são tão presentes no ambiente escolar.

Fúlvia Rosemberg (1996, 1999), Eliana Oliveira (1994), Fabiana de Oliveira (2004), Eliane Cavalleiro (2007), Lucimar Rosa Dias (1997) são al-

guns exemplos de pesquisas realizadas na Educação Infantil que apontam a existência de práticas raciais discriminatórias nas relações interpessoais e no trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil. Cavalleiro identificou que o educador da pré-escola brasileira apresenta dificuldades para perceber os problemas que podem aparecer nas relações entre crianças pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, que as crianças em idade pré-escolar já interiorizam ideias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais e que o silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2007).

A partir de uma caracterização breve dessas pesquisas, foi possível identificar que a escola de Educação Infantil trabalha com duas dimensões da questão racial: o silenciamento e a racialização. Inicialmente, a ausência de fala sobre o impacto do racismo entre as crianças foi compreendida como um desconhecimento das profissionais da educação para com o trato com a dimensão racial. Posteriormente, tal silenciamento foi identificado como uma prática e uma forma de iniciação da criança num universo branco. As referências a esta temática ficaram restritas a momentos específicos, como datas festivas, as quais fomentavam os estereótipos de outros grupos étnico-raciais. Esse silenciamento e invisibilização da branquitude permitiu a sua permanência de forma explícita.

A outra dimensão pela qual a escola de Educação Infantil trabalha é a racialização. Como uma categoria analítica, tem sido desenvolvida pelos estudos pós-coloniais, que compreendem que existe um processo contínuo e cotidiano pelo qual uma dimensão racializada atravessa as relações sociais. Isso permite compreender por que crianças tão pequenas sabem identificar uma cor, um tipo de cabelo ou comportamento conforme atributos racializados. Essa identificação ocorre em um contexto no qual esses elementos existem e fazem sentido. Com base nessa concepção é que a categoria raça se torna uma categoria analítica; isto significa compreender que as pessoas se identificam e são identificadas em uma dimensão racial. As professoras, ao se referirem às crianças por meio de termos que se referem ao que elas trazem inscritos em seus corpos, a racializam, desde logo, em uma marca que somente adquire significado em um campo racializado.

Um aspecto importante a ser ressaltado aqui é que estas duas dimensões segundo as quais a escola de Educação Infantil aborda a questão racial, apontadas pelas pesquisas, operam sob uma mesma lógica que permeia e sustenta o racismo. A escola, ao promover de um modo particular uma dimensão racializada onde as crianças transitam, racializa todas as crianças, de todos os pertencimentos étnico-raciais para apenas um grupo, uma cultura, uma mesma e única forma de ser, de estética, qual seja, de forma intensiva, a branquidade. Isso se alia às dimensões de gênero e sexualidade, pois as crianças são racializadas em meninas e meninos, em determinados comportamentos de umas e outros.

A partir desta forma de abordagem, é possível projetar a noção atribuída ao racismo como uma forma de governo. Pelo racismo se compartimentalizam, classificam, distribuem, hierarquizam os diversos pertencimentos étnico-raciais.

O reconhecimento oficial e público da existência do racismo no Brasil só ocorreu em 1995, em pronunciamento do então presidente Fernando Henrique Cardoso, demonstrando que o Estado brasileiro passava por um processo de reordenamento institucional no qual, entre outros aspectos relevantes, o país, ao admitir a existência de discriminação racial e racismo, deveria estar em sintonia com princípios da luta antirracista em nível transnacional no âmbito da esfera pública, expandindo os espaços de representação de interesses da população negra na interlocução com o Estado.

Identifica-se também a influência de um enredo discursivo, no contexto mundial, que se integra de modo sistemático às reflexões dos estudiosos da educação. Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais. Busca-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal. Sabemos, porém, que isto é totalmente insuficiente, na medida em que há uma micro-política discursiva e pedagógica produtora de racismo e que as noções de identidade, diversidade cultural devem ser discutidas na perspectiva dos pensadores da diferença, mas não o faremos neste momento.

Toda a produção consolidada durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a intersecção entre raça e educação, por exemplo, bem como as denúncias, propostas e experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais que trouxeram o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora – que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar – estavam até então concentradas na produção de um número reduzido de pesquisadores e/ou dos movimentos sociais.

Qual é a boa ferramenta teórica que nos possibilita apreender o outro, sem familiarizá-lo, domesticá-lo, aculturá-lo, ou seja, sem transformá-lo em “eu mesmo”, sem reduzi-lo a algo conhecido? Tarefa difícil. O outro aparece, na maioria das vezes, em sua dimensão ininteligível. Pois o outro é, também e por vezes, o limite de nosso pensamento, o impensado, um lugar de forças, um lugar desconhecido que o cardápio de sentidos de que dispomos é totalmente insuficiente para apreender em suas diferenças.

Podemos dizer que o pensamento negro é uma resistência, ou a resposta mais forte à experiência da escravidão, da colonização e da segregação. Desta maneira, um “pensamento negro” é um tipo de resistência a qualquer forma de opressão pela qual ela aparece. Portanto, refletir sobre a condição negra não é outra coisa senão refletir sobre a possibilidade de constituir diferenças.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. *Revista Pró-Posições*, Campinas (SP): UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. Infância, raça e papparicação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (MG): FaE/UFMG, v. 26, n. 2, ago. 2010.
- _____. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Revista Educação*, UFSM, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.
- CAMBI, Franco. *História e Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. 701 p.
- ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas (SP): Papyrus, 2009.

- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DIAS, L. R. *Diversidade étnico-racial e Educação Infantil*. Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas. Dissertação de Mestrado – UFMS, 1997.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org./Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1979.
- GUATTARI, F. *A revolução molecular*. Tradução de Suely Belinha Rolnik. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1985.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASEMBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- OLIVEIRA, E. *Relações raciais nas creches do município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado – PUC, São Paulo, 1994.
- OLIVEIRA F. de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial*. Dissertação de Mestrado – São Carlos, 2004.
- PELBART, P. P. *A Nau do Tempo Rei: 7 Ensaio sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- _____. Deleuze e a educação. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVERIO, V. R. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 11. (Coleção Papyrus Educação).
- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1987.
- _____; PIZA, E. Alfabetização, gênero e raça nos censos demográficos. *Revista USP*, n. 28, São Paulo, 1996.
- _____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, São Paulo, 1999.
- _____. Educação pra quem? In: *Ciência e cultura*, v. 28 (12), 1976, *apud* FARIA, A. L. G. de. Anais do congresso luso-afro-brasileiro em Braga, 2009.
- RUTHERFORD, J. O terceiro espaço: uma entrevista com Hommi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 35-41, 1996.
- SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. G. A. de. *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.
- SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SEÇÃO 4

**POLÍTICAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAPÍTULO 9

Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira

Marilene Dandolini Raupp

Introdução

Este trabalho decorre de um estudo teórico-bibliográfico³², no campo científico da educação, com o objetivo de analisar as concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira sobre esse tema, do período de 1995-2006, buscando compreender a base epistemológica que está presente na concepção de formação nessa produção.

A problemática de pesquisa se relaciona a um movimento na área da Educação Infantil que desvincula a Educação Infantil da escola, fato que

³² Tese de doutorado (2004-2008) no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, sob a orientação da (*in memoriam*) Prof^a Dr^a Maria Célia Marcondes de Moraes (UFSC) e co-orientação da Prof^a Dr^a Alessandra Arce (UFScar). O objetivo da tese foi analisar as concepções de formação das professoras de crianças de 0 a 6 anos na produção científica portuguesa e brasileira sobre esse tema, do período de 1995-2006, buscando compreender a base epistemológica que está presente na concepção de formação nessa produção.

remete para uma série de inquietações, entre elas a função do professor de Educação Infantil. Este movimento evidencia-se, por exemplo, por meio da pesquisa realizada por Rocha (1999) que identifica uma nova perspectiva na Educação Infantil, constatando estar em curso a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, definida pelos seguintes marcos:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, a escola tem como sujeito o **aluno**, e como objeto fundamental o **ensino** nas diferentes áreas, através da **aula**; a creche e a pré-escola têm como objeto as **relações educativas** travadas num **espaço de convívio coletivo** que tem como sujeito a **criança** de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p. 61-62, grifos no original).

A perspectiva acima representa uma tendência bastante presente nos debates da área de Educação Infantil, que, apesar de ser sedutora, contraditoriamente, retira o ensino da Educação Infantil e, entre outras consequências, secundariza o ofício do professor. A sua função passa a limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos, ao acompanhamento dos interesses da criança. Sem dúvida, são aspectos importantes no trabalho da professora de Educação Infantil, porém insuficientes.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que essa desvinculação da Educação Infantil da escola passa a ter uma relação com as críticas que ocorrem no campo educacional, sobretudo ao “recuo da teoria” na pesquisa, ao esvaziamento do conteúdo na escola e à secundarização do conhecimento na formação dos professores³³. A maioria destes estudos inclui análises, tanto sobre o construtivismo quanto suas novas filiações com outras tendências, e evidencia a sua forte vinculação com as políticas neoliberais articuladas ao pensamento pós-moderno.

Com esta problemática de pano de fundo, buscamos uma metodologia que evidencie a primazia da ontologia do ser social. Para isso recorremos a autores clássicos e atuais, em particular Georg Lukács (1978, 1979) e

³³ Arce (2000, 2001, 2004); Campos (2002); Duarte (2000, 2001, 2003a); Facci (2004); Moraes (2000, 2001, 2003, 2004a, 2004b); Rossler (2000, 2006); Shiroma (2003a, 2003b); Shiroma; Evangelista (2003a, 2003b, 2004); Stemmer (2006); Torriglia (2004); entre outros.

Agnes Heller (1991, 2004), que elaboram uma ontologia do ser social na qual os processos sociais são analisados com uma base científica e filosófica que permite a compreensão dos seus complexos e contraditórios movimentos.

A ontologia preconizada por Lukács concebe o ser social como uma interação de complexos heterogêneos, em perpétuo movimento e devir, caracterizando-se por uma mistura de continuidade e descontinuidade, que gera incessantemente a produção, reprodução e/ou transformação da existência. É um percurso complexo cujo conhecimento vai do abstrato ao concreto sem determinismos preestabelecidos, justamente por se tratar de uma ontologia dinâmica e histórica que elimina a possibilidade de métodos como conjunto *a priori* de regras às quais a investigação deveria se adequar. Para Lukács (1979, p. 38-40), o fenômeno é compreendido: primeiro, afirmando-se a anterioridade ontológica da realidade em relação ao conhecimento – o caminho necessário que leva dos “elementos” obtidos pela abstração em direção ao conhecimento da totalidade concreta – como um movimento do pensamento, e não da realidade em si mesma. Em outras palavras, ser e conhecer não são uma mesma coisa, e o ser tem prioridade e anterioridade ontológica sobre o conhecer; segundo, no sentido de que a relação entre os “elementos” e a “totalidade” não pode ser reduzida a uma relação entre o simples e o composto. Cada “elemento” é sempre um complexo com propriedades concretas e específicas, de várias relações, que ao mesmo tempo não nega seu caráter de parte.

