



A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Thuinie Medeiros Vilela Daros - UNIOESTE

Karina Inês Paludo - UFPR

Agência financiadora: Sem financiamento

Resumo:

A política educacional brasileira apregoa a necessidade do atendimento institucional à criança pequena estar pautado no binômio *cuidar-educar*. Contudo, constata-se, antes, uma discrepância no plano de implementação. Diante desse cenário pretende-se, traçar, em linhas gerais, o movimento histórico da institucionalização da infância no Brasil, tendo como ponto de análise os aspectos políticos e pedagógicos, sinalizando para os desafios que se colocam na busca pela qualidade, sobretudo no que se refere à organização do trabalho pedagógico, desenvolvido no interior das instituições de Educação Infantil. Parte-se do princípio que a forma como atendimento, ora, efetivado é produto do que se pensa que seja a criança. Cabe destacar que a investigação apresentada, trata-se das primeiras aproximações teóricas, de um *continuum* de pesquisa desenvolvida junto a um grupo de pesquisa alocado no CNPQ. Nesse sentido, defende-se que as atividades desenvolvidas no interior dos centros de atendimento da Educação Infantil, deve respeitar o desenvolvimento psíquico do ser, bem como explorar suas potencialidades, por meio de práticas pensadas não para elas, mas com elas.

Palavras – chave: Educação Infantil; Institucionalização da infância; concepções de criança e infância; Educar-cuidar na Educação Infantil.

A análise da história da infância no Brasil mostra que o direito à educação desde o nascimento da criança (BRASIL, 1988) e o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica (BRASIL, 1996) representam uma conquista decorrente de um longo processo de transformações sociais em seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos.

Embora o discurso presente nos documentos legais reconheça que o atendimento à criança em instituições deva estar pautado no binômio *cuidar-educar*, constata-se uma discrepância no plano de implementação, haja visto que os avanços legais e os estudos produzidos acerca da infância não ocorrem de forma linear e, portanto, não se materializam ao mesmo tempo em práticas homogêneas.

Historicamente, o tipo de atendimento coletivo ofertado parte de diferentes concepções teóricas acerca da educação e a sua finalidade, da criança e suas infâncias, do desenvolvimento cognitivo, da inserção na cultura, dos usos da linguagem, determinadas pelo contexto socioeconômico. As diferentes posições culminaram na cristalização de práticas que coadunam com diferentes visões de educação até o presente momento.

De acordo com Nunes (2009), as prioridades em torno da função educativa através dos serviços ofertados pelas instituições para as crianças com menos de sete anos variam entre “[...] a preponderância do apoio nutricional, passando pelos aspectos relativos à higiene, ou mesmo à compreensão do lúdico, do brincar e da brincadeira no fazer educativo, até a preparação do ensino obrigatório” (NUNES, 2009, p. 39), ocasionando uma falta de identidade dos profissionais da educação resultante da ausência de um debate acerca das concepções adotadas.

Nesse sentido, defende-se que, para modificar as concepções de educação presentes, forjadas historicamente em perspectivas assistencialistas de cunho compensatório, fator de suprimento para o mercado de trabalho ou ainda em períodos preparatórios para o Ensino Fundamental, faz-se emergente atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, sobretudo, assumir as especificidades da Educação Infantil revendo as concepções sobre a criança e suas infâncias, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas, visando à superação das práticas e concepções, as quais excluem as crianças do acesso aos bens conquistados pela humanidade.

Diante do exposto, o presente trabalho objetiva traçar, em linhas gerais, o movimento histórico da institucionalização da infância no Brasil, tendo como ponto de análise os aspectos políticos e pedagógicos, sinalizando para os desafios que se colocam na busca pela qualidade, sobretudo no que se refere à organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições de Educação Infantil.

A criança nas instituições de atendimento coletivo: breve análise histórica

O atendimento à criança pequena foi delineado e influenciado pela concepção de criança e infância dada em cada momento histórico, o que levou a diferentes maneiras de cuidar e ensinar. Nesse sentido, pode-se falar em três principais tipos de atendimento, a saber: o caritativo, o filantrópico e o assistencial.

