


INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS

SOUZA, M. Cecília Braz Ribeiro de¹
BERTOCHI, A. F.²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo uma análise de aspectos históricos da educação infantil no Brasil desde o seu início no final do século XIX, perpassando pelas principais políticas voltadas a este nível educativo até chegar à atualidade. Buscamos com este recorte histórico identificar como ao longo de nossa trajetória foram se constituindo as diferentes concepções de infância e de criança tendo como referência os diferentes caminhos ideológicos que impregnaram tais concepções. Com base em nossos estudos apresentamos algumas concepções que têm marcado as propostas e práticas pedagógicas para a infância em nosso contexto atual. Procuramos compreender como as propostas neoliberais estão no bojo das políticas educacionais, sobretudo aqui, direcionadas à educação de crianças em nosso país. Apresentamos uma última vertente como proposta educativa para este nível educativo na perspectiva de salientar a necessidade de uma radical transformação no sistema capitalista tendo em vista a possibilidade de uma educação baseada em princípios que considere a criança e o desenvolvimento máximo de suas possibilidades numa visão histórica e material. Assim, propomos apontar uma educação que considere a criança como sujeito de direitos e capaz desde que nasce, reconhecendo sua atividade e a ação mediada do educador, princípios para essa educação transformadora.

Palavras chave: Infância. Educação infantil. Concepção de infância e criança. neoliberalismo

¹ Docente do Colegiado de Pedagogia – UNIOESTE – CEP 85870-650 - Campus de Foz do Iguaçu. PR. Brasil. bertok@superig.com.br. Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. Membro do Grupo de Pesquisa GPAE e do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas – MEDIAR. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Consciência e ideologia: a influência da ideologia na formação de educadores-superando as propostas neoliberais.

² Mestre em Ciências Sociais pela UNESP de Marília - São Paulo – Membro do Grupo de Pesquisa  UNESP de Marília – S.P. Brasil. bertok@superig.com.br. Colaborador do Projeto de Pesquisa: Consciência e ideologia: a influência da ideologia na formação de educadores-superando as propostas neoliberais. UNIOESTE – CEP: 85870-650 - Campus de Foz do Iguaçu. PR. Brasil.

Abstract: This article aims at an analysis of historical aspects of early childhood education in Brazil since its inception in the late nineteenth century, permeated by the main policies geared to this level of education up to the present. We identify with this crop history as throughout our history have been different if the concepts of providing children and children with reference to the different ways that permeate such ideological conceptions. Based on our studies here are some ideas that have marked the proposals and teaching practices for children in our current context. We understand how the proposals are in the midst of neo-liberal education policies, especially here directed to education of children in our country. We present a final proposal and educational aspect to this education in order to emphasize the need for a radical transformation in the capitalist system with a view to the possibility of an education based on principles that consider the child and the maximum development of its possibilities in a historical overview and material. Thus, we propose an education point to consider the child as subject of rights and capable since born, recognizing its activity and mediated action of the educator, principles for the education sector.

Keywords: Childhood. Upbringing. Conception of childhood and child. Neoliberalism.

1 Aspectos históricos da educação de crianças no Brasil

A educação de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX (1789), e desde esta época até a atualidade tem se deparado com entraves e possibilidades. Nesta trajetória, busca a legitimação de um conceito que qualifique o atendimento à criança pequena. Nos últimos (30) trinta anos, mais precisamente, a educação de crianças se tornou praticamente uma condição necessária na sociedade contemporânea. A criança passou a ter outros espaços de convivência que não mais a casa, o quintal, as ruas, os parques e, sim passou a ocupar as instituições de Educação Infantil que ao longo dos tempos foram denominadas: asilo, creche, parque infantil, pré-escola dentre outras. Essas denominações foram recebidas devido às modificações sociais e político-educacionais ocorridas durante o período histórico situado entre o final do século XIX até a atualidade. As transformações ocorridas nesse âmbito incluem a luta das mulheres pela conquista de condições de trabalho que lhes garantissem um lugar adequado para o cuidado e a educação de seus filhos pequenos - dentro ou fora do ambiente de trabalho -, o direito à licença maternidade, à amamentação durante o horário de trabalho até o bebê completar os seis meses, o auxílio-creche.