Esse ponto de partida se associou às considerações baseadas em Agnes Heller sobre os processos de formação humana no “cotidiano em si” e no “cotidiano para si”. Sem a relação consciente com o gênero humano, não há superação da naturalidade da vida cotidiana (marcada por relações espontâneas com caráter profundamente alienado da cotidianidade capitalista), ou seja, a forma cotidiana, sem deixar de existir e ter sua importância, não pode se cristalizar e deixar de se relacionar conscientemente com as atividades da vida não cotidiana (ciência, arte, filosofia, política, ética, moral) e, desse modo, se tornar uma direção consciente na vida do ser humano. É na mediação entre a esfera da vida cotidiana

e da vida não cotidiana que se situa a essencialidade da função escolar de qualquer nível de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Desse modo, a função da escola é contribuir no processo de formação do gênero humano.

Em síntese, a perspectiva ontometodológica pressupõe uma realidade dada, independente da reflexão, que pode ser captada pelo agir humano, ação humana que coloca finalidades, ou seja, é guiada por um objetivo que se procura atingir. A ação de antecipar mentalmente aquilo que será realizado evidencia que “[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa” (SAVIANI, 2005, p. 107). Portanto, a gênese do ser social situa-se em sua ação de intercâmbio orgânico com a natureza, criando, mediante o trabalho, sua própria condição de humanidade. Isso significa a prioridade ontológica do real em relação ao processo de conhecimento (o epistemológico), um complexo processo denominado por Lukács (1979) de ontologia do ser social como esfera de ser distinta e articulada à natureza. Sendo o mundo um complexo estruturado, a práxis humana não pode se limitar ao ser imediato, empírico. Nesse sentido, ressalta-se que o ser humano só poderá alcançar sua humanidade se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem.

A partir destes pressupostos considera-se o contexto das relações sociais capitalistas, sem perder de vista as particularidades históricas. Pretende-se compreender as concepções de formação das professoras de Educação Infantil expressas nas produções científicas brasileiras sobre o tema, nas suas relações com a sociedade onde se realizam, portanto tendo a história como base, o que significa compreendê-las como campo de particularidade no qual a mediação é categoria prioritária.

As fontes a serem analisadas foram selecionadas a partir de um levantamento das produções científicas brasileiras sobre o tema. Estas produções referem-se aos trabalhos completos sobre formação das professoras de Educação Infantil apresentados nas Reuniões Anuais da Anped/

GT0a6³⁴, do período de 1995-2006. São 19 trabalhos completos no GT0a6 anos da Anped (1995-2006) sobre formação de professores de Educação Infantil³⁵. Complementou-se o número de trabalhos escolhidos com livros, artigos de periódicos e coletâneas sobre o tema, de autoria das mesmas pesquisadoras autoras desses trabalhos escolhidos na Anped, GT0a6. A escolha desses trabalhos se deve ao fato de ser nesse evento científico brasileiro de maior relevância no campo da Educação que os trabalhos apresentados no GT 0a6 expressam a tendência das discussões nacionais da Educação Infantil. Portanto, as produções científicas brasileiras analisadas reúnem nove trabalhos completos da Anped/GT0a6 e oito artigos, totalizando 17 produções científicas de autoria de 21 pesquisadoras.

A delimitação do período de estudos das produções científicas a partir da década de 1995 deve-se à identificação, nesse período, do aumento do número de estudos sobre o tema, que se associa, sobretudo, à formação de um número expressivo de formadores das professoras de Educação Infantil. A esse critério soma-se outro particular, a publicação que põe a formação das professoras de Educação Infantil em destaque, em 1994, pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), intitulada *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, que aponta a necessidade de um perfil próprio de formação desse profissional.

Breve contextualização sobre a formação das professoras de Educação Infantil

A partir dos autores (KULHMANN, 1998, 2005; ROSEMBERG, 1992, 1999, 2002, 2006; VIEIRA, 1986, 1988) que enfocam seus estudos na esfera da história ou das políticas da educação de crianças de 0 a 5 anos, delineamos alguns contornos das mediações sociais, impossíveis de serem

³⁴ Informações sobre a Anped: <http://www.anped.org.br>.

³⁵ Alguns desses trabalhos não integram o *corpus* de análise porque, mesmo tratando da formação desses profissionais, não foi possível identificar neles uma concepção de formação.

tratados amplamente nos marcos desse artigo, que incidem sobre as políticas para a área, as quais definem a formação das profissionais desse nível de educação. São políticas educacionais que foram constituindo essa profissão, que surge da burguesia imbuída do espírito filantrópico e assistencial, tornando-se, em sua extensão, uma trajetória ocupacional da mulher, que passa de educadora do lar para educadora profissional. Estas políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1970, são profundamente influenciadas pelos princípios neoliberais, conforme indicam as pesquisas de Rosenberg (1999, 2002, 2006) sobre a Educação Infantil brasileira.

A composição do contexto histórico possibilitou localizar uma “nova e velha” carreira de professoras de crianças dessa faixa etária. “Velha” carreira, porque são professoras desde que o jardim de infância/classes pré-primárias passou a existir no Brasil. “Nova” carreira com o reconhecimento das profissionais da educação de crianças de 0 a 5 anos na sua condição de professoras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, incluindo na velha carreira das professoras das escolas maternas, jardins de infância e pré-escolas aquelas das creches, na medida em que obtenham formação específica, uma vez que um grande contingente delas não possui habilitação para atuar nessa área.

A produção de conhecimentos sobre o tema começa a ganhar *corpus* teórico a partir da década de 1990, com a discussão de uma política de formação para o profissional de Educação Infantil em 1994 (BRASIL, 1994). Essa expansão da literatura sobre o tema se articula à formação acadêmica dos formadores, assim como ao aumento da produção internacional relacionada à educação da criança de 0 a 5 anos.

Rocha (1999), conforme mencionamos anteriormente, evidencia que, a partir de 1990, inicia-se a constituição de uma especificidade da área, que busca se distinguir da escola. Também considera sobre o motivo dessa mudança, que é a necessidade de ampliação da concepção predominante da Psicologia na área para novos campos de conhecimento, passando a incluir, principalmente, as contribuições da Sociologia e da Antropologia, juntamente com a Pedagogia. Para a autora, as pesquisas sobre a Educação Infantil passaram a valorizar, além das “questões individuais”, também “as relações”.

A valorização das relações na educação das crianças de 0 a 5 anos é expressa, nas produções científicas analisadas, como principal fundamentação da formação das professoras de Educação Infantil, por meio do predomínio de determinados conceitos, os quais serão abordados no decorrer deste artigo.

Um determinante comum desta mudança no campo da educação das crianças de 0 a 5 anos é a entrada de uma “nova concepção de escola” veiculada por organismos multilaterais na “Conferência Mundial de Educação para Todos” em 1990. A partir do princípio central dessa conferência – a educação como chave para o desenvolvimento econômico e social, como meio de garantir a empregabilidade –, são traçadas orientações políticas para o sistema educativo brasileiro por meio de um conjunto de diretrizes que passaram a ser acolhidas nos documentos oficiais da reforma educativa da década de 1990, a qual continua em andamento no século XXI. Estudos esclarecem que essas diretrizes veiculam o conceito de educação alargada que se reflete nas concepções de creche, pré-escola, escola e de formação dos professores. A função desses níveis de ensino é diluída, sua tarefa de ensino-aprendizagem passa a incluir uma série de atores, parcerias, outras instituições, tratando-se de um movimento de “desescolarização”³⁶; a formação dos professores alarga-se para o longo da vida, um processo permanente de construção na perspectiva de uma adaptação constante ao novo.

Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais destacam a necessidade da formação do professor, contraditoriamente, essa formação passa a ser aligeirada e esvaziada de teoria, conforme expressa a tendência das políticas de formação docente que incluem a formação das professoras de Educação Infantil. São tendências que já vinham sendo indicadas por uma série de pesquisas, as quais resumimos do seguinte modo: a) diretrizes para a formação das professoras de Educação Infantil fortemente influenciadas pelas orientações de organismos multilaterais, pautadas na episte-

³⁶ Expressão utilizada por Saviani (2005): “[...] a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (p. 99).

mologia da prática; b) teoria do capital humano ressignificada como fundamentação dessas diretrizes; c) intensa aproximação das esferas públicas e privadas no campo dessa formação, com predomínio das últimas; d) descentralização da formação dessas profissionais e centralização das orientações, diretrizes e programas; e) aligeiramento da formação inicial; f) intensificação dos debates sobre o tema a partir da década de 1990, associando-se a isso o crescente número de pesquisas que tratam sobre a formação das professoras de Educação Infantil.

Essas tendências expressam o tensionamento no percurso da área. Um movimento conflituoso, de coalizões e negociações, no qual participam as organizações multilaterais com seus pesquisadores, predominantemente da área da economia, com seus canais de divulgação que constroem “[...] o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas” (ROSEMBERG, 2002, p. 30) como também os pesquisadores, demais profissionais da área, sindicatos e mulheres que buscam se contrapor às políticas neoliberais para a educação das crianças de 0 a 5 anos.

O contexto nacional, em linhas gerais, revela que a militância contra as políticas neoliberais não evitou políticas públicas restritivas para a área da educação das crianças de 0 a 5 anos. A constatação é que as políticas educacionais brasileiras vêm incorporando conceitos e referenciais que desafiam a qualidade dos processos formativos das professoras de Educação Infantil e expressam um deslocamento semelhante de construção de uma concepção de formação docente informada pela “[...] epistemologia da prática, competente para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas” (MORAES, 2004a, p. 153). Para esse profissional, uma formação acadêmica aligeirada basta.

O discurso dos intelectuais brasileiros sobre o tema

Os debates na área sobre a formação das professoras de Educação Infantil associam-se à “nova” função da Educação Infantil, cuidar e educar das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, decorrente da conquista legal de integração da creche e da pré-escola ao primeiro nível da Educação Básica. Essa é uma formação que pretende articular o cuidado e a educação das

crianças de 0 a 5 anos com a intenção de romper com a predominância histórica tanto assistencialista da creche quanto escolarizante da pré-escola. Com a defesa da não dissociação entre o cuidar e o educar, a maioria das produções científicas analisadas desenvolve argumentos que buscam uma especificidade para a professora de Educação Infantil. Desse modo é recorrente, no discurso dos intelectuais brasileiros, a valorização da **formação prático-reflexiva**, dos **saberes** das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida, que segue a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo, e, para isso, o conhecimento de que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado e proporcionam-se condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação.

No conjunto da produção científica analisada, uma abordagem de formação docente, minoritária, difere da maioria, com a valorização da formação pautada na **práxis**.