No Brasil quinhentista, segundo Del Priore (2000), a concepção de infância foi determinada pela Igreja Católica. A primeira identidade infantil era a criança como mística e a que imita Jesus. Os dois modelos ideológicos presentes “[...] exaltavam o mito da criança santa que, cheia de candura e meiguice, tocava os corações dos gentios mais empedernidos para conversão católica” (DEL PRIORE, 2000, p. 12). Segundo a mesma autora, a criança “[...] era um afresco melhorado e espiritualizado da infância estudada por Ariés, para o final da Idade Média e que via a criança enquanto ser anedótico e engraçadinho” (DEL PRIORE, 2000, p.12). Assim, as primeiras influências europeias desembarcavam em terras brasílicas.

As investigações de Chambouleyron (2000) descrevem que foi com a chegada dos Jesuítas no Brasil em 1549 que se tem o marco inicial da educação brasileira, cuja concepção de atendimento estava pautada em princípios religiosos e objetivava principalmente a domesticação dos nativos, motivada pelo sentimento de fé. Para o autor, a marca jesuítica para a infância foi baseada no doutrinamento, motivada pelos preceitos da necessidade de evangelizar as crianças para a “nova cristandade”, formando um povo agradável a Cristo. Assim, de ordem religiosa, a companhia vai se estabelecendo como uma ordem docente, manifestando um tipo de educação e formação rígida, disciplinada, cercada de castigos e ameaças.

No século XVII, a crença da “danação da alma” e a morte da criança sem batismo passou a inquietar a sociedade diante da constatação da existência de muitas crianças abandonadas nas ruas das cidades, crianças que se encontravam totalmente às intempéries, sendo, muitas vezes, devoradas por animais, culminando em um grande número de mortalidade infantil.

Como maneira de acabar com esse “problema” e regular o abandono, o governo colonial passou a “civilizar” o abandono, através do mecanismo denominado *Roda dos Expostos*. Paula (2010) acrescenta, a esse respeito que, no caso brasileiro, “[...] o abandono era moralmente preferível como controle de natalidade, ao controle da mulher de seu próprio corpo, à contracepção, ao aborto, considerados então um tipo de infanticídio” (PAULA, 2010, p. 20).

A roda, por sua vez, consistia numa peça cilíndrica que, presa à parede ou muro da instituição, girava sobre um eixo central, o qual permitia colocar a criança preservando a identidade do (a) abandonante.

Depois de deixada na roda, a criança era imediatamente encaminhada às primeiras providências (registro em livro de sua chegada e seus pertences e o batismo) e, logo após,

levada à ama. Candidatava-se como ama a mulher geralmente muito pobre, que recebia uma reduzida quantia em dinheiro e ficava com as crianças em sua casa (acolhimento) até que estas completassem seis anos de idade.

No início, essas rodas eram encontradas nas Santas Casas de Misericórdia e as crianças abandonadas eram criadas e educadas na fé cristã. Esse atendimento à criança pequena, fundado na fé, piedade e caridade, é denominado *caritativo*.

Assim sendo, o atendimento ofertado pela roda não tinha um caráter de ensino e aprendizado, pois consistia exclusivamente no acolhimento dos abandonados. Dessa forma, tomando como pressuposto o contexto da época, a roda passou a ser vista como um instrumento humanizador, representada pela prática institucionalizada.

Já sob um cenário de mudança na forma de governo – de Brasil Colônia agora Brasil Império (1822-1889), outorga-se a primeira Constituição Federal (1824) e em seguida a promulgação da primeira Lei Geral de Educação do país, no entanto esta lei da educação fica em silêncio ao que concerne ao atendimento à criança pequena.

Dentro desse cenário e também sob a influência da Reforma Pombalina, na qual o poder público estatal se torna responsável pela definição dos rumos da educação brasileira, surge a Lei dos Municípios (1828), que oficializa as Rodas de Misericórdia e as coloca a serviço do Estado, eximindo as Câmaras das suas obrigações, passando para as Assembleias Legislativas Provinciais.

