

A função social das instituições de educação infantil

Apresentação

Os princípios e diretrizes gerais para a educação infantil aqui apresentados resultaram de um processo de discussão coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Divisão de Educação Infantil). O objetivo do debate foi subsidiar o movimento de definição de diretrizes de ação pedagógica para creches e NEIS (Núcleos de Educação Infantil) da rede municipal. Como ponto de partida foram recuperados documentos oficiais de orientação curricular produzidos anteriormente. A idéia era buscar uma compreensão mais aprofundada que auxiliasse a reescrita das diretrizes curriculares municipais, em função tanto da experiência acumulada pelos educadores da rede, como das definições apontadas para a educação infantil pelas legislações mais atuais. Neste texto procuro explicitar, do meu ponto de vista, aspectos essenciais sobre a função social das instituições de educação infantil.

Introdução

Parece óbvio dizer que a educação da criança não foi sempre igual, até porque a própria forma de ser criança, a infância, não é única e estável, sofre permanentes mudanças relacionadas à inserção concreta da criança no meio social. Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e das idéias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos.

As rupturas ocorridas nas estruturas sociais e familiares, que tiveram como marco a sociedade moderna, resultaram na privatização do espaço familiar, que passa a ser organizado em torno da criança. No entanto, a responsabilidade da família pela proteção, educação e socialização da criança sofreu novas transformações a partir do desenvolvimento do modelo urbano-industrial, que teve como consequência uma perpetuação das desigualdades sociais e da própria constituição da infância.

Ao mesmo tempo o prolongamento do tempo de infância, como um período em que a criança é preservada do mundo do trabalho, é acompanhado de um reconhecimento

social da criança, mas não de uma garantia do direito à infância. Uma sociedade de extremas diferenças resulta no convívio com diferentes infâncias: a vivida por crianças que têm um pleno reconhecimento dos seus direitos e por aquelas que não têm nenhum destes mesmos direitos garantidos.

As grandes modificações impostas pela sociedade às diferentes estruturas familiares põem em movimento os padrões de organização da vida familiar quanto às práticas de criação de filhos, de divisão de tarefas e papéis familiares, trazendo como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Coloca-se então como importante questão social a definição de quem é responsável por este sujeito de direitos.

Como bem define Arroyo (1994) em sua palestra “ O significado da Infância”: “ A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância. É o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância (...) que hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos.”

É neste sentido que se toma a reflexão sobre uma política de educação da infância e um projeto político-pedagógico consequente. Ou seja, as instituições que passam a ser **co-responsáveis** pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental. A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família.

A tutela, a socialização e a educação da criança pequena passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada. A organização social típica das sociedades industriais, e não só isto, como também a

ampliação do universo cultural com o qual a criança passa a interagir, rompem com os padrões instituídos de uma educação infantil que se dá, sobretudo, no interior da família e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares. Estas transformações nos impõem uma reflexão acerca da responsabilidade social sobre a criança. Contemporaneamente, nos países¹ onde o avanço da economia e as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, freqüentemente, às políticas sociais voltadas para a família, com o intuito de viabilizar uma educação que contemple as múltiplas dimensões humanas.

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido. Em meu entender, esta complexidade representa para a Pedagogia a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, que não admite a transposição, de forma exclusiva e parcial, da visão de qualquer um dos recortes acima explicitados. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos”.

Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade.

¹ Dentre os países nestas condições podemos citar: a Dinamarca, a Suécia, a Itália, a França, etc. Na América Latina, o Chile e Cuba têm se destacado com Políticas Sociais para a Infância. No Brasil, sobretudo nos últimos dez anos, os movimentos sociais, a pesquisa e as diferentes instâncias políticas têm articulado iniciativas, realizando amplos seminários e divulgando publicações de âmbito

Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil

Retomando a preocupação inicial deste debate, é possível delimitar orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos, resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da “infância em situação escolar” delimitada pela pedagogia. Mantém-se, neste caso, a passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional (creche) que, na medida em que se co-responsabiliza pela criança, passa também a constituir um discurso próprio acerca das condições de permanência das crianças em seu interior, assim como da configuração dos profissionais que nela passam a atuar. Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a **criança**, e não o sujeito-escolar (o aluno). Diferenciam-se ainda quanto à definição de suas funções, pois se o ensino fundamental tem constituído historicamente uma pedagogia escolar que visa aprendizagens específicas; as funções da creche, como já vimos, encontram-se em processo de definição de sua finalidade social e resultam numa pedagogia ainda em constituição. Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil”² necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais.

A definição destes contornos em termos de projetos educativos deverá levar em conta não só as especificidades da origem de cada instituição, mas sobretudo as referências discursivas que apresentam a infância sob ângulos antes desprezados tanto na Pedagogia como na Psicologia.

Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infância como objeto, desde a Pedologia³ até a moderna Psicologia Infantil sofreram, de fato, uma grande mudança no foco de suas atenções com o advento da

nacional para o estabelecimento de orientações e diretrizes para as instituições de educação da criança de 0 a 6 anos.

²Esses termos, já indicados na introdução, foram aqui cunhados para delimitar um recorte particular dentro da área pedagógica, similar como origem etimológica, mas não suficiente para explicar a configuração da educação de crianças em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola

³ Pedologia – área de estudo que buscou se afirmar na Europa na transição do século XIX e que pretendia o estudo natural e integral da criança, sob o aspecto biológico, o antropológico e o psicológico.

universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes. Para a Pedagogia, a criança passa a ser o aluno e seu foco de preocupações, o ensino e a aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto 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 e têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas, escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Estabelecida a diferenciação supra-referida, podemos, por ora, afirmar que o conhecimento didático (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo ensino-aprendizagem em particular) não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não-escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena o conteúdo escolar, muito menos em sua ‘versão escolarizada’⁴. Aqui ele é *parte e consequência* das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações, que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, de Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança,

⁴ A categoria ‘versão escolar do conhecimento’ está sendo utilizada aqui para identificar a forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola. (Rocha, 1991)

seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Cabe, então, indagar, a esta altura da discussão: Valeriam para a educação infantil os parâmetros pedagógicos escolares, estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária ?

Definitivamente não, uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas⁵ estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos). Estas relações envolvem, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, lingüística e cultural. Dimensões humanas que têm sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é o privilegiamento de um conhecimento parcializado resultante da fragmentação em diferentes disciplinas científicas.

De fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil e tenha como objeto a própria relação educacional-pedagógica expressa nas ações intencionais. Acredito que a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos ?).

Estes pressupostos passam a exigir a reflexão sobre uma Pedagogia da Infância que tenha como objeto um projeto para uma infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado. Exige que pensemos além das fronteiras institucionais que separam a educação infantil da escola fundamental e vice-versa, sem perder de vistas as especificidades que o constituem.

⁵ O termo “educacional-pedagógico” tem sido utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança). Ver em MEC/COEDI, 1996.

O ponto de partida de uma Pedagogia da Infância não se coloca numa uniformização das práticas escolares tradicionalmente centradas no domínio de conteúdos escolares, e nem tampouco na articulação institucional orientada pela antecipação destes conteúdos para a educação infantil. Envolve dimensões políticas e contextuais, relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas”⁶, referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, lúdicos, nutricionais, cognitivos e culturais.

Perspectivar uma educação da infância independente das fronteiras institucionais, no entanto, só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção é necessária. Colocando-se igualmente como uma prática social, a educação infantil tem como objeto as relações educacionais-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva para crianças de 0 a 6 anos. Sejam mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensem numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola). Nosso esforço deve ser também o de marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola.