Os conceitos e adjetivações presentes nas abordagens de formação das professoras de Educação Infantil (formação permanente, reflexão na e sobre a prática, desenvolvimento de competências, histórias de vida, interações sociais) caracterizam uma tendência na produção científica brasileira sobre o tema; indicam a centralidade da formação dessas profissionais nas unidades de Educação Infantil como expressão da predominância destinada à experiência; expressam a centralidade dos saberes construídos pelas próprias professoras, em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos. São características que evidenciam a epistemologia da prática, a qual prioriza a reflexão pautada no “cotidiano em si” das creches e pré-escolas, que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; propõem uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das professoras, e, com esta base, não habilitam essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico.

Embora as concepções de formação docente expressas na maioria das produções científicas em análise não sejam apresentadas de forma coesa, compondo uma unidade facilmente reconhecida, o seu sentido foi apre-

endido a partir de um conjunto de relações confrontadas com a vida real, com os complexos sociais, os quais, reunidos, apresentam um grau de unidade cuja gênese se encontra nos pressupostos do construtivismo³⁷. Elas associam-se à abordagem do professor reflexivo, a qual se fundamenta em propostas de formação pragmáticas, centradas no “cotidiano em si” da educação das crianças de 0 a 5 anos, ou seja, uma formação tanto eficaz quanto coerente para os imperativos da prática imediata.

A abordagem do professor reflexivo que defende o “aprender a aprender”, o “professor pesquisador”, “o desenvolvimento de competências” articula-se a um determinado campo epistemológico e ontológico: a epistemologia da prática e a ontologia empírica; portanto, o da secundarização tanto da formação quanto do trabalho docentes.

O caráter pragmático que predomina na maioria das produções científicas analisadas é evidenciado na medida em que ocorre a defesa das seguintes premissas: crítica aos conhecimentos teóricos, considerados afastados da prática, incluindo nessa crítica a aversão ao tradicional, aos conhecimentos acadêmicos; valorização da formação nas creches e nas pré-escolas, no contexto, incluindo nessa valorização a predominância dos saberes da prática, das histórias de vida, das narrativas, das interações, das trocas de experiências, da construção de conhecimentos/das competências a partir da prática.

Tanto os conceitos quanto as premissas anteriormente referidas se articulam, nos argumentos dos intelectuais, à defesa de um novo conceito de Educação Infantil, sendo uma simetria central encontrada. Os conceitos veiculados pelos intelectuais são desenvolvidos para a resolução dos problemas das práticas nas creches e nas pré-escolas, e para isso é necessário refinar habilidades para ser um profissional reflexivo. Trata-se de uma ten-

³⁷ Trata-se de um conjunto de diferentes conceitos “[...] que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno à qual são agregados certos elementos temáticos e conceituais que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos” (ROSSLER, 2006, p. 9).

tativa de construção da especificidade desse nível de educação que acaba descaracterizando o professor que atua na educação das crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Arce (2004, p. 160), é uma especificidade “centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação”. Tal perspectiva, focada na observação, exclui a transmissão de conhecimentos como eixo da atividade docente.

A epistemologia da prática como base da formação docente nega a função social da educação das crianças de 0 a 5 anos como área que transmite conhecimentos e, desta forma, desvaloriza o trabalho das professoras. Nessa perspectiva, o movimento é de crítica a qualquer aproximação com características escolares: conhecimento, conteúdo, ensino-aprendizagem, etc. “O bebê é jogado fora com a água suja do banho”, na medida em que, ao questionar a metodologia empregada na validação do conhecimento, acaba questionando a verdade, o racional, a objetividade. Dito de outra forma, na tentativa de eliminar da Educação Infantil aspectos criticados e não desejáveis para a escola de Ensino Fundamental, acaba excluindo outros aspectos que são importantes para qualquer nível de ensino, entre eles, a Educação Infantil, por exemplo: o direito da criança à apropriação de conhecimentos e o dever do professor de ensinar.

Quando se afirma que o conhecimento é desvalorizado na formação das professoras de Educação Infantil, está sendo referido o conhecimento emancipatório historicamente produzido, ou seja, não se afirma que não haja conhecimento nesse processo formativo. O que existe é outra concepção de conhecimento.

Constata-se, portanto, que a maioria das produções científicas brasileiras sobre o tema se circunscrevem à epistemologia da prática, cuja raiz é o construtivismo, ou seja, limitam-se à reflexão centrada na experiência imediata, colaborando, deste modo, para limitar a possibilidade das professoras de Educação Infantil compreenderem a educação das crianças de 0 a 5 anos para além da prática, para além do interior das creches e das pré-escolas.

Dois princípios construtivistas são expressivos na maioria das produções científicas em análise: a relação entre o sujeito e o conhecimento é subjetiva, relacional; portanto, o conhecimento é construído nas relações; a necessidade é desconstruir a concepção de formação transmissiva, na qual as professoras foram ensinadas, e construir a concepção construtivista. Estes princípios demonstram que o conhecimento é considerado uma adaptação ao meio circundante. A concepção de formação humana é subjetivista, limitada ao estreito campo do empirismo. É uma lógica de vincular a formação dos seres humanos a uma sociedade em permanente transformação, desencadeando para as professoras de Educação Infantil um constante processo de adaptação ao “novo”, marcado pela ênfase no relativismo, no pragmatismo e na negação de um conhecimento universal. Isso significa a supressão da ontologia do ser social por meio da eliminação do conhecimento como representação da realidade objetiva. Sendo assim, a ação das professoras de Educação Infantil se restringe à resolução de problemas imediatos do cotidiano das creches e pré-escolas e, desta forma, percorre um processo de formação voltada para elas.

Analisar situações relacionadas à infância ou a qualquer outro fenômeno social implica compreendê-las considerando as transformações sociais produzidas, tendo o entendimento de que a história ocorre por meio de leis objetivas que se encontram na realidade material do trabalho e nas relações sociais regidas pela sociedade capitalista. Na medida em que o processo de formação conseguir que essas profissionais se apropriem desses conhecimentos, convertendo-os em “órgãos da sua individualidade”, possibilitará que as professoras possam ir além dos conhecimentos “cotidianos em si”, incorporando os conhecimentos “cotidianos para si”, conhecendo de forma concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual elas fazem parte.

No entanto, não há interesse, nessa sociedade, de socialização de conhecimentos que revele suas contradições, para os seres humanos terem consciência de sua condição de existência. Pelo contrário, o interesse é na adequação do ser humano à lógica neoliberal, na qual a competência e a aquisição de habilidades ganham importância em detrimento do conhecimento histórico-científico, que pode possibilitar a conscientização crítica desse

ser. Vai nesse sentido a afirmação de Lukács (1979, p. 40) de que “[...] pode haver um ser sem consciência, mas não pode haver consciência sem ser”.

Outras duas ideias centrais das abordagens sobre formação docente na maioria das produções científicas se vinculam ao ideário neoliberal e ao pensamento pós-moderno. Uma delas é a intensa valorização da subjetividade das professoras, por meio da prioridade de suas representações no seu processo de formação. Esta centralidade na subjetividade ou inter-subjetividades, que afirma que os resultados dependem do indivíduo, é um princípio central do ideário neoliberal que veicula a naturalização das diferenças individuais. A outra ideia articula-se ao pensamento pós-moderno na medida em que nega a existência do conhecimento objetivo e universal, colocando em seu lugar realidades construídas pelas professoras que orientam suas ações.

Observa-se, portanto, um movimento, na esfera da maioria da produção científica sobre o tema, que se identifica com o mesmo apontado por Moraes (2003, p. 153-154):

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Esse movimento, que se pauta em uma epistemologia pragmática, é denominado pela autora de uma agenda pós-moderna. Tal agenda coloca em desuso antigos paradigmas – os da chamada racionalidade moderna e iluminista – veiculando em seu lugar uma estrutura discursiva que se propõe a explicar a realidade. Para a agenda pós-moderna, não há sentido histórico para a sociedade; portanto, não há passado nem futuro. Tudo se explica pelo agora, pelo presente. Tal movimento tem sido duramente criticado por meio de estudos, os quais constatam que o objetivo dessa perspectiva pós-moderna é eliminar do campo teórico os conceitos críticos que direcionam para a compreensão e transformação dessa sociedade. Quando as contradições aparecem, são tratadas como conflitos ou naturalizadas, ou seja, não se discutem suas origens.

As concepções de formação, na medida em que se incluem no movimento pós-moderno, isolam-se do contexto histórico e, assim, omitem que “[...] a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas” (MORAES, 2001, p. 19).

Com a negação do contexto social e histórico no qual as políticas da educação das crianças de 0 a 5 anos são formuladas, obliteram-se as suas origens, a rede de determinações que as definem, os interesses que estão por trás dessas definições, resultando numa compreensão tópica, imediata, eficaz desse nível de educação, ou seja, uma compreensão que se traduz no atendimento das necessidades imediatas desses “seres humanos de pouca idade”.

Consideramos, portanto, que o discurso dos intelectuais brasileiros da área da educação das crianças de 0 a 5 anos sobre a formação de professoras desse nível de educação que aponta a necessidade da profissionalização dessas profissionais conquistou consenso; no entanto, os aportes epistemológicos das concepções dessa formação, longe de alcançarem os necessários aprofundamentos teóricos e práticos, articulam-se à valorização da epistemologia da prática e à decorrente secundarização do conhecimento emancipatório produzido historicamente, reduzido ao saber tácito. Formação e profissão se fazem acompanhar da identificação do professor com a função de agente reflexivo a partir da prática. A metodologia é priorizada em detrimento do conhecimento, quando o como aprender é mais importante do que o que aprender e o por que aprender.

Concluindo, é possível afirmar que ao mesmo tempo em que as professoras são consideradas protagonistas, na maioria das produções em análise, são esvaziadas dos conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente. A referência à teoria é restrita ao “cotidiano em si” da educação das crianças de 0 a 5 anos, cujo significado se expressa na secundarização do conhecimento na formação docente e se objetiva na não intelectualização das professoras de Educação Infantil, justamente num período recente de reconhecimento dessa profissão.

Deste modo, é fundamental a apreensão das determinações e concepções presentes nas práticas sociais, a partir de aportes teóricos que auxiliem o conhecimento da realidade. É a teoria que possibilita a atenção à gênese e às contradições da prática, e a inteligibilidade desse processo não será encontrada exclusivamente nos saberes das professoras, nos interesses das crianças ou no interior das creches e das pré-escolas, retirando-se, desta forma, o que deveria ser a prioridade desse nível de educação, assim como dos demais níveis: a apropriação de conhecimentos tanto dos professores, por meio da sua formação, quanto das crianças, por meio do trabalho docente.

Referências

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados. 2000. p. 41-62.

_____. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, 74, p. 251-283, abr. 2001.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores associados, 2004. p. 146-168.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1994.

CAMPOS, R. F. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DUARTE, N. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista? In: _____. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 87-106.

_____. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625. ago. 2003b. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

FACCI, M. G. D. *Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.* São Paulo: Autores Associados, 2004.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana.* 3. ed. Traducción de J. F. Yvars y E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1991.

_____. *O cotidiano e a história.* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

KULHMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II: século XX. p. 68-77.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas*, São Paulo, v. 4, p. 1-18. out. 1978.

_____. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1979.

MORAES, M. C. M. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos, anos 1920 e 1930.* Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000. (Série Teses, n. 5).

_____. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, 2001.

_____. Recuo da teoria. In: _____. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et al. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 139-157.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 dez. 2004.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-3, mar. 2002.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

_____. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003a.

_____. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 61-79.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Profissionalismo: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003a. p. 27-45.

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 81-98.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 fev. 2006.

STEMMER, M. R. G. da S. *Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emília*. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TORRIGLIA, P. L. *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. 2004. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIEIRA, L. M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

_____. *Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

CAPÍTULO 10

Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas

*Eliana Bhering
Jodete Füllgraf*

“Uma criança nunca tira folga de ser criança”

Selton Melo (dito em documentário
sobre o filme “O Palhaço, 2011”).

Nesse artigo, abordaremos o tema da *Avaliação na Educação infantil* levantando algumas possibilidades neste campo. Buscaremos abordar essa discussão de maneira a explorar as formas da avaliação das crianças feita por seus educadores nas unidades de Educação Infantil, assim como explorar as possibilidades de avaliação da qualidade dos processos educativos efetivados nas creches e pré-escolas.

Na área da educação, um dos campos de conhecimento mais candentes na atualidade é a avaliação educacional. Para Souza (2011), “a crescente centralidade que vem sendo atribuída a ela na legislação, nas políticas educacionais brasileiras e no cotidiano escolar, bem como nos estudos e pesquisas é inquestionável”. A autora defende que “diferentes vertentes vem ganhando visibilidade nas políticas, práticas e pesquisas, como avaliação

de desempenho dos alunos, de desempenho docente, institucional, de políticas educacionais, entre outras, evidenciando-se a complexidade e amplitude do campo da avaliação educacional” (SOUZA, 2011).

Para a pesquisadora, a avaliação pode ser utilizada como um instrumento de poder e pode ou não ser utilizada para promover a escola de qualidade. Nesse contexto mais amplo, a autora afirma que:

[...] entendida como um instrumento político, a avaliação tanto pode servir à democratização, como pode ser utilizada como instrumento de discriminação social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, servem a um ou a outro propósito. O que se quer destacar é que sempre os processos avaliativos trazem um potencial de fazer acontecer, de direcionar a ação, de induzir transformações, qualquer que seja a concepção e características da atividade avaliativa (SOUZA, p. 18, 2011).

Nesse processo de diferentes vertentes da avaliação, a mesma vem se modificando ao longo do tempo no contexto da legislação. A legislação, à medida que se modifica e evolui num movimento de resposta e reação às demandas da sociedade, vem influenciando as diferentes vertentes da avaliação, modificando-a no sentido de ampliar seus formatos e seu uso. Sendo assim, enfatizamos a importância de incorporar a cultura da e a discussão sobre a avaliação na Educação Infantil. Além disso, devemos refletir sobre os diversos âmbitos a serem avaliados, seja a avaliação da aprendizagem, a autoavaliação institucional, a avaliação externa, seja do ponto de vista da avaliação do desempenho docente, e ainda outras vertentes que auxiliam a tomada de decisão para a educação pública.

Durante um longo período, quando nos referíamos à avaliação, tínhamos como foco, quase que prioritariamente, a aprendizagem das crianças numa perspectiva de resultados da aprendizagem, isto é, o que as crianças demonstravam saber fazer ou falar. Dentro desta perspectiva, era possível classificar as crianças de acordo com seu desempenho, na maioria das vezes, representado por números ou pela síntese de conceitos/habilidades. Romper com a função classificatória da avaliação, no sentido de pensar a avaliação como a função de registrar para acompanhar o processo de aprendizagem e refletir sobre o progresso e a trajetória do desenvolvimento da criança, tem sido um desafio.

Para Füllgraf e Wiggers (2011), a história da avaliação nas creches e pré-escolas parece revelar a influência das diversas teorias que vêm subsidiando o trabalho da Educação Infantil. As ações e procedimentos de avaliação em instituições de Educação Infantil se vinculam a distintas concepções de educação, desenvolvimento e aprendizagem e elementos sociais e culturais tidos como necessários à criança na faixa etária atendida.

Consideramos que a avaliação de crianças na Educação Infantil foi, durante muito tempo, feita por meio da utilização de testes psicológicos ou experimentos que, por exemplo, Piaget desenvolveu para estudar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Equivocadamente, esta prática nebulou os avanços na área da Educação Infantil, comprometendo o desenvolvimento de métodos de registros e limitando o olhar para o acompanhamento da trajetória das crianças nas instituições de Educação Infantil e, por outro lado, deturpou a contribuição deste teórico para a educação em geral. A ênfase era voltada para a performance das crianças e sua capacidade de pensar, fazer coisas pre-determinadas e agir, em vez de avaliar a participação das crianças nas situações e interações pedagogicamente planejadas que ocorrem em creches e pré-escolas.

Para refletir sobre estes aspectos, propomos os seguintes questionamentos: *quais são as finalidades da avaliação na Educação Infantil? Quais instrumentos e ações sistemáticas de avaliação na Educação Infantil são utilizadas?* Moro (2011) enfatiza que é muito importante indagarmos: *O que deve ser avaliado e quando? Como avaliar? Que instrumentos e procedimentos utilizar? Para que e para quem avaliar?* Acrescentamos a sugestão de investigarmos quais são as práticas bem-sucedidas de avaliação na Educação Infantil que conhecemos.

Práticas avaliativas na Educação Infantil: algumas considerações

Ao longo do tempo, as práticas avaliativas vêm tentando acompanhar a evolução da Educação Infantil e das funções que essa foi assumindo historicamente. Na verdade, historicamente, no sistema escolar e na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola, têm sido amplamente

utilizados modelos de avaliação classificatória. Para Hoffman (1996), a avaliação na Educação Infantil tem sua origem em fatores socioculturais próprios e passa a exigir, nestes tempos de expansão de políticas públicas para o atendimento educacional dessa faixa etária, uma série de reflexões a respeito dos pressupostos fundamentais. A autora indica que:

[...] o modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outros (HOFFMANN, 1996, p. 12).

Vários instrumentos foram criados com base em avaliações e testes psicológicos e utilizados ao longo do tempo como inspiração para a construção de documentos de avaliação de crianças, dentre os quais destacamos: fichas avaliativas contendo aspectos do desenvolvimento infantil (objetivas e padronizadas); relatórios individuais com descrição do desenvolvimento produzida de forma mais reflexiva (relatos genéricos, homogêneos e subjetivos); pareceres descritivos; relatório geral das atividades desenvolvidas no semestre ou ano.

Por outro lado, os exemplos acima citados também indicam que a Educação Infantil vem sofrendo influência do Ensino Fundamental e, dessa maneira, utiliza métodos que restringem a avaliação nesse nível de ensino. Como no Ensino Fundamental, na avaliação da aprendizagem das crianças pequenas torna-se presente a busca por definições, tais como a criança consegue fazer isto ou aquilo; essa concepção subsidia a ideia de que a Educação Infantil tem como objetivo central a preparação para a escolaridade posterior.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a função da avaliação nas creches e pré-escolas é a de *acompanhar o desenvolvimento da criança*, evidenciando que a documentação sobre a criança deve acompanhá-la ao longo de sua trajetória nas creches e pré-escolas e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos por ela na Educação Infantil.

Füllgraf e Wiggers (2011) indicam que essas orientações precisam ser ampliadas e discutidas a partir da alteração da LDBN que torna a pré-escola obrigatória, fortalecendo a ideia de que as crianças devem ser avaliadas de maneira a considerar suas especificidades, o contexto em que estão inseridas (família e escola), as possibilidades desses contextos e ambientes e, acima de tudo, suas relações com as pessoas, objetos e situações. Essa discussão se faz premente e, nesse sentido, estudos e pesquisas sobre as práticas de avaliação na Educação Infantil, assim como sobre os mecanismos e instrumentos para o acompanhamento das crianças devem nos nortear nesta difícil tarefa de avaliar e acompanhar as crianças durante seus anos na Educação Infantil. Tornar a pré-escola obrigatória não nos livra do compromisso de continuar avaliando de maneira coerente com esta etapa da vida e da educação. Para as crianças de 4 e 5 anos, devemos persistir na defesa de que elas possam construir sua trajetória enquanto crianças, usufruindo de sua infância em ambientes que fomentem aquilo que nossas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos apresentam para o contexto escolar.

Salientamos que, apesar de existirem inúmeros instrumentos de avaliação de desenvolvimento infantil, na Educação Infantil, essa temática tem sido ainda, infelizmente, pouco pesquisada ou sequer discutida ou explorada, talvez por questões teóricas. No entanto, é necessário nos dedicarmos ao estudo da avaliação na Educação Infantil uma vez que, estando as crianças pequenas inseridas em contextos institucionais e educativos, é imprescindível que tenhamos o domínio e clareza daquilo que estamos propondo e desenvolvendo para as crianças, sobretudo, do conhecimento sobre os caminhos que cada uma das crianças escolhe seguir com nossa ajuda e mediação. É necessário, constantemente, nos perguntar: elas estão bem? O que estão aprendendo? Com quem estão se relacionando? Quando não estão bem, ou inquietas, a que atribuímos estas reações? As questões se complexificam quando pensamos numa perspectiva mais ampla de avaliação, como, por exemplo, na avaliação das diferentes dimensões: dos contextos, dos materiais e infraestrutura e do trabalho da equipe pedagógica, pois a relação entre estas dimensões está intimamente articulada com a qualidade do processo educa-

tivo e a participação e aproveitamento das crianças. Passamos a perguntar: por que oferecemos este espaço organizado desta ou daquela maneira? O que queremos ao apresentar determinados assuntos/materiais? Qual é a ênfase do planejamento pedagógico para esta ou aquela faixa etária?

Nessa direção, Bhering e Abuchaim (2011) indicam que, de acordo com as políticas atuais, a inclusão de avaliação do trabalho das creches e pré-escolas é também responsabilidade das unidades escolares. As autoras defendem que, seja por autoavaliação ou avaliação externa, o diagnóstico tende sempre a auxiliar e subsidiar decisões sobre aspectos que farão a diferença na realidade dos atendidos. Campos (2011) indica que é preciso pensar em formas de ação e instrumentos – guia, orientações – detalhados, práticos, para esses diversos níveis de incidência sobre o que acontece com as crianças.

Com relação à avaliação institucional, interessa-nos mostrar o importante caminho percorrido na Educação Infantil. Isto é, em vez de focarmos a aquisição do conteúdo simplesmente, seria importante ampliar nossa visão sobre os processos de aprendizagem e os contextos que favorecem as relações de aprendizagem. É preciso observar como as crianças reagem frente a determinadas situações e/ou objetos/pessoas. E isso seria muito mais relevante do que simplesmente dizer que ela já reconhece algumas letras ou números. De outra maneira, se a criança demonstra alguma dificuldade consistentemente, como, por exemplo, dificuldade em se expressar verbalmente ou de fazer contato com seus pares e/ou adultos, então uma avaliação mais específica seria recomendada para intervenção apropriada e particular de maneira a possibilitar sua participação da maneira mais efetiva para ela própria e seus pares.

Assim, professores e professoras enfrentam um duplo desafio. Nesta mesma linha, Souza (2011) indica que é preciso olhar em duas direções: (1) redirecionamento das práticas de avaliação da aprendizagem, com vistas a superar seus desserviços e inadequações quando se tem como propósito a democratização da escola; e (2) construção de uma sistemática de avaliação da escola como um todo, isto é, em seus diversos aspectos.

As indicações de Souza podem ser também utilizadas para pensar a avaliação na Educação Infantil. Numa direção, indicamos a questão da *qua-*

lidade dos serviços ofertados nas creches e pré-escolas. De outra parte, focamos a importância da *avaliação no processo pedagógico* como forma de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, reconhecendo diferentes momentos, situações e modos de avaliar. Souza (2011) lembra que esses dois movimentos não são estanques, mas se concretizam de modo articulado e ainda integram o projeto pedagógico da escola a ser construído por todos os participantes da ação educativa.

Há ainda que se considerar o monitoramento do planejamento e da execução daquilo que as políticas indicam; isto é, com a intenção de influenciar as próprias políticas, acompanha-se e monitora-se tanto a capacidade das redes de Educação Infantil quanto as práticas em relação às demandas identificadas. Sendo uma resposta à demanda social com propósitos educacionais, a Educação Infantil deve incluir formas de monitoramento e avaliação das diversas instâncias que a envolvem com o objetivo de garantir ações que sejam pertinentes e adequadas à faixa etária das crianças assim como o respeito às suas características culturais. O quadro abaixo, sucintamente, ilustra esta argumentação: a Educação Infantil, em vez de avaliar somente o desempenho/aprendizagem da criança, deveria incluir como política e prática o monitoramento e avaliação de seus recursos e contextos.

O monitoramento se refere a um conjunto de ações que visa avaliar fenômenos com o objetivo de acompanhar a evolução, mudança e processo envolvidos, e, para o monitoramento, vários aspectos poderiam compor o foco da ação de monitorar envolvendo um número maior de pessoas; já a avaliação está mais voltada para a verificação de resultados e/ou processos em algum ponto no tempo e em local específico. O acompanhamento, no nosso ponto de vista, inclui a observação mais detalhada dos processos envolvidos com vistas a explicar os resultados e desempenhos. É importante ressaltar que, em quaisquer destes níveis, as informações geradas devem subsidiar mudanças que privilegiam o bem-estar das crianças, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, fugindo de análises restritas e classificatórias.

Modelo misto de avaliação para a Educação Infantil: perspectivas qualitativas e quantitativas

Dimensões	Tipo?	Onde?	O quê?	Para quê?	Como?	Por quê?	Stakeholders
Infraestrutura + Recursos humanos + Processos educativos	Monitoramento da rede	Rede	Ambientes, infraestrutura, recursos humanos	Para influenciar políticas	Quantitativo e Qualitativo	Modificar práticas institucionais	Sociedade, Políticos, Profissionais, Comunidades
	Avaliação pedagógica	Unidade Grupos Turmas Docentes	Projeto pedagógico, Planejamento e supervisão pedagógica, Desempenho docente	Para modificar práticas pedagógicas	Auto-avaliação; Quantitativo e/ou Qualitativo	Planejar situações de socialização e aprendizagem	Comunidades, Profissionais, Crianças e Pais
	Acompanhamento	Grupos Turmas	O trabalho da criança	Para enriquecer oportunidades	Qualitativo e/ou Quantitativo	Criar oportunidades pertinentes para cada criança	Profissionais Pais, Famílias, Crianças

A avaliação na Educação Infantil, no nosso ponto de vista, deveria se constituir de várias estratégias no intuito de analisar as condições criadas para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas. Monitorar a rede, avaliar a proposta, trabalho pedagógico e desempenho docente e acompanhar o desenvolvimento da criança são igualmente importantes. No entanto, são tarefas distintas que podem incluir diferentes profissionais e pessoas ao longo do processo.

A avaliação que inclui a participação de seus *stakeholders*, (todos aqueles que, de alguma forma, se beneficiam daquilo que está sendo oferecido), por exemplo, é sempre bem-vinda para que o processo seja avaliado da maneira mais pertinente e construtiva possível. A autoavaliação e a avaliação externa são técnicas que trazem informações que, muitas vezes, impactam nossas crenças e práticas, alertando-nos para aspectos até então pouco ou nada considerados e às vezes, até evitados. É nesses momentos que mais se verifica crescimento e amadurecimento pessoal, profissional e institucional.

O monitoramento das possibilidades que a rede oferece, desde sua distribuição de recursos, alocação física até a supervisão do trabalho das

unidades e ações de formação, incrementa o projeto político-pedagógico das unidades, enriquece os ambientes e inspira o desempenho da equipe docente priorizando as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O acompanhamento das crianças pode ser feito de diversas maneiras, dependendo do foco a ser adotado: o acompanhamento das habilidades adquiridas, dos processos desencadeados nas situações educativas ou ainda seu envolvimento (PORTUGAL; LAEVERS, 2010) com as diversas atividades, experiências e momentos vividos nos espaços construídos.

Diante dessas indicações, podemos destacar alguns exemplos de monitoramento, assim como alguns caminhos para avaliação institucional na Educação Infantil. Desde 1995, o documento “Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, constitui um importante referencial na busca desse movimento de autoavaliação, além de trazer especificações relativas à organização e ao funcionamento interno das creches. Este importante documento fala de práticas concretas a serem adotadas no trabalho com as crianças. Ele vem acompanhado de vídeo e cartaz ilustrativo que pode ser utilizado em programas de formação de professores, assim como em discussões pedagógicas nas unidades de Educação Infantil e equipes de secretarias e em outras ações de formação e debates. Salientamos ainda que, nesse documento, ressaltam-se os diversos aspectos que devem ser levados em consideração em uma creche cujo trabalho se volta para contribuir para o desenvolvimento integral e saudável da criança.

Em 2006, foi elaborado o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, que foi publicado no sentido de direcionar a política de atendimento em creches e pré-escolas, contendo diversos objetivos relacionados principalmente à promoção da qualidade no atendimento infantil. Esse documento contribui com reflexões para a elaboração de proposta pedagógica/curricular e contém referências de qualidade para a Educação Infantil, que podem/devem ser consideradas no processo de avaliação na creche e na pré-escola.

Outra importante proposta para a Educação Infantil, intitulada *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, de 2009, foi elaborada pelo MEC,

UNICEF, Ação Educativa, Fundação Orsa, UNDIME e teve participação da sociedade civil. Essa proposta apresenta subsídios para autoavaliação escolar, sugerindo critérios para análise do trabalho em realização nas creches e pré-escolas, por meio de um processo participativo aberto a toda comunidade³⁸. Os indicadores estão baseados nos *Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* e nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*.

Vale destacar que, em quaisquer dos níveis de avaliação, alguns critérios devem ser selecionados de maneira a refletir a realidade e cultura em questão, lembrando sempre que a avaliação deve ser capaz de identificar os elementos que compõem a situação, indicando o estado da presença deles na respectiva situação. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, para serem utilizados pelas unidades como forma de revisão e análise do trabalho, também são um exemplo de como fazer avaliação na Educação Infantil. Instrumentos de autoavaliação podem ser muito úteis para dirigir ações de formação continuada e durante os processos de planejamento e supervisão pedagógica.

Esse conjunto de documentos parte de uma perspectiva que está relacionada aos direitos fundamentais da criança. Para Bhering e Abuchaim (2011), “a infância merece respeito às suas particularidades e, independentemente do método utilizado para avaliação, a qualidade deve partir dos direitos garantidos por lei”. Para as autoras, “a avaliação de qualidade, sendo realizada sistematicamente a partir de parâmetros equilibrados e pertinentes, é também fonte de recursos e conteúdo para os processos de formação continuada dos professores e equipes pedagógica e gestora”.

³⁸ O processo de discussão inclui a divisão de participantes em sete grupos. Cada grupo discute uma das dimensões, respondendo a perguntas sobre a instituição. Para cada indicador, é atribuída uma cor: verde, quando está tudo bem em relação àquele aspecto; amarelo, quando há necessidade de atenção em alguns pontos; e vermelho, quando há necessidade de intervenção rápida. Depois da discussão em pequenos grupos, há um momento de plenária, quando as sete dimensões são discutidas pelo grupo. Como conclusão do processo é sugerido que se faça um plano de ação para que as situações pendentes sejam resolvidas (BHERING, ABUCHAIM, 2011).

Com base nos estudos e avaliações e nos documentos oficiais citados, é preciso levar em conta as diferenças de contexto e cultura das unidades avaliadas. Nessa direção, vale dizer que a qualidade da Educação Infantil se baseia em quatro importantes pilares: 1. Ambiente saudável, que ofereça estímulos/desafios, proteção e segurança; 2. Oportunidades orientadas para a aprendizagem ativa e desenvolvimento; 3. Reconhecimento das individualidades e diferenças sociais e culturais; 4. Relações positivas e que fomentem o desenvolvimento integral (BHERING; ABUCHAIM, 2011).

Com relação ao ambiente coletivo saudável que ofereça estímulos, desafios, proteção e segurança, Silva e Souza (2011) indicam que “[...] na educação infantil, o modo como o ambiente é organizado interfere positivamente ou negativamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças atendidas”. Para as autoras, a Psicologia Ambiental³⁹ contribui para a compreensão do conceito de ambiente não apenas em seus aspectos físicos, mas considerando seu caráter multifacetado: “[...] ambiente é um conceito que engloba aspectos e dimensões variados, incluindo identidade pessoal, segurança, conforto, privacidade, contatos sociais, entre outros. A organização do espaço físico é apenas uma entre essas dimensões, e ela influencia não só no comportamento dos indivíduos como é influenciada por eles”⁴⁰.

A avaliação da qualidade de ambientes de Educação Infantil é uma realidade em vários países, e pesquisas sobre este assunto vêm sendo desenvolvidas ao longo do tempo. No Brasil, a pesquisa *A educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, coordenada por Maria Malta Campos, foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, em 2009-2010, em parceria com MEC/BID⁴¹ com o objetivo de avaliar os ambientes de creches e pré-escolas em capitais nas diferentes regiões do país. Para Maria Malta

³⁹ Para aprofundar a abordagem ecológica leia BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. A. Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: implicações para pesquisas na área da educação infantil. *Revista Horizontes*, v. 27, n. 2, jul./dez. 2009.

⁴⁰ Existem vários instrumentos e documentos que auxiliam na avaliação dos ambientes educativos, e cada país, levando em conta sua realidade específica, faz diferentes usos desses materiais. Para aprofundar, ver Campo-de-Carvalho (1993), Bhering e Abuchaim (2011).

⁴¹ Para aprofundar ver FCC – Relatório final (2010), Campos et al. (2011).

Campos, a Educação Infantil é um campo em construção com muitas regiões de ambiguidade, e, assim, questiona como poderia ser pensada uma avaliação para esse nível de ensino. Na pesquisa por ela coordenada, optou-se por avaliar não as crianças, mas as condições para o trabalho pedagógico, as condições do ambiente onde a criança passa seu tempo enquanto está na instituição de creche e/ou pré-escola. A partir de vários levantamentos realizados pela equipe de pesquisa, foram selecionadas as escalas ITERS-R – *Infant and Toddler Environment Rating Scale* e ECERS-R – *Early Childhood Environment Rating Scale*, conhecidas e utilizadas internacionalmente como instrumentos de avaliação do ambiente de instituições de Educação Infantil (FCC, 2010).

Estas escalas são compostas por sete subescalas (espaço e mobiliário; rotina de cuidado pessoal; falar e compreender/linguagem e raciocínio; atividades; interação; estrutura do programa e pais e equipe). Com 39 e 43 itens respectivamente, sendo que cada item possui uma série de indicadores que identificam a presença ou ausência de importantes aspectos para o cotidiano de creches e pré-escolas, elas indicam se a qualidade é inadequada, mínima, boa ou excelente. Os autores destas escalas, Thelma Harms, Debby Cryer e Richard Clifford, defendem que há inúmeras possibilidades para a seleção dos aspectos a serem avaliados no que diz respeito aos ambientes organizados para crianças pequenas, mas ressaltam que os que estão reunidos nestas escalas retratam a preocupação com as oportunidades que são essenciais para o desenvolvimento pleno e integral das crianças.

Campos (2011) destaca que o instrumento utilizado na pesquisa parte “de um currículo bastante aberto, de uma proposta que pressupõe que as crianças tenham autonomia para escolher suas atividades, se em grupos, maiores ou menores, o tempo que querem despende. O instrumento parte também de uma proposta com ambientes diversificados, com bastante material, acesso direto a eles”. A escala pressupõe que, concomitantemente às atividades direcionadas pelas professoras e professores, ocorram atividades livres, que são estimuladas pelo fácil acesso a diferentes materiais e pela disponibilidade de diversos cenários e contextos.

A avaliação com as escalas é feita por meio de observação guiada por descritores, conforme dito acima, indo do “inadequado” ao “excelente”.

Seus indicadores estão dispostos de maneira a revelar a possibilidade e o caminho criados para um ambiente que acolha a criança e, ao mesmo tempo, a desafie, mantendo sua segurança, saúde e bem-estar, além de promover também um ambiente saudável e agradável para o adulto (BHERING; ABUCHAIM, 2011).

Fúlvia Rosemberg (2010) destaca que a referida pesquisa constitui *um passo adiante dessa longa marcha* que tem sido a busca para a implementação de uma política de Educação Infantil democrática no Brasil. A pesquisadora justifica argumentando que a pesquisa integra duas dimensões: as observações realizadas a partir de instrumento de observação de ambiente coletivo, a utilização das escalas ITERS-R e ECERS-R, e o que ocorre em creches e pré-escolas, ao agregar outros documentos às escalas. Assim, na pesquisa, foi possível explorar uma dimensão macro sobre o cotidiano das unidades⁴².

É preciso considerar que, dentro do amplo leque de tipos de instrumentos de avaliação de crianças (escalas, listas, testes, jogos, entre outros), acreditamos que as escalas de desenvolvimento podem, muitas vezes, subsidiar e qualificar as ações dos professores e professoras em creches e pré-escolas. No entanto, o uso desses instrumentos, por avaliarem as crianças sem levar em consideração a dinâmica de suas atividades e relações no contexto da creche e pré-escola, precisa ser mais amplamente discutido. Isto é, acompanhar o desenvolvimento infantil de maneira sistemática e organizada nos auxilia a visualizar cada uma das crianças que estão num determinado grupo, ampliando, assim, o escopo do planejamento pedagógico para o grupo em questão e ampliando nossa visão sobre cada criança em relação ao grupo ao qual pertence. Assim, deve-se tomar cuidado nos diversos usos destes instrumentos, que, se analisados isoladamente, podem restringir nossa visão sobre o desenvolvimento infantil e as funções (e valor) da Educação Infantil. Por outro lado, se utilizados respeitosa e conscienciosamente, poderão agregar e inspirar novas possibilidades e tendências de acompanhamento do desenvolvimento e da educação da criança pequena.

⁴² Para aprofundar, vide Relatório da Pesquisa; acesso: www.fcc.org

Esses exemplos de monitoramento de redes e avaliação dos ambientes e recursos (como, por exemplo, as escalas americanas, ITERS-R para creche, e ECERS-R para pré-escola, que avaliam os ambientes das unidades em que as crianças passam a maior parte do tempo), avaliação do desempenho docente (como, por exemplo, o roteiro americano de avaliação intitulado CLASS – *Classroom Assessment Scoring System* (PIANTA; LA PARO; HAMRE, 2008), que privilegia a observação das interações entre os adultos e as crianças revelando a natureza das relações no processo de aprendizagem e socialização, ou o CIS – *Caregiver Interaction Scale*, que tem o mesmo objetivo de avaliar interações, material não publicado datado de 1989; no entanto, tem sido amplamente utilizado em pesquisas) e acompanhamento das crianças (escala de envolvimento, que se volta para a observação da participação e envolvimento das crianças com o que lhes é oferecido ou com aquilo que elas se interessam por fazer, 2010) podem e devem ser explorados e (re)construídos.

Os exemplos anteriores de avaliação institucional, assim como o referencial apresentado sobre avaliação de ambientes coletivos, remetem para a necessária discussão sobre a compreensão da avaliação na Educação Infantil, assim como sobre metas para a promoção da qualidade do atendimento a ser oferecido em creches e pré-escolas. É importante considerar que as discussões sobre o uso de instrumentos de avaliação para Educação Infantil no Brasil têm sido ampliadas com a realização da pesquisa acima citada, assim como a partir da utilização dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009) em diversos municípios brasileiros. Seria importante que, no Plano Nacional de Educação, fossem incluídas metas para além da cobertura, indicando a preocupação com ambientes saudáveis e desafiadores para as crianças pequenas.

É necessário refletir sobre o uso de diferentes formas de avaliação na Educação Infantil e sobre a construção e o uso de instrumentos de avaliação no que diz respeito à sua estrutura e formato. É igualmente importante que se discuta sobre o uso das informações geradas por quaisquer instrumentos de avaliação, seja da criança ou institucional – processos pedagógicos e arranjo dos ambientes.

Precisamos refletir sobre os objetivos da avaliação proposta e decidir se estes auxiliam a melhoria das práticas nas creches e pré-escolas. Na verdade, é preciso evidenciar que, para além da avaliação da aprendizagem das crianças, precisamos estar atentos para as questões relacionadas à qualidade do atendimento, aos currículos adotados explícita ou implicitamente, ao tipo de formação das professoras, professores, educadores e técnicos, à organização interna dos serviços existentes, ou seja, questões que incidem diretamente sobre a natureza das experiências vividas pelas crianças em creches e pré-escolas (CAMPOS; HADADD, 1992).

A avaliação das crianças só faz sentido se confrontada com as possibilidades oferecidas a elas nos contextos educativos. Desta maneira, revelam-se as várias facetas que levam à aprendizagem significativa, em vez de centralizar a atenção no fracasso ou sucesso desta ou daquela criança. É muito importante que, ao avaliar, estejamos atentos àquilo que propomos no ambiente educativo e nos espaços de interações e relações. Acreditamos hoje que o contexto tem papel importante nas relações das pessoas, seja em nível social ou educacional.

Destacamos que, na avaliação da Educação Infantil, o foco deve estar voltado para a construção de ações pedagógicas (planejamento e atividades) que expandam as oportunidades de aprendizagem e de relações entre crianças e adultos; isto é, a informação gerada deve subsidiar as práticas e o planejamento na creche e pré-escola. Passaremos agora a discutir mais especificamente a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, ou seja, as estratégias de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem

Para Zilma de Oliveira, a avaliação do desenvolvimento infantil deve atuar como recurso para auxiliar o progresso das crianças, e, nesse sentido, o professor/professora deve servir-se de modelos de avaliação de desenvolvimento voltados para a detecção de zonas de desenvolvimento proximal de cada criança, para buscar conhecer caminhos emergentes (OLIVEIRA, 2005).

Nessa perspectiva, a avaliação deve ter como propósito acompanhar o desenvolvimento das crianças e possibilitar planejamentos futuros, uma vez que a avaliação acompanha todo o agir pedagógico com a principal função de dialogar com o ensino e a aprendizagem das crianças. Assim sendo, é necessário que ela esteja a serviço dos aprendizados e que o professor e a professora tenham como objetivo o progresso das crianças.

Essa perspectiva de avaliação se desenha a partir do importante papel de fornecer subsídios para que professoras e professores conheçam melhor as crianças com quem trabalham, possibilitando o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças vivido na Educação Infantil, e o compartilhem sempre com os pais e/ou responsáveis por elas.

No entanto, só podemos considerar que estamos avaliando nossas crianças quando selecionamos criteriosamente os aspectos a serem avaliados, verificando se as estratégias que escolhemos para avaliá-las são as mais adequadas para obter elementos que nos possibilitem comparar avanços, analisar as intervenções que fizemos e definir o que é necessário para impulsionarmos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (MEC, 2006), e, sobretudo, se são capazes de revelar a natureza, conteúdo e interações das situações desenvolvidas com e para as crianças.

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para a avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. Assim sendo, para assegurar a sistematização e o constante redimensionamento das ações cotidianas, o professor e a professora deverão utilizar-se de procedimentos para registro e acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das ações e das crianças (BRASIL, 2009a).

A avaliação é concebida como uma ferramenta que dá ao professor e à professora oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica na busca de melhores formas para promover as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Esta deve ter por base todo o processo pedagógico,

[...] as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das

crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades [...] (BRASIL, 2009a, p. 16).

Por intermédio dessas ações, acredita-se que os profissionais envolvidos no processo tenham elementos para nortear as atividades que visam à ampliação das práticas desenvolvidas cotidianamente. Ou seja, as atividades devem ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Neste sentido devem garantir:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, Art. 10).

As indicações postas no Artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que os processos da avaliação estão intimamente imbricados com os processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ela deverá ser formativa, ou seja, realizada ao longo do processo visando aperfeiçoá-lo – não sendo conveniente o seu uso para rotular, enquadrar, emitir juízo, comparar, quantificar, julgar ou prestar contas para alguém, ou, ainda, para a simples constatação de problemas. Ao contrário, a avaliação deve subsidiar melhoras tanto no planejamento quanto na execução do processo, nas relações entre e com as crianças e, principalmente, no ambiente que deve ser fomentador de aprendizagens significativas.

Para a sistematização do planejamento, registro e avaliação, conforme desenvolvido por Wiggers (2011), pode-se fazer uso de diferentes estratégias, tais como: registros em cadernos; relatórios; diários de classe; registros de acompanhamento dos avanços e conquistas das crianças; registros individuais e coletivos; organização de portfólios; dossiês; arquivos biográficos que registram um conjunto de ações desenvolvidas pelas crianças ao

longo do período em que permanecem no estabelecimento, permitindo a reconstrução do processo vivido pela criança, bem como expressar inúmeras vozes (pais, crianças, professores e professoras); contatos e depoimentos de pais; comentários de colegas, entre tantas outras estratégias que podem ser criadas e adaptadas por todos aqueles que se incumbem da sistematização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. As estratégias escolhidas para sistematizar o trabalho de avaliação e monitoramento das crianças devem refletir as escolhas feitas pedagogicamente; isto é, a equipe pedagógica, com seus projetos político-pedagógicos e planejamentos, cria formas de monitorar seu trabalho e avaliar a participação das crianças nas situações de aprendizagem, de brincadeiras e de relações.

De qualquer modo, consideramos que a avaliação na Educação Infantil é um processo formativo e contínuo que utiliza diversos procedimentos para descrever de forma relevante, significativa e compreensiva o que a criança sabe e pode fazer, refletindo sobre o percurso da aprendizagem, bem como produzindo material para apoiar o planejamento na tomada de decisões para novas aprendizagens.

Por meio dessas inúmeras possibilidades e a fim de viabilizar o planejamento, a avaliação e o replanejamento das ações, a observação e o registro tornam-se importantes instrumentos para o professor e a professora no processo de avaliação. Este exercício – o de planejar, observar, registrar e analisar – deve ser integrado ao trabalho pedagógico, tornando-o parte da rotina e trabalho na unidade.

Práticas de observação e registro

Kramer destaca que

[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica possui uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também a busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui. Traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a

orienta. E essa sua fala é a fala do desejo [...] nunca uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois, se traz a resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir (KRAMER, 2001).

Para Füllgraf e Wiggers (2011), o registro são as “pegadas desta caminhada”, e a avaliação vai definir os novos passos que deixarão novas “pegadas”. Estas devem levar em consideração as diferentes faixas etárias e características da criança e do desenvolvimento. Para trilhar o caminho e acompanhar as “pegadas” das crianças nas diversas turmas de creche e pré-escola, é preciso um material que permita a compreensão do processo ensino-aprendizagem e favoreça a aproximação entre escola e família. Para registrar estas pegadas, é preciso descrever o caminho, indicando as contribuições dos planos e trajetórias das crianças em relação àquilo que disponibilizamos e orientamos.

Dessa forma, sugerimos que a prática de avaliação na Educação Infantil dê mais importância aos processos que aos resultados; para isso é necessário que professores e professoras desenvolvam a capacidade de abrir “os olhos, de olhar e enxergar com o intuito de desvelar” o que as crianças aprendem. Defendemos que na Educação Infantil a avaliação das crianças deve incluir maior ênfase em aspectos tais como as interações entre pessoas, pessoas e objetos, e o envolvimento dessas nas atividades e diálogos propostos, ressaltando as suas contribuições, conclusões, planos, interesses, parcerias e ideias.

Registrar estes caminhos é revelar o conteúdo das discussões, é descrever a contribuição de cada uma das crianças no processo de construção do conhecimento e de relações, é fazer perguntas para conhecer melhor a situação e as motivações dos envolvidos para a participação nas atividades, é desenvolver uma atitude de exploração e investigação sobre os conteúdos tratados e a reação do grupo e de cada criança no cotidiano. Registrar para avaliar significa falar sobre as dificuldades e avanços, comparando o antes e o depois, buscando informações que melhor descrevam a participação da criança. Este registro deve ser detalhado o suficiente de maneira a visualizar o caminho para ações, pensamentos e atitudes mais complexas ao se defrontarem com novas situações e problemas. Descrever superficialmente

estes caminhos não nos dá informações profundas e significativas para avançar nas situações pedagógicas.

Atualmente, contamos com vários instrumentos que podem enriquecer a prática avaliativa fornecendo informações sobre a criança e seu percurso na instituição. Todas essas formas de acompanhamento, citadas anteriormente, podem auxiliar os professores e professoras a verificar avanços significativos, as dificuldades e o próprio processo de construção de conhecimento.

Desse modo, os documentos do grupo, as observações realizadas pelos professores, o acervo de fotos, os registros, os relatos, as produções das crianças, as atividades individuais, as avaliações individuais e do grupo são instrumentos que possibilitam contar e recontar uma história, assim como servem de material de reflexão sobre as ações planejadas.

A escolha e sistematização desses instrumentos para a avaliação de nossas ações e as das crianças possibilitam a reflexão, assim como maior entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Diante dessas indicações, sugere-se que a observação criteriosa constituída por aspectos orientadores deve ser pensada na proposta pedagógica como um valioso instrumento que nos possibilita olhar, ouvir as crianças, perceber todas as suas manifestações e as diferenças entre elas. Esse olhar deve ser estudioso, curioso, questionador e pesquisador. Para dar concretude ao que observamos, é necessário fazer o registro, que deve ser compreendido como instrumento que permite reflexão, melhor organização do pensamento e, ao mesmo tempo, possibilita retratar e socializar as histórias dos sujeitos e da instituição (FARIA; SALLES, 2007, p. 37-38).

O registro pode ser feito a partir de critérios discutidos amplamente e acordados entre os membros da equipe pedagógica, de maneira a poder ser tema de debate nas reuniões pedagógicas – de planejamento e formação continuada. O formato do registro será fruto dessas discussões e observações do cotidiano das creches e pré-escolas e deve ter como foco não somente dizer o que, mas como foi feito.

Nesse caminho, é necessário observar o movimento do grupo, suas preferências, suas dificuldades, alegrias, brincadeiras, a forma como ocu-

pam os mais diferentes espaços, como se organizam, como conflitos surgem e como são resolvidos e o que o surgimento desses conflitos desencadeia. Esse olhar cuidadoso do professor e da professora possibilita avaliar o desenvolvimento do trabalho para que se possa redimensionar o processo, quando necessário.

Desse modo, a prática do registro do desenvolvimento de nossas propostas e das vivências das crianças nas aulas se constitui num elemento de fundamental importância na avaliação dos objetivos propostos. Os registros permitem levantar subsídios para o replanejamento oferecendo dados para redimensionar nossa prática/atuação junto às crianças.

Registrar é comprometer-se com a própria prática e com a coerência dessa prática, que vai sendo discutida num processo de formação permanente da equipe responsável. Assim, os registros semanais contemplam tanto o trabalho coletivo no grupo assim a individualidade de cada criança e procuram revelar o movimento do trabalho pedagógico realizado no grupo e das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança.

Sugerimos a organização de um roteiro de observações onde podemos fazer anotações rápidas que possam ser ampliadas parcial e/ou integralmente em outro momento, após o tempo com as crianças. Podemos ainda selecionar determinadas cenas e/ou crianças, tomando cuidado para não dirigir o olhar sempre para as mesmas crianças ou momentos. É importante incluir observações sobre todas as crianças nas diversas situações e momentos do dia, assim como também é importante saber o que podemos esperar das crianças para que nossos parâmetros não sejam ou muito inferiores ao que elas podem realizar ou muito exigentes em relação ao que elas demonstram conseguir e querer fazer. Estudar o desenvolvimento infantil e a aprendizagem é um ótimo recurso para subsidiar nossas avaliações de processo.

Apresentamos abaixo uma sugestão de roteiro de observação na Educação Infantil utilizado na disciplina de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da UDESC, de autoria de Costa (2006).

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Como foi a entrada e a saída das crianças? E os outros momentos da rotina (troca, higiene, lanche, sono)?
2. Como foi a participação das crianças? Demonstraram interesse/entusiasmo? Em quê? Quais os momentos de maior concentração? Como as crianças se organizaram nos diversos momentos? Surgiram novas parcerias?
3. Houve conflitos? Quem desencadeou? O que foi feito? Deu certo? Que hipóteses teria para solucionar?
4. As situações e atividades propostas foram apropriadas às crianças e ao momento? Como foram apresentadas/introduzidas ao grupo? O que foi positivo? O que ficou faltando, ou o que poderia ser encaminhado de outra forma?
5. Onde foram realizadas as atividades? Houve mudança na disposição dos móveis? Como os materiais foram organizados e utilizados?
6. Como as crianças reagiram à organização espacial proposta? Fizeram modificações? Interagiram? Ignoraram alguma proposta? Qual foi o espaço mais procurado?
7. Que assuntos surgiram nas conversas e brincadeiras das crianças? É relevante incorporá-los no projeto de trabalho? Como poderiam ser aproveitados?

Esse roteiro demonstra que a observação do desenvolvimento cotidiano da criança é o principal instrumento de avaliação, assim como o registro do cotidiano educativo. De outra parte, esse roteiro se constitui numa possibilidade dentre inúmeras outras possíveis para o desenvolvimento da capacidade de observação e registro do professor e da professora. Füllgraf e Wiggers (2011) enfatizam que *a observação é o ponto de partida para o processo de avaliação, e o registro é a garantia da consideração dos fatos e situações importantes e reveladores assim como a base para o planejamento do trabalho pedagógico*

cotidiano. Para as autoras, a avaliação das crianças nos traz para mais perto delas, aprofunda nosso conhecimento sobre elas, analisa a dinâmica do grupo com um todo, das relações estabelecidas, dos conflitos e dos interesses individuais, e nos ajuda a compreender como as crianças aprendem e expandem seu conhecimento.

Barbosa e Horn (2008) destacam que o acompanhamento da aprendizagem precisa ser realizado constante e sistematicamente. Para isso, é preciso utilizar diferentes tipos de instrumentos de observação, registro e análise. Segundo as autoras, outros exemplos de instrumentos podem ser utilizados no cotidiano, tais como:

- Diário de campo (caderno de registro do professor e da professora);
- Diário de aula (instrumento no qual o professor e a professora planejam suas atividades e relatam os acontecimentos);
- Livro da vida ou memória do grupo (diário, espaço coletivo de registro);
- Planilhas, entrevistas, debates ou conversas;
- Relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados;
- Auto-avaliação, trabalho de integração e consolidação dos conhecimentos;
- Coleta de amostras de trabalhos;
- Fotografias e gravações em vídeo e em som;
- Depoimentos de pais;
- Comentários de colegas;
- Teorias de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

Por fim, gostaríamos de destacar a necessidade de que os professores e professoras pensem sobre as orientações de sua instituição para a avaliação e acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças com as quais trabalham. Assim, tomamos de empréstimo as questões

lançadas no Caderno 4 do Programa de Formação Proinfantil do MEC, que traz os seguintes questionamentos:

Quais são essas orientações? Como você acompanha o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com as quais você trabalha? Que atividades você realiza com o objetivo de avaliar as crianças? Existem reuniões para discutir especificamente as práticas de avaliação? Como o seu trabalho é avaliado pela instituição? Quais instrumentos são utilizados nesse processo? Como é feita a avaliação de sua instituição? Qual a participação dos pais nesse processo? (MEC, Programa de Formação Proinfantil, 2003). O material do curso pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/>.