A Província passou a ser incumbida de subsidiar as rodas, o que inaugura a fase *filantrópica*, ou seja, há a transferência de recursos públicos (da província ou de particulares) para instituições, geralmente privadas, para manter essas rodas e/ou criadeiras.

Mesmo com a promulgação da lei de 1828 e com todas as ações de recolhimento das crianças abandonadas, era crescente o número de meninos e meninas nas ruas. Essa situação leva a criação de instituições para internação dessas crianças, com objetivos higienistas e de asilamento através da filantropia.

Cabe ressaltar que, com a instauração da fase filantrópica, não se exclui o atendimento caritativo. Pelo contrário, agora tanto as amas criadeiras quanto os asilos estão “em cena” e disputam os mesmos recursos públicos.

Desse modo, através dos recursos oriundos da Província, a partir de 1850, as Casas de Misericórdia trouxeram para o Brasil as irmãs de caridade, que assumiram a direção e a educação das crianças expostas. O trabalho dessas irmãs consistia principalmente no combate às fraudes cometidas pelas amas de leite e na ampliação das Rodas (tido já como um

instrumento formal), com a pretensão de não apenas acolher as crianças abandonadas, mas também asilá-las a partir de sua entrada, inclusive após os seis anos de idade.

No início, a roda e os asilos foram bem recebidos, entretanto, com o advento da República (1889 – 1930), com as aspirações de mudanças na educação, seguidas de debates acerca da criança e da família por parte de médicos, juristas, educadores e políticos, os atendimentos filantrópicos e caritativos passaram a ser muito criticados. Como desdobramento, instaurou-se uma forte disputa entre esses dois tipos de atendimentos. O motivo principal se concentrava na busca pelo recurso advindo da Província. De acordo com Paula (2010):

Os adeptos da filantropia, numa crítica mais pragmática, apontavam a desorganização do atendimento, a falta de cientificismo da caridade. Criticavam a falta de controle do Estado sobre as instituições confessionais ou de misericórdia, a falta de controle sobre os destinos e vida dos atendidos, a alta mortalidade, e a proposta da distribuição de esmolas aos pobres como sendo vazias, nem preventiva, nem educativa. Enfim para os filantropos, a caridade ofertava uma educação desorganizada, dispersa, irrefletida, de duração efêmera, com efeitos nulos, promotora da preguiça, do descuido, e da degenerescência humana. (PAULA, 2010, p. 54)

Assim sendo, o atendimento filantrópico, com mais controle, financiamento e intervenção do Estado, trazia a ideia de substituição da fé pela ciência como justificativa para prevenir a desordem. Para tanto, baseava-se na concepção higienista-sanitarista, focando para a limpeza do corpo e do espaço. Tinha-se como objetivo intrínseco a ordenação da pobreza e da vida social iniciada pelo processo de industrialização.

Já no final da primeira República (1930), a disputa entre caridade e filantropia foi superada através do ajustamento de suas diferenças, tornando-se compatíveis.

De um modo geral, as propostas do Estado para atendimento à infância estavam baseadas no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares, na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas, afastando-se, desse modo, da criação e gerenciamento direto de instituições para o atendimento da infância e, principalmente, transferindo para a sociedade civil uma responsabilidade inquestionavelmente estatal.

A par de um novo cenário socioeconômico instaurado como consequência da Revolução Industrial, para que pais e irmãos pudessem trabalhar, a criança ficava sozinha em casa, e então problemas sociais emergem: desnutrição infantil, acidentes domésticos e grande taxa de mortalidade infantil. Este quadro é um motivador para a construção de um novo

arcabouço institucional. Assim, instituições públicas e privadas (filantrópicas) passam a compor mais ativamente o sistema de atendimento e de proteção à infância.

Na ocasião, construiu-se uma justificativa ideológica que discursava que o melhor lugar para a criança ficar era junto à sua mãe. Nesse contexto, surgiram então as primeiras creches, não públicas, com o objetivo de tutelar (guardar) as crianças enquanto suas mães estivessem trabalhando.