Neste sentido torna-se possível definir os diferentes âmbitos das intervenções educativas como sendo a *Educação Infantil* (de 0 a 6 anos), delimitada sua especificidade frente a uma *Educação da Infância* (que abrange também crianças maiores de 6 anos) e à própria *Infância*, que as inclui, mas que logicamente extrapola os âmbitos da análise pedagógica (sendo objeto de estudo e intervenção de um conjunto de outros campos). Pensar a educação da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos neste processo (social, familiar, cultural, psicológico, etc.) e a totalidade do sujeito-criança.

Como bem expressa Assis (1999) em seu parecer sobre as Diretrizes Nacionais: “Ao iniciar sua trajetória na vida, nossas crianças têm direito à Saúde, ao Amor, à Aceitação, Segurança, à

⁶ O termo “praxiológica”, será utilizado no sentido de “o que fazer”, relacionado à prática pedagógica e, mais especificamente, à dimensão prescritiva do campo educacional que alia a teoria e a prática na produção do conhecimento pedagógico. Este termo foi inspirado na utilização feita por Astolfi (1993) ao referir-se ao campo da didática e é utilizado aqui numa tentativa de construção semântica para falar da própria relação educativa expressa nas ações pedagógicas, fugindo das referências centradas na educação escolar e nos pólos ensino e aprendizagem.

Estimulação, ao Apoio, à Confiança de sentir-se parte de uma família e de um ambiente de cuidados e educação. (...) Nesta perspectiva fica evidente que o que se propõe é a negociação constante entre as autoridades constituídas, os educadores e as famílias das crianças no sentido de preservação de seus direitos, numa sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz.”

Isto significa que é necessário resgatar no espaço da educação das crianças pequenas as **suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens** como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Não significa, contudo, descartar o papel do professor, como o adulto que organiza as atividades e dirige o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano.

Referências Bibliográficas:

- ARIÈS, Phillipe. La Infancia. *Revista de Educación*, Madri, n.281, 1996.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: *Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC / SEF /COEDI, 1996.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, 1998, Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.068, de 13/07/1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo, Cortez, 1991.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federal do Brasil*. Imprensa Oficial, Brasília, D.F, 1988.
- BRASIL. “Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23.12.1996, p.p.27833 – 27.841.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Ceb nº 1, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 7 de abril de 1999
- CADERNOS CEDES. Grandes Políticas para os pequenos. Educação Infantil. Papirus, Campinas, n.37, 1995.
- CHAMBOREDON, Jean Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.59, p.32-56. nov.1986.
- CRAIDY, Carmem M. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, Brasília, 1994. *Anais*, p 18-21.
- EDWARD, C. GANDIN & FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP.
- KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. CAMPINAS, S.P., Papirus, 1996.
- MAZZOTTI, Tarso B. Ideologia da Infância. São Paulo, Revista DIDATA, n.2, 1987.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil, Brasília, 1999.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. *Política de Educação Infantil: proposta*. Brasília: MEC, Brasília, 1993.
- MEC/SEF/COEDI. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: AIQUE, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma M de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde R. *Creches: Crianças, Faz – de - Conta e Cia*. Petrópolis, R.J, Vozes,1992.
- PLAISANCE, Éric & RAYNA Sylvie. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*. Institut National de Recherche Pédagogique. n.119, p.107-139, abr.-mai.-jun./1997.
- PRADO. Patrícia D. *Educação e cultura infantil em creche: Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- PINTO, Manuel & JACINTO, Manuel. *Crianças: Contextos e Identidades*. Editora Península, Lisboa, 1999.
- PMF/SME. Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular: Educação Infantil. Florianópolis, 1996. 48 p.
- ROCHA, Eloisa A C. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. UFSC/CDE/NUP, Florianópolis, 1999.
- _____ Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, p. 21-33,1998
- SOUZA, Solange. J. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à Pesquisa da Infância. In: Kramer, S. & Leite, I. M. (org.). *Infância: fios e desafios a pesquisa*. Campinas – SP, Papirus, p39-55, 1996.
- WIGGERS, Verena. A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis(Dissertação de Mestrado) PPGE/UFSC, Florianópolis, 1999.