Destacamos o registro como importante instrumento de trabalho, mas evidenciamos que o registro diário é a marca de cada professor e professora. Para Füllgraf e Wiggers (2011), esse é o espaço específico de cada um, uma vez que não há regras nem forma para escrever sua experiência, mas é preciso escrever de maneira que, ao ler, nos remetamos à experiência, situação ou atividade podendo trazer interpretações relevantes para novas situações. O registro recebe a feição e o jeito de cada professor e professora, é uma documentação para cada um e para cada grupo de crianças, diz respeito à sua vivência particular. Dessa forma, o registro não pode ser concebido nem utilizado como forma de controle de qualquer coordenador ou supervisor, mas como elemento de reflexão de seu autor e de informações ricas e pertinentes. Os registros devem conter informações suficientes e com profundidade para que possamos falar sobre as crianças de maneira respeitosa e construtiva.

Indicamos, como Hadji (2001), a existência de características fundamentais da avaliação na Educação Infantil que correspondem a quatro tarefas: *elaborar dispositivos de observação*, ou seja, a avaliação deve ser baseada

na observação criteriosa e no registro cuidadoso das atividades cotidianas das crianças de modo a revelar o que é único a cada uma; *interpretar os dados coletados*, ou seja, requer um trabalho de análise reflexiva e de busca de compreensão das observações recolhidas; *comunicar*, ou seja, providenciar informações para partilhar com as famílias; e *remediar*, ou seja, usar essas informações para estender e ampliar as oportunidades de aprendizagem (PILOTTO, 2009, p. 114).

Por fim, destacamos que na Educação Infantil valorizamos as experiências nas quais as crianças podem se identificar para descobrir e interagir com o mundo à sua volta. O respeito às suas características nesta etapa da vida é primordial tanto para o planejamento das atividades para elas como, sobretudo, para a avaliação das condições que as põem em contato com pessoas, objetos e situações dentro de sua cultura. Estamos atentos aos processos, ao desenvolvimento, à trajetória individual e do grupo ao qual pertencem. Assim sendo, a avaliação das crianças acompanha este esforço – é descrever, ilustrar e, acima de tudo, valorizar suas contribuições e colocações.

Algumas considerações

Finalizamos esse artigo indicando que há imensas possibilidades de práticas de avaliação na Educação Infantil, seja de acompanhamento e monitoramento do trabalho pedagógico ou através da utilização de estratégias de avaliação, monitoramento e acompanhamento das práticas e seus contextos e das políticas.

Podemos dizer que a avaliação na Educação Infantil é recente, configura-se em processo complexo e, por isso, merece a atenção de seus profissionais, pesquisadores e formadores. Para tanto, defendemos que a utilização de variados métodos de observação e registro, para a avaliação deve ser discutida pela equipe escolar e constantemente revista para garantir ambientes promotores de aprendizagem significativa e relações positivas.

Nesse sentido, finalizamos indicando que a avaliação das crianças deve retratar e considerar toda a cadeia de recursos que viabilizam o trabalho com elas, sendo que a ênfase deixa, então, de ser o desempenho dela,

passando a ser o resultado do conjunto de recursos e esforços depositados na iniciativa da Educação Infantil, assim como do trabalho das equipes na mobilização e disponibilização de recursos. Assim sendo, a avaliação na Educação Infantil deve visar à ampliação de práticas educativas de qualidade na ação direta com as crianças, respeitando seus direitos fundamentais. A avaliação e o monitoramento na Educação Infantil são uma das formas de garantir que estamos seguindo na direção que pleiteamos no conjunto de leis e diretrizes nacionais.

Referências

- ARNETT, J. *Arnett Caregiver Interaction Scale*. Manuscrito não publicado, 1989.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.
- BHERING, E.; ABUCHAIM. A qualidade dos ambientes. *Revista Escola Pública: Avaliação Educacional*, São Paulo: Editora Segmento, 2011, p. 30-43.
- _____; FÜLLGRAF, J. Planejamento na Educação Infantil: intenções, reflexões e desejos. *Revista Educação: Publicação Especial – Educação Infantil*, São Paulo: Editora Segmento, 2011, p. 44-59.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- _____. Ministério da Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF, 1996a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Material do Curso de Formação Proinfantil. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/>. Acesso em: 03/12/2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006a. v. 1; 2.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de infra-estrutura para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006b. v. 1; 2.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009a, Seção 1, Pág. 14.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009b.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. 2002, Thomson, São Paulo.

_____. Dimensões Práticas – Entrevista – *Revista Educação: Publicação Especial – Educação Infantil*, São Paulo: Editora Segmento, 2011, p. 06-11.

_____; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Psicologia ambiental: algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 9, n. 2, p. 435-447, 1993.

CAMPOS, Maria Malta; HADADD, Lenira. *Educação Infantil: crescendo e aparecendo*. Cad. Pesq. São Paulo, fev. 1992, n. 80, p. 11-20.

COSTA, A. *Roteiro de observação em Educação Infantil*. Florianópolis: UDESC, 2006 (mimeo).

FARIA, V.; SALLES, F. *Currículo na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

FÜLLGRAF, J. O contexto multifacetado do currículo na Educação Infantil. *Revista Criança*, Brasília: MEC. n. 41, 2006.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS – FCC. *Educação Infantil no Brasil – avaliação quantitativa e qualitativa*. Relatório Final. São Paulo, 2010. CD-ROM. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final/pdf/ Acesso em: 05/12/2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HARMS, T.; CLIFFORD, R.; CRYER, D. *Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised edition. New York: Teachers College Press, 2005.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. *Infant/toddler Environment Rating Scale*. Revised edition. Nova York: Teachers College Press, 2006.

HOFFMAN, J. *A avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, S. et al. *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*: Ravil, 2001. 160 p.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. Anped, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORO, C. (Desa) Fios da Avaliação. *Revista Educação: Publicação Especial – Educação Infantil*. São Paulo: Editora Segmento, 2011, p. 30-43.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

OSTETTO, L. Mas as crianças gostam! Ou sobre os gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L.; LEITE, M. L. *Arte, infância e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2004.

PIANTA, Robert C.; LA PARO, Karen M.; HAMRE, Bridget K. *Classroom Assessment Scoring System*. Manual Pre-K. Baltimore: Paul H. Brookes, 2008.

PILLOTTO, Silvia et al. *Uma Educação pela Infância: dialogando com o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental*. Joinville: Editora Univille, 2009.

PORTUGAL, Gabriela; LAEVERS, Ferre. *Avaliação em Educação Pré-Escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. *Um passo adiante na longa marcha por Educação Infantil brasileira democrática*. São Paulo: FCC, 2010b (no prelo).

ROSEMBERG, Fúlvia. *Um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil brasileira de qualidade*. Comunicação apresentada no painel “Perspectivas para a melhoria da Qualidade da Educação Infantil”, Seminário Internacional sobre Avaliação da Qualidade da Educação Infantil – julho de 2010 em São Paulo. Organizadores: MEC, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e FCC (Fundação Carlos Chagas) – (As autoras têm o texto digitalizado).

SILVA, J.; SOUZA, T. N. Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 137-158, jan./abr. 2011.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 44, 2009.

_____. Debater é preciso. *Revista Escola Pública: Avaliação Educacional*, São Paulo: Editora Segmento, 2011, p. 16-29.

WIGGERS, V. Estratégias pertinentes a ação pedagógica. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil*. Florianópolis, 2010. p. 22 – 31. 1CD-ROM.

_____. Proposta curricular: pressupostos teórico-metodológicos. In: Proposta Pedagógica do Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Florianópolis: UFSC, 2011a (mimeo).

_____. Currículo na Educação Infantil. Florianópolis, 2011b. (no prelo).

_____. Estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola. Florianópolis, 2011c. (no prelo).

ZABALZA, M. A. Os diferentes âmbitos da avaliação. *Revista Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre, ano IV, n. 10, p. 6-8, mar./jun. 2006.

Sobre os autores

Ana Cristina Juvenal da Cruz

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista-Assis e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Integra o grupo de pesquisas “Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença” (UFSCar).

Anete Abramowicz

Socióloga. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio pós-doutoral na Université Paris Descartes. Docente do Departamento de Teorias e Práticas da Universidade Federal de São Carlos no curso de Pedagogia e nos programas de pós-graduação em Educação e Sociologia. Pesquisadora CNPq.

Daniela Guimarães

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; autora do livro “Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética”, pela Cortez.

Eliana Bhering

Doutora em Educação pela University of London, com estágio de pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC). Pesquisadora do grupo de pesquisa “Educação e Infância: políticas e práticas” inserida na linha de pesquisa “Programas e Práticas na Educação da Infância”.

Fabiana Silva Fernandes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. É pesquisadora no grupo “Educação e Infância: políticas e práticas”, da Fundação Carlos Chagas.

Joana Célia dos Passos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora da mesma instituição. Integra o Núcleo de Estudos Negros, entidade do movimento negro de Santa Catarina, como pesquisadora e coordenadora geral.

Jodete Füllgraf

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas na Educação Infantil – GEPPEI/UFSC.

Maria Malta Campos

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade de Stanford, EUA, e na Universidade de Londres. É pesquisadora sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e presidente da Ação Educativa.

Marilene Dandolini Raupp

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), onde ocupa atualmente a função de diretora da instituição. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC/UFSC).

Moysés Kuhlmann Jr.

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professor associado doutor da Universidade São Francisco, onde lidera o

Grupo de Pesquisa “Infância, História e Educação”, e pesquisador sênior da Fundação Carlos Chagas, onde é líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Infância: políticas e práticas”.

Pedro Angelo Pagni

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com estágio de pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid. Professor do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (GEPEF). Pesquisador CNPq.

Suely Amaral Mello

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp/Marília e de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Infantil (Faculdade de Educação/Unicamp; Faculdade de Educação/USP, Universidade Federal de São Carlos/MEC). Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil da FFC/Unesp/Marília. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

Tatiane Cosentino Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais pela mesma instituição. É pesquisadora do grupo de “Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença” (UFSCar).

Zoia Prestes

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar e Mestre em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus Gragoatá, Niterói. Dedicar-se a traduções de obras literárias e técnico-científicas do russo para o português, algumas já publicadas no Brasil.