Ao longo das últimas décadas organizaram-se condições para que os direitos da mãe e da criança fossem assegurados. Primeiro o direito da mãe trabalhadora que necessitava deixar seus filhos sob a guarda de uma instituição que também lhes garantissem cuidado e educação. A ação educativa nem sempre foi preocupação das instituições sob a orientação das políticas assistenciais que estariam mais preocupados em prover somente alimentação e guarda.

Atualmente, a Educação Infantil está contemplada na LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como parte da Educação Básica e tem como princípios básicos o cuidado e a educação deste nível educativo. É verdade que é muito recente o campo que investiga e promove políticas necessárias a um atendimento adequado, nesse sentido, o Brasil ainda está aprendendo como fazer isso (QUINTEIRO, 2002).

Nem todas as crianças são atendidas por esse serviço, bem como, quando o são, em grande parte não recebem um atendimento adequado. Segundo KRAMER (1996; 2003) o ranço assistencialista ainda está presente no atendimento a essas crianças, o qual denota quase exclusiva preocupação com a alimentação e cuidados higiênicos e de rotinas, como: dar banho, efetuar trocas de fraldas ou roupas, realizar escovação de dentes, lavar as mãos, prover alimento, encaminhar ao banheiro para realização das necessidades fisiológicas (na maioria das vezes em fila, portanto coletivamente).

Educação e cuidado, no entanto, não é um binômio recente, ao contrário ele sempre esteve presente nos direcionamentos dados às práticas encontradas nas instituições destinadas à infância. Segundo Kuhlmann Jr. (1998; 2001), a única educação que se tem dirigido às crianças desde o início do atendimento à infância em instituições desta ordem, é a educação da obediência e da subordinação. Fica evidente que os significados dados a este binômio revelam seus vieses no tempo e na história das instituições infantis.

Entretanto, entendemos cuidado como um amplo gesto educativo, onde, ao propor à criança pequenininha – por exemplo - o ato de se alimentar sozinha, temos uma intencionalidade educativa, um propósito, que é o de criar na criança novas habilidades coordenação motora, independência, escolha pelo alimento, apropriação e exploração de sentidos – cheiro, cor, paladar, quantidades, e a possibilidade de formar significados por meio dessas aproximações com a realidade cotidiana intermediada pela ação educativa do adulto.

Esse propósito educativo, em muitos casos não tem sido considerado e, relega-se a práticas de cuidado, meros hábitos rotineiros, minimizando-se os momentos de fato, educativos. Não é excesso dizer que o ato alimentar inicia um caminho para futuras escolhas, o aprendizado de limites que se organizam em torno dos costumes que diferencialmente dos hábitos mecânicos, têm a função de mostrar à criança o mundo da cultura à sua volta.

Neste sentido, as políticas estatais para a educação infantil ainda não garantem as diferenças regionais, culturais e econômico-políticas respeitando as necessidades e direitos da criança – pertinentes ao cuidado e a educação – isso tem sido um impedimento na concretização de uma prática educativa intencional que considere a criança em seus direitos plenos.

No âmbito político, atualmente a responsabilidade de funcionamento dos Centros de Educação Infantil são reguladas pelo município, que passaram a partir de 2007, a receber da União uma verba destinada a este nível educativo, verba que até 2006 não lhes era destinada. Temos no interior destes municípios diferentes trabalhos que se revelam em inúmeras concepções de infância e modelos assistencialistas, doutrinários e, outros que vêm se modificando apoiados nos estudos recentes sobre a educação de crianças pequenas, sobretudo da experiência européia, mais precisamente no norte da Itália (EDWARDS et. al., 1999).

Muito embora, exista um debate nacional acerca das políticas para a educação infantil, temos no bojo das práticas educativas uma diversidade de propostas pedagógicas com características distintas. Estas propostas pedagógicas revelam por sua vez as concepções de infância que foram criadas ao longo da história e que advêm de diferentes visões de homem e de mundo marcadas por diversos pensamentos teóricos.

Nesta perspectiva, a pergunta que fazemos é – como as concepções de infância existentes no pensamento teórico da educação influenciam e determinam as propostas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil? Entendendo aqui, que a diversidade de concepções sobre a infância nomeia também as várias concepções de educação infantil. Não discutiremos cada concepção teórica, mas queremos assinalar que diferentes visões de homem e de mundo influenciam determinantemente a maneira como compreendemos a

infância e a criança e como tratamos de trabalhar com elas. Neste sentido, apontamos algumas concepções de infância e criança discutidas por alguns pesquisadores da área.

2 O debate atual sobre a infância e as propostas neoliberais

Na atualidade acompanhamos um debate teórico e epistemológico sobre a educação infantil e, as categorias infância e criança como parte integrante destas discussões. Disso emerge a tentativa de compreender estas categorias e encaminharmos uma proposta pedagógica que corresponda às necessidades infantis. Nesse debate algumas concepções sobre a infância e a criança se destacam por carregarem importantes significados ideológicos. Assim, para aclarar o sentido daquilo que buscamos compreender, escolhemos discorrer sobre algumas delas.

Iniciamos esta discussão, escolhendo falar de uma concepção de infância que vê a criança como inocente, pura ou ingênua. Esta idéia leva-nos ao desejo de protegê-la e de criar situações educativas que buscam esconder da criança a realidade tal qual ela é, projetando-lhe um mundo ilusório e fictício e impossibilitando-a de entrar em contato com o mundo real e de fazer construções baseadas na realidade social e histórica de que faz parte (DALBERG, 2003; KRAMER, 2003).

Kramer (2003) aponta essa concepção, como uma concepção abstrata de infância e criança, ou ainda, uma concepção natural de infância, pois nega as desigualdades sociais quando a trata como homogênea e, desconsidera ainda, as particularidades culturais, políticas e econômicas de cada tempo e lugar. Neste sentido, criamos para essa criança imaginada, uma prática também homogênea e padrão, baseada em uma concepção de natureza infantil que nos faz acreditar que o seu aprendizado e o seu desenvolvimento ocorrem de maneira natural ou espontânea. Assim, forjamos a idéia de naturalização da infância.

Para tanto, preparamos uma ação pedagógica que pressupõe a espera, a divisão por faixas etárias, os conteúdos divididos por áreas do conhecimento; expectativa e cisão caracterizam os momentos pedagógicos desenhados por esta concepção. A criança é vista como um conjunto de estruturas a se formar, tendo como base seu desenvolvimento biopsicomotor, e deverá estar pronta em algum momento etário-cognitivo para realizar

determinado processo de aprendizagem. Nesta abordagem a criança precisa primeiro se desenvolver, para poder aprender. O professor se encarrega de ser o facilitador entre a criança aprendiz e o conhecimento. Não é um interventor, mas deixa-a livre para pensar e agir de acordo com o seu desenvolvimento prévio e possível, dados pelas estruturas que estão se formando em seu psiquismo. O professor, entretanto, espera que a criança direcione o caminho de seu aprendizado, já que esse depende de seu desenvolvimento ulterior.

O neoliberalismo constitui hoje o marco de referência ideológico, político e econômico que orienta as ações e as decisões governamentais em grande parte dos países, desenvolvidos e em desenvolvimento. As políticas educacionais são um dos cenários privilegiados para a aplicação das propostas de ajuste neoliberal, (GENTILI, 1995). Isso confirma muitas das propostas e práticas educativas de que apontamos neste texto, falemos um pouco sobre elas.

Uma outra visão aponta para uma concepção que considera a criança como reprodutor de conhecimento (DALBERG et. al., 2003). Nela pressupõe-se como princípio pedagógico uma relação de custo-benefício. Encaminha-se educação e cuidado para os filhos das classes trabalhadoras que são o contingente a quem se destina este tipo de orientação educativa, preparando-os para a manutenção da força de trabalho estável e qualificada somente para a reprodução do sistema capitalista. Neste sentido, a educação infantil é o primeiro estágio da mão-de-obra qualificada que o mercado impõe.

Nesta perspectiva, a infância é tida como base para o progresso, espera-se dela prontidão; deve, no entanto, estar preparada ou pronta para no futuro e atender as exigências mercadológicas. Respondendo a esta demanda, cria-se uma ação pedagógica da obediência às normas e regras, estabelecendo rotinas repetitivas que preparem a criança para um saber suficiente para o cumprimento do dever pré-estabelecido pela concepção neoliberal. Fazer escolhas e ter um ponto de vista crítico, ter conhecimento superior, no entanto, não são princípios que regem suas propostas pedagógicas.

Neste sentido, encontramos no discurso oficial de muitos documentos, a base para esta concepção. Ela serve à alienação e não permite o desenvolvimento de um sujeito crítico-reflexivo. As propostas pedagógicas supervalorizam as rotinas, o rigor nos horários, a separação estrita por idades, o engessamento das atividades pedagógicas que estão

previamente elaboradas pelo professor o qual é o centro diretor de toda a atividade da criança. O fazer pedagógico se caracteriza pela reprodução e não pela criação e elaboração de hipóteses científicas de problemas complexos que envolvam o pensamento científico-reflexivo. Este fazer está antecipadamente previsto, sabendo o professor, o que esperar da criança. Segundo Marrach (1996),

[...] no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conforme Albert Hirschman, este discurso apoia-se na "tese da ameaça", isto é, num artifício retórico da reação, que enfatiza os risco de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa: para a produção de bens de consumo, maquinário, para o mercado, para a nova ordem mundial". No Brasil, embora não haja Estado do Bem-Estar Social, a retórica neoliberal é basicamente a mesma. Atribui à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos os males da situação econômica e social, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários. Defende uma reforma administrativa, fala em reengenharia do Estado para criar um "Estado mínimo", afirmando que sem essa reforma o país corre o risco de não ingressar na "nova ordem mundial". (p.46). (grifos do autor)

Nessa perspectiva neoliberal, a criança é vista como mais um consumidor, a infância passa a ser cada vez mais permeada e definida pela mídia, perdendo o caráter natural defendido pelos modernos. Ao recriar o ser livre do humanismo ou o ser ativo da lógica do trabalho, a mídia, na verdade, constrói um pseudo-indivíduo, que é mero corpo, mero consumidor. Não um indivíduo, mas um simulacro dele (GHIRALDELI JR., 1996).

Apontando para o desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo, criativo e ciente de sua atividade na sociedade e na cultura da qual faz parte, tem-se uma concepção de infância que considera a criança como um sujeito de direitos, pertencente a um grupo social, histórico, cultural e político. Esta concepção propõe uma ação pedagógica que considera a criança rica em potencialidades e possibilidades, uma criança capaz e co-construtora de sua identidade e cultura, uma criança de cem linguagens como disse *Loris Malaguzzi* (DALBERG et. al, 2003; EDWARDS et.al., 1999; MELLO, 2004) e não uma criança pobre³, restrita e sem direitos.

³ Refiro-me aqui, a idéia de criança pobre no sentido da criança sem direitos, excluída, vista como incapaz e não à sua condição sócio-econômica.

Para uma criança de muitas possibilidades, criativa, potencialmente rica e capaz de construir conhecimentos, tem-se um professor igualmente rico, estimulador, problematizador do conhecimento e interventor na elaboração de hipóteses formuladas pela criança, co-construtor de conhecimento científico numa ação conjunta e criadora realizada com a criança.

Nesta concepção encontramos crianças, e não, criança – crianças porque diversa, múltipla e ao mesmo tempo única e singular – sujeitos, crianças aos pares, com diferentes idades se interagindo e buscando juntas o conhecimento. Vamos encontrar um espaço rico e diversificado – de recursos, objetos, relações e brincadeiras (MELLO, 2004). Uma educação pensada para emancipar e não para aprisionar ou somente para reproduzir conceitos, idéias ou determinada ideologia⁴. Contudo, como toda ideologia, encobre os reais sujeitos menos favorecidos, sem evidenciar, portanto, que os são não na estratificação social, mas no abocanhamento dos recursos públicos, destinados às políticas sociais, indevidamente.

A aprendizagem não é uma transmissão pura de conhecimentos que dirige a criança a resultados esperados e que a tem como receptor e reproduzidor passivo, porque esta é uma criança pobre. Diferente disso, nessa nova concepção se considera de fato a criança um sujeito de direitos. Como um primeiro direito, o direito a um lugar no CEI⁵, não um direito condicionado apenas ao direito da mãe trabalhadora; mas um direito da criança e não exclusivo da mãe. Esse direito lhe deve ser assegurado pelo Estado, pois entende que a criança pequena tem o direito à educação e ao cuidado, também fora do lar. Isto porque compreende e admite que é bom e saudável conviver com outras crianças, brincar, aprender e se desenvolver num ambiente projetado e preparado para recebê-la e atendê-la em seus direitos e ser reconhecida em suas capacidades.

A idéia de que a educação infantil é um direito da criança, e não somente da mãe trabalhadora, ainda é nova e não está totalmente assimilada por grande parte da sociedade, inclusive por parte de professores, políticos e agentes da educação que governam os direcionamentos das políticas públicas e das práticas destinadas à pequena infância.

⁴ O conceito de ideologia aqui se refere ao significado de encobrimento da realidade. Cf. Bottomore, 2001.

⁵ A sigla se refere aos Centros de Educação Infantil, como hoje são denominadas a maioria das instituições educativas dedicadas a este nível educativo. Usarei esta abreviação sempre que for me referir a eles.

Delineando melhor esta concepção podemos dizer que a infância numa abordagem histórico-crítica é uma construção social e a criança não pode ser vista separada de sua classe social, etnia, gênero etc. (QUINTEIRO, 2002). A infância representa um conjunto de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, etnias, credos e culturas historicamente dadas, portanto, não há uma única e homogênea maneira de conceber a infância,, mas temos que ter um olhar voltado para as muitas infâncias. Entretanto, isso não significa que devemos tratar cada criança ou cada cultura infantil de uma maneira restrita e particular, considerando esta ou aquela criança incapaz para determinada proposta pedagógica, desfavorecida ou privada culturalmente (KRAMER, 2003), pois isso carregaria um teor ideológico e preconceituoso, muito ao contrário da visão da criança múltipla, heterogênea e capaz de aprender com diferentes e novas situações os saberes historicamente constituídos pelo homem.

Considerar a criança heterogênea aqui significa pensar uma ação educativa capaz de atender a toda a diversidade cultural e história. Se nos restringirmos a pensar que cada cultura necessita de um único e determinado empreendimento pedagógico, estaremos desconsiderando as múltiplas possibilidades de aprendizados e desenvolvimento de cada uma ou, de todas as crianças.

Devemos sim observar o contexto histórico e cultural e considerá-lo como elemento inicial de aprendizagens, mas não podemos parar por aí, utilizando somente os conhecimentos restritos àquela condição cultural, social e/ou econômica, ao contrário, devemos ampliar o universo de conhecimentos da criança enriquecendo seu ambiente educativo com os recursos historicamente criados e conquistados pelo homem, possibilitando-a a aproximação com o conhecimento sistematizado, científico, elaborado que se encontra na arte, na tecnologia, nos saberes e nas expressões culturais, na ciência propriamente dita e na ética.

Particularizar o conhecimento empobrece a criança, tira dela a oportunidade de avançar para novas situações de aprendizagem. Ao contrário, quando consideramos seu contexto e ainda assim, dimensionamos o seu olhar para o todo complexo que é a vida, consideramo-las como este sujeito de direitos de que falamos. Sujeitos capazes de formular novas hipóteses e construir teorias (EDWARDS et. al., 1999; MELLO, 2004) a partir de problematizações criadas por uma ação educativa que acredita na criança como aquele que

pode ser um agente transformador da cultura e da sociedade e não apenas como um reprodutor de posturas acríticas. Neste sentido, a tarefa da educação infantil é ampla e vem redimensionar o conhecimento.

Nos últimos dez (10) ou quinze (15) anos têm se pensado de fato, a criança como esse sujeito de direitos e para que isso seja uma realidade nos espaços educativos, levar em conta sua palavra é elemento essencial; às vezes presente no discurso manifesto, mas nem sempre nas práticas educacionais. Novas tendências políticas sobre a infância se impõem. Entretanto, temos que empenhar a possibilidade de que o discurso sobre a criança como um sujeito de direitos, não fique restrito a argumentos vazios de conteúdo ao se refletir na prática a convicção do argumento. Isto diz respeito a tantos argumentos oficiais que não têm de fato correspondidos ao argumento maior de que toda criança tem direito à Educação – uma educação que priorize o reconhecimento da criança múltipla e de múltiplos direitos. Atentando para essa criança,

Um ponto, entre muitos, parece-nos fundamental e básico: a imagem das crianças. O marco de nossa experiência (*referindo-se a Reggio-Emilia*), baseado na prática, teoria e pesquisa, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicarem-se se emerge ao nascer é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica porque as crianças sentem-se dispostas e expressam-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens [...]. (EDWARDS et.al., 1999, p.114). (grifo nosso)

O debate atual que muda radicalmente o foco das atenções à infância e sua educação fica pontuado aqui pelos educadores de Reggio-Emilia, no norte da Itália, na qual a experiência com este nível educativo tem muito a nos ensinar. Sobretudo, quando pontua a atenção sobre os direitos e não mais só sobre as necessidades da criança pequena. Quando pensamos nisso, nosso olhar se orienta para uma nova maneira de conceber a infância e a criança. A criança deixa de ser vista do ponto de vista biopsicomotor e se agrega a estes aspectos um fator que a determina – passa a ser vista como um ser social –, que tem direitos na sociedade da qual é pertencente. Saímos do paradigma biológico ou psicodesenvolvimentista que sempre caracterizou a criança por etapas e passamos a vê-la

como integrante de uma classe social, de um grupo cultural, os quais a legitima e faz dela um sujeito concreto.

No exercício da cidadania dessa criança concreta, histórica, cabe então, conceder-lhe direitos conquistados pelo homem em seu processo histórico de humanização. Na contemporaneidade, portanto, cabe ao Estado e a família promover o exercício de seus direitos. Neste sentido, como já apontado, o direito à educação, desde bebê deve ser assegurado por estas instâncias.

Uma educação que considera para além de suas necessidades, o direito a espaços de cuidado e uma ação pedagógica pautados no reconhecimento da pluralidade das muitas linguagens da criança. Mas que linguagens são essas? Falamos da linguagem oral, gestual ou corpórea, plástica, dramática, musical, afetiva, cognitiva etc., e muitas outras que traduzem as expressões infantis e que são realizadas pela criança por meio do desenho, do faz-de-conta, da construção de uma maquete, de um boneco ou qualquer outro brinquedo ou uma escultura, uma pintura, uma dança enfim – expressões que tornem objetiva sua compreensão do mundo (MELLO, 2005).

Concordamos com Mello (2000), quando destaca que “nossa concepção de criança define nossa prática mesmo sem nos darmos conta disso, por isso é urgente analisar a concepção de criança que tem orientado nossa prática de educação dos pequenos e revê-la” (p. 85). E, a partir daí, construir uma nova atitude como educador que permita a concretização de uma prática intencional, consciente e que possibilite, para cada criança, o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas criadas pelos homens ao longo da história (*idem*).

Nesta concepção as crianças são protagonistas na construção de conhecimento junto com seus professores, representantes da instituição educativa, com suas famílias e comunidade os quais estão inseridos num campo maior que é a sociedade. Para Edwards (1999), estes são os três protagonistas da escola, onde a instituição educacional é um sistema de interação e comunicação entre eles. A instituição educativa deve proporcionar o bem-estar às crianças, aos pais, aos professores de maneira integrada, onde cada elemento ou protagonista depende dialeticamente do outro.

Nesta perspectiva se desenvolve uma pedagogia da escuta ou do ouvir mais do que do falar. Esta comunicação estabelecida entre pais, crianças, professores e os outros

membros da comunidade têm como objetivo não só responder às questões das crianças, mas serem mediadores na descoberta de suas respostas, e fazê-las indagar a si mesmas questões relevantes (EDWARDS et. al., 1999). Neste sentido é que queremos aqui fortalecer a idéia do ambiente problematizador ou dos espaços educativos (BONDIOLI, 2004) para o pensar crítico, científico, reflexivo e afetivo. Entendemos que quando nos preparamos para ouvir a criança, todos os nossos sentidos e habilidades devem estar atuantes. Do mesmo modo, queremos com isso provocar todos os sentidos e habilidades da criança.

Uma postura educativa baseada na comunicação e interação provoca novas perguntas e tantas outras novas respostas – a criança educada num ambiente promotor de interação se sente livre para dimensionar seu conhecimento. A educação infantil como um lugar de direitos da criança deve priorizar o intercâmbio entre seus protagonistas – pais (representantes da comunidade e da cultura) – criança – instituição. E ainda mais, esta pedagogia baseada na escuta e na orientação educativa dos direitos da criança, considera a criança um sujeito ativo, que constrói hipóteses e teoria, aprende e se desenvolve a medida que entra em contato com o conhecimento na interação com o outro que conhece. Aqui, lembramos com Mello (2005) um pouco dessa concepção e seus princípios,

A partir do conhecimento sobre as crianças pequenas que viemos acumulando e sobre o processo de humanização de um modo geral, passamos a entender o processo de aprendizagem de forma mais complexa: aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade. Os fazeres propostos para as crianças na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação -, trazendo elementos para dar corpo à atividade, realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo. (MELLO, 2005, p. 32).

Esta discussão acima denota a concepção que deve estar presente na ação educativa com crianças pequenas, ainda que estejamos construindo esse caminho. Na Constituição Brasileira de 1988, a criança passou a ter garantido desde que nasce o seu direito à educação em creches e pré-escolas. Portanto, isto é muito recente. Desta forma, os papéis atribuídos aos educadores de crianças pequenas também estão sendo discutidos,

questionados e (re) formulados. De acordo com Rocha (1999) é emergente a construção de uma Pedagogia da Infância para as crianças de zero a seis anos, que se diferencie das instituições escolares e que considere tanto a história e especificidade das creches e pré-escolas, quanto o debate sobre a concepção de infância e de criança heterogênea, reconhecendo a infância como tempo de direitos.

Concordamos com os autores acima, que a criança não é mais apenas objeto dos cuidados maternos familiares, mas hoje tem que ser objeto dos deveres do Estado e de suas políticas públicas. O educador da infância deve estar consciente de seu papel social e da sua responsabilidade como mediador intencional da educação e do cuidado da criança. Criança que transforma e se transforma nesse processo de conhecer o mundo da cultura e se apropriar dos conhecimentos por meio de sua atividade nesse mundo.

De acordo com Souza (s/d), numa perspectiva marxiana, Mészáros (2005) aponta que uma educação para além do capital deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Desta forma, romper com a maneira como a educação está estruturada em nossa sociedade é imprescindível para conquistarmos uma transformação social da situação atual. Portanto, romper com a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem uma mudança radical da forma como está estruturada a sociedade. Por isso, a importância de elaborarmos críticas radicais à forma como a educação é percebida na sociedade capitalista. Para o capital a educação é apenas uma mercadoria que deve atender às necessidades de acumulação da sua lógica. Mas como bem afirma Mészáros (2005), a educação não é uma mercadoria que tem como objetivo somente acrescentar a força de trabalho para se subsumir aos interesses do capital. Por isso, é necessário romper com a essa lógica capitalista se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente e transformadora.

Referências Bibliográficas

BONDIOLI, Ana. **O espaço no cotidiano infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB/96)**. SEF/MEC: Brasília, 1996.

DAHLBERG, G. et. al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C. et. al. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GENTILI, P. e SILVA, T.T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELI JR. P. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. (orgs.) Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. - Sonia A. Marrach. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

KRAMER, S. e LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: Final do séc. XIX- início do séc XX. In: **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. (org.) Carlos Monarcha. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARRACH, S. A. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. (orgs.) Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. - Sonia A. Marrach. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Unesp-Marília, 2000.

_____. et.al. Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília**, v. 9, n. 2, pp. 7-15. UNESP, 2000.

_____. A Escola de Vygotsky. In: Kester Karrara (org.) **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. e FARIA, Ana Lucia Goulart. de. (orgs.) **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação par a além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ROCHA, H.C. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: A trajetória da Anped no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. In: **Revista Pro-Posições**. v. 10, n. 1, pp. 18-29. UNICAMP, 1999.

SOUZA, L. M. de. **Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as práticas neoliberais**. Disponível www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC06.pdf. Acesso em 12/05/2009. (S/D)

Obras consultadas

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: **Educação Infantil**: muitos olhares. (org.) Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1996.

BONDIOLI, Ana e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAMPOS, M. M. Começar do zero. In: **Folha de São Paulo**: Sinapse. 27/01/2004.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa/Portugal: Livros Novos Horizontes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MANTOVANI, S. e PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: **Revista Pro-Posições**. V. 10, n. 1, UNICAMP, 1999.

MELLO, Suely Amaral. **O espaço da creche e a imagem da criança**. (Texto mimeo). Unesp – Campus de Marília – SP. s.d.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: **Revista Pro-Posições**, v. 10. n. 1, pp. 27-33. UNICAMP, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. v. IV, Madrid-España: Visor, 1996.