Nesse sentido, Moysés Kuhlmann Jr. (1999) chama a atenção para o fato de que, desde o início da educação institucionalizada para crianças pequenas no Brasil, diferentes modelos pedagógicos vigoravam: de um lado, a educação de crianças pertencentes à elite, cuja proposta de atendimento estava fundamentada nas ideias froebelianas, em que as intervenções pedagógicas sobressaltavam os aspectos cognitivo, educativo e moral, e, por outro lado, a educação de crianças advindas das camadas populares, marcadas pelo caráter assistencialista e fundamentado nas bases da submissão com o intuito de preparar os pobres para a sujeição da exploração social do trabalho.

Para os filhos das classes médias e altas, são criados os jardins, já para os filhos dos trabalhadores, são criadas as creches e as pré-escolas. O que difere um do outro é o tipo de atendimento ofertado, isto é, a educação da criança pobre não possuía a mesma atenção que a das crianças da elite, pois, nesse contexto, ser pobre era aquele merecedor de piedade das pessoas e, embora os reformadores defendessem a educação com o direito universal, o Estado priorizava a formação diferenciada para a elite.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d'Asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 73).

As instituições de educação infantil chegavam como uma proposta moderna, entendida como sinônimo de progresso. Desse modo, Kuhlmann Junior (1999) destaca que:

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 82)

Nesse aspecto, os estudos de Moysés Kuhlmann Jr. (2001) mostram que enquanto na Europa a creche era organizada apenas para servir às mulheres, promovendo a condição para trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares tinham também a finalidade de

atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. No entanto, esse atendimento era centrado na alimentação, higiene e segurança física.

Nota-se que a creche é tida como necessidade da mãe, e não da criança. Esse tipo de creche é uma espécie de “depósito de criancinhas”, e nada tem a ver com ensino-aprendizado, funcionando por um período prolongado, mas não como internato. De acordo com Kramer (2009):

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças. (KRAMER, 2009, p. 23)

É importante ressaltar que a função da pré-escola era a de compensar as deficiências culturais, linguísticas e afetivas das crianças. Assim, pode-se observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação assistencial e compensatória.

A crescente participação da mulher no mercado de trabalho e o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, foram determinantes para que no final dos anos 70 e início dos anos 80, ocorresse um movimento de luta pela expansão das creches públicas, destacando a questão dos cuidados e das responsabilidades com a infância.

Essa mobilização civil culminou na inclusão, pela primeira vez, de um capítulo destinado a Educação Infantil em uma constituição federal, o que representa um marco na história da educação, na medida em que garante os direitos das crianças como dever do Estado e, este devendo garantir atendimento em creches e pré-escola (BRASIL, 1988).

A partir da promulgação da referida lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

Além disso, outras conquistas relevantes no âmbito das políticas educacionais voltadas para a infância merecem ser mencionadas: aprovação do “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA (Lei Federal nº. 8.069/1990), que insere as crianças no mundo dos direitos humanos; elaboração e promulgação da nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN (Lei Federal nº 9394/1996), que compreende a educação infantil como

primeira etapa da educação, sob responsabilidade dos municípios, além de exigir como formação docente mínima o curso de nível médio na modalidade normal e indicando a importância do curso em nível superior; “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (1998), que direcionou, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação; e as “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que trazia questões concernentes à formação dos profissionais para esses níveis de ensino (BRASIL, 1990; 1996; 1998; 1999).

Nesse ensejo, destacam-se, ainda, outras políticas educacionais que vislumbraram a elaboração de programas desenvolvidos em esfera federal, tais como: Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009); Orientações sobre convênios (2009); Prêmio Professores do Brasil (2005); Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2004); Programa de Formação Inicial para Professores (Proinfantil); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006); Revista Criança (criada há 25 anos); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para instituições de Educação Infantil (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para instituições de Educação Infantil (2006).

É importante considerar que, embora a proposta para a Educação Infantil, visualizada nos documentos oficiais na década de 1990, correspondesse à predominância do desejo pelo rompimento e superação da perspectiva de educação assistencial presente principalmente nas creches, bem como, a perspectiva de educação escolar de cunho compensatório das pré-escolas, infelizmente ainda não é uma conquista soberana, pois ambas as tendências perpetuam o contexto das instituições de Educação Infantil da contemporaneidade, materializadas, sobretudo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Diante do exposto, da breve contextualização histórica acerca do atendimento à criança pequena, analisar-se-á, a seguir, as interfaces do educar e cuidar, estabelecendo relações com o conceito de qualidade no que se refere ao atendimento institucional e coletivo ofertado para as crianças pequenas na atualidade.

Qual criança? Qual infância? Qual qualidade na educação infantil?

É inegável o avanço da política educacional no que condiz ao reconhecimento da criança e a necessidade de educação desde seus primeiros anos de vida. Grandes desafios existem, contudo, para a efetiva concretização de seus direitos. Assim, pode-se abarcá-los em duas grandes questões: *a de acesso e a da qualidade do atendimento*.

Quanto ao acesso, pode-se falar de uma significativa expansão do atendimento na última década, de acordo com o documento intitulado *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* (IBGE), juntamente com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2010, pois referente à taxa de frequência bruta dos estabelecimentos de ensino da população residente referente aos grupos de idade, as crianças entre 0 a 5 anos de idade, no ano de 2009, apresentam uma taxa de escolarização de 38,1%, enquanto, em 1999, essa proporção era de apenas 23,3%. É importante relatar que, nas áreas rurais, na qual a oferta de atendimento para esse segmento populacional historicamente mostra dados reduzidos, o crescimento foi também bastante significativo, passando de 15,2% para 28,4% (IBGE-PNAD, 2010, p. 46).

Isso significa que cada vez mais as crianças entre 0 a 5 anos passaram a ter o seu cotidiano regulado pelas instituições responsáveis por seus cuidados fora da esfera privada da família. Não se pode esquecer àquelas que ainda não frequentam as instituições, mas com a esperança de ocupar suas vagas, cujo direito é garantido por lei, ainda se encontram em intermináveis filas de espera.

Constata-se, assim, que, apesar do avanço quanto à expansão do atendimento, este ainda deixa a desejar, em especial porque, devido a não democratização do acesso à educação infantil no sistema público, as crianças de famílias de baixa renda, conseqüentemente, estão tendo menos oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. É importante lembrar que a qualidade na educação infantil também está na expansão do seu atendimento.

Para discorrer sobre a questão da qualidade na educação infantil, seja referente ao acesso ou ao atendimento, é preciso admitir primeiramente que a palavra *qualidade*, por se referir a uma adequação ao seu uso, implica, sobretudo, à entrada num imenso e multifacetado campo dos valores. Isso ocorre devido a não conceitualização universal do termo. Desse modo, as políticas educacionais, bem como os diferentes setores da sociedade, podem tomá-lo de maneira diversa. Corroborando com esse argumento, Dahlberg, Moss e Pence (2007) defendem que a “[...] qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito

construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2007, p. 07).

Durante a investigação bibliográfica acerca do processo histórico de atendimento institucionalizado destinado à criança pequena, pode-se constatar que, em cada momento, as instituições estiveram empenhadas em atender as crianças de diferentes classes sociais com intuito de ofertar um atendimento de qualidade e, embora esse trabalho não tenha a pretensão de esgotar esse aspecto, é preciso considerar que a grande questão está em responder: Qual qualidade? - e - Qualidade, para quê?

Ora, se almeja-se um atendimento que visa utilizar a escola como espaço de formação como fator de suprimento ao mercado de trabalho, passa-se a inserir as crianças numa rotina que as prepare para torná-las trabalhadoras, acostumando-as com a regularidade, a pontualidade, obediência, a moralidade, como ocorreu com os filhos da classe trabalhadora no final do século XIX. Logo, acredita-se que o atendimento ofertado atingiu a qualidade desejada pelo grupo que a idealizou. Pretende inferir, assim, que a qualidade é determinada a partir do objetivo que se tem em um tipo específico de educação.

Outro aspecto relevante tratando de qualidade remete aos documentos legais. De acordo com Corrêa (2003) eles “[...] não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma nova qualidade” (CORRÊA, 2003, p. 86). Assim, pergunta-se como desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças pequenas considerado de qualidade, se os profissionais que atuam nesse setor podem desconhecer os critérios e/ou os caminhos para atingi-la? Ou ainda, com dito anteriormente, qualidade, para quê ou para quem?

Por compreender que as crianças e a maneira como vivenciam sua infância é uma construção social, sua educação sempre estará vinculada aos contextos históricos, territoriais e sociais, variando conforme a cultura, o gênero e outras condições de origem socioeconômicas. Defende-se o argumento de que a qualidade na educação infantil está associada, sobretudo, com a concepção de criança e infância que orientam, não só as políticas educacionais, mas todos os artefatos que são utilizados no processo educacional, considerando desde os financiamentos destinados a esse segmento, os cursos de qualificação dos profissionais, as questões salariais dos docentes que nela atuam, a organização e distribuição dos espaços, os materiais pedagógicos disponibilizados, os tipos de atividades desenvolvidas, os usos do

tempo das crianças e, principalmente, a mediação docente. Assim, justifica-se aqui afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido é produto de quem pensamos que a criança seja.

No contexto das instituições de Educação Infantil, verifica-se o desdobramento da influência do atendimento assistencial que esteve voltado somente para o cuidado das crianças, sobretudo ligados à limpeza, à proteção e à moralização. Visualiza-se, assim, nas práticas pedagógicas, um distanciamento entre o cuidar e educar. Acredita-se que o cuidar está intrínseco quando se fala em educar. Nesse contexto, cabe a questão: – Quais tipos de práticas pedagógicas têm sido disponibilizados com crianças pequenas?

Defende-se que, para poder trabalhar com crianças, é preciso primeiramente aprender sobre elas. Desse modo, para se modificar e, sobretudo, qualificar o atendimento ofertado pelas instituições de educação infantil (se é que realmente desejamos!), é preciso definir quem é a criança, o que esperamos dela e, principalmente, quais práticas e recursos serão destinados para esse fim, ou seja, rever as concepções de criança e de infância se torna uma necessidade.

Concorda-se com a reflexão trazida por Campos (1994), quando defende a ideia do cuidar de modo mais abrangente. Ela considera que o ato de cuidar está incluído no conceito de educar. Segundo a autora, “[...] todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (CAMPOS, 1994, p. 35). Não há dúvida de que essas atividades sejam essenciais no cuidado com as crianças e, portanto, devem estar presentes no cotidiano e organizadas por um profissional da educação.

Além disso, os centros de educação infantil são, na maioria das vezes, a primeira instituição a que se incorporam as crianças. Excetuando a família, é seu primeiro contato com alguma instituição formal e/ou burocrática. Por conseguinte, é nela onde as crianças “[...] fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata” (ENGUIITA, 1989, p.158).

As instituições escolares, atualmente, são idealizadas como um lugar de transmissão da cultura para um sujeito que está inserido na sociedade e em processo de transição. O mundo da cultura, por sua vez, por ser eminentemente humano e, portanto social, é constituído, além dos costumes e valores, por múltiplas linguagens existentes, como a escrita, a arte, a música, os materiais, os instrumentos, as técnicas, entre outros. Logo, a passagem pelas instituições formais serve para que esses produtos de cultura sejam apropriados.

Ressalta-se que, somente o fato de as crianças frequentarem um ambiente educacional para que sejam bem cuidadas e educadas, isso ainda, como proposto por Campos (1994), não

é o suficiente para elas se desenvolverem. Para que isso aconteça é necessário que o trabalho desenvolvido possibilite o ingresso ativo no mundo da natureza e da cultura. Isso significa que os processos de ensino precisam intencionalmente ensinar as crianças a serem e a estarem no mundo, tornando-as capazes de fazer significações. Em outras palavras, é preciso mediar a apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade.

É através da relação social com parceiros mais experientes que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas, como a fala, o pensamento, o controle da conduta, a imaginação, a função simbólica, formando e desenvolvendo sua inteligência e sua identidade. De acordo com Mello (2004):

A dinâmica que constitui este processo de formação da pessoa se compõe de dois processos articulados: