

## ***Descaminhos da democratização da Educação na Infância.<sup>1</sup>***

**Eloisa Acires Candal Rocha<sup>2</sup>**  
**Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil**

Os caminhos da democratização da educação da infância tem exigido a mobilização social e a luta política no sentido de garantir o acesso aos serviços educativos para as crianças pequenas e, paralelamente exige a definição de uma ação pedagógica consequente.

Em tempos neo-liberais os projetos educativos vêm-se seduzidos pelos apelos do mercado (capacitação de domínios básicos, flexibilização, etc.), pela ilusão da equiparação dos conhecimentos pela via da transmissão e do ensino de mão única ou, por outro lado, rendem-se aos anseios de uma igualdade de oportunidades focando-se apenas na criança como indivíduo isolado e como *vir-a-ser*.

Afirmar a função educativa das creches e pré-escolas como parte do sistema educativo, no caso brasileiro, não tem sido suficiente para irmos além, no sentido de uma pedagogia que permita a construção de projetos educacionais – pedagógicos<sup>3</sup> que considerem sua vinculação social e política, ultrapassando o mito de uma infância que ignora os processos de dominação e reprodução da desigualdade social.

A curta duração da história da educação infantil no Brasil, e também em Portugal, não tem escapado da reprodução dos antigos binômios que deram base às pedagogias, currículos e práticas, seja de orientação “tradicional”/conservadora (onde ensinar é igual a transmitir e ao professor cabe dominar os processos de instrução e à criança – única, abstrata e natural – assimilar os conteúdos); seja de orientação “nova”/liberal (onde criança – também única, abstrata e natural necessita para aprender que o professor conheça seus níveis de desenvolvimento e organize as condições para que ele ocorra).

Atualmente temos ainda nos deparado com perspectivas que se intitulam democráticas e no entanto, reiteram a necessidade de “transmissão de conteúdos, não ultrapassando um perfil que podemos definir como *neo-conservador*, na medida em que não rompem com os modelos de assimilação passiva que reafirmam as funções de

---

<sup>1</sup> Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização – 2 e 3 de Maio de 2007- Aveiro - PT

<sup>2</sup> Este trabalho contou com a valiosa contribuição de Ângela Coutinho – integrante do NUPEIN e Doutoranda do IEC-UMINHO – PT.

<sup>3</sup> Termo utilizado por Machado (1996)

reprodução hegemônica. Assim as bases curriculares dominantes colocam a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no pólo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos a desenvolver. Outros ainda tentam somar estas duas dimensões, cruzando procedimentos pedagógicos, entre atividades e projetos, sem contudo romper com a base comum que os orienta: a criança e a infância como referências abstratas e universais.

Sabemos que a *Modernidade* inaugura a educação da criança com um caráter institucional e normalizador, justificado com base em princípios científicos voltados para o enquadramento social. É esta história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passam moderna e contemporaneamente a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia, alicerçada num pacto do controle social.

Por outro lado, a descoberta da primeira infância como “objeto cultural” relaciona-se à difusão do conhecimento psicológico e à definição da infância como objeto pedagógico e como período de aprendizagem (Rocha, 1999).

Interroga-se, portanto se poderá a pedagogia contemporânea incorporar em suas representações as contraposições às idéias elaboradas no interior das ciências humanas modernas, que também têm a infância como objeto de suas preocupações, definindo-a a partir de perspectivas históricas e contextuais.

A crítica à universalidade da infância, enraizada pela Pedagogia, decorre do reconhecimento da sua heterogeneidade, e proclamam o respeito “*as características propriamente infantis e às diferenças presentes nas diferentes idades ou etapas da mesma infância*” (Narodowski, 2001, p. 27).

O conceito de “infância heterogênea” inclui elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade. O horizonte da heterogeneidade e da alteridade na constituição dos sujeitos humanos, passa a sustentar a definição de uma “Pedagogia da Infância”.

O desafio para o campo da Pedagogia da Infância está em ir à raiz desta questão! Definir criticamente bases curriculares para a educação infantil nos exige redefinir numa perspectiva socio-histórica e cultural a constituição da criança, da infância e de conhecimento.

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico.

Neste sentido é que entendemos que as bases para os projetos de educação na pequena infância não se resumem aos conteúdos escolares reritos a uma ‘versão escolarizada’<sup>4</sup>, uma vez que toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinanda.

Uma Pedagogia da Infância terá, pois como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se a medida que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos “objetos” da intervenção educativa.

Neste sentido a superação de uma visão homogênea de criança e infância, que segundo Sarmiento & Pinto (1997) só pode ser considerada se pensarmos no fato da infância ser constituída por seres humanos de pouca idade, necessita tomar a infância como construção social, reconhecida em sua heterogeneidade, a partir de fatores que determinam sua constituição e de suas culturas, tais como a classe social, a etnia-raça e gênero.

Desvelar o que conforma as diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social. Uma Pedagogia da Infância comprometida definirá as bases para um projeto educacional-pedagógico, para o cumprimento de sua função educativa de ampliação e diversificação dos conhecimentos e experiências infantis, mas para exercer esta tarefa não basta conhecermos as crianças (padronizadas e uniformizadas), ou estudar os modelos e métodos para ensinar os “conteúdos”. Os núcleos da ação pedagógica abrangem os diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza) e exigem conhecer as crianças através de seu complexo acervo de patrimônio linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem com tal.

---

<sup>4</sup> Esta categoria ‘versão escolar do conhecimento’ é definida para identificar a forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola. (Rocha, 1991)

Esta complexidade representa para a Pedagogia a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, orientando a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como “tempo de direitos”. Contemplando os Direitos Fundamentais de Proteção, Provisão e Participação e considerando as diferentes dimensões da constituição do sujeito-criança, percebendo-o como um outro a ser ouvido e recebido.

A *auscultação* das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica que associada ao conhecimento sobre os contextos educativos permite um permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas.

O que se vê de forma recorrente neste momento, em que há uma defesa cada vez maior da antecipação etária para ingresso na escolarização obrigatória, em nome da democratização, é a consolidação de projetos que representam de fato desvios de rota nesta direção, ao desconsiderarem as especificidades da educação da criança de 0 a 6 anos como um espaço coletivo de educação e reiterarem uma mera antecipação dos modelos de escolarização dos níveis elementares, como extensão para baixo.

O compromisso com a democratização da educação e com ampliação do conhecimento não poderá cumprir suas metas se ignorar os sujeitos concretos e situados que constituem-se em objetos da intervenção pedagógica, em especial em contextos marcados pela pobreza e a exclusão social.

Os caminhos para uma real democratização exigem uma ampliação das oportunidades educativas e não a redução da experiência das crianças a mera transmissão de conteúdos eleitos pelo currículo escolar, que se pautem principalmente numa transposição, numa adequação ou adaptação.

Um projeto de educação para infância deverá ter como eixo de sua organização as próprias crianças: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais, que resultam em conhecimentos, no lugar de articulações institucionais, dos “conteúdos escolares”, onde a creche e a pré - escola acabam por submeter-se face à uma configuração tipicamente escolar.

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é só aluno, mas um sujeito criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestações e inserção social próprias deste momento vital. Estes objetivos não se antagonizam com os do ensino fundamental, se considerarmos a criança de 6-10 anos, que constitui-se do aluno das séries iniciais, eles tem elos comuns.

O termo *educação* da infância, tem um caráter mais amplo sendo mais pertinente do que o ensinar, que refere-se mais diretamente ao processo ensino / aprendizagem no contexto escolar. Como já dissemos o aspecto cognitivo e o trabalho com o conteúdo escolar, neste caso não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, reduzindo a educ. infantil ao ensino. De fato isto vale também para as séries iniciais, mas este é seu objetivo precípua.

O papel destas instituições é o de garantir os direitos das crianças, no âmbito de sua atuação e, como coloca a lei: em complementaridade a família, sem perder de vista sua responsabilidade coletiva, pública e social.

Em decorrência disto se faz necessária a ampliação do objetivo relativo a democratização do acesso ao patrimônio cultural – pois ao lado deste estão principalmente os objetivos relacionados a formação integral da criança: a manifestação de sua expressão e do seu pensamento, a ampliação das relações sociais, à bricadeira, ao movimento e à criação, etc.

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares tem uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Além do compromisso com um “resultado escolar”, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças, viabilizados por uma ação intencional que organiza a prática pedagógica privilegiando o jogo, a linguagem e a interação.

Como bem nos orientam as perspectivas histórico-culturais, a inserção de um novo sujeito (criança) na cultura, não se dá por imposição e, tampouco de forma espontânea, mas se realiza exatamente no âmago desta relação, entre o que já esta socialmente constituído e a sua apropriação. Estas duas dimensões tem que estar garantidas num projeto educativo verdadeiramente democrático no caminho da emancipação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERISARA, Ana Beatriz. (1995) A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo Histórico - Cultural. *Cadernos do CEDES*, São Paulo, 35, 65-77.

FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina S. (org.) (1999). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados / Unicamp / UFSCar / UFSC.

MACHADO, M. L. (1998) *Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. São Paulo, (Doutorado em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

NARODOWSKI, Mariano. (2001). *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. Coleção Estudos CDAPH,

ROCHA, Eloisa A. C. (1991). *Pré-escola ou escola: unidade ou diversidade*. (Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina)

\_\_\_\_\_ (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. (Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil).

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel (coord.). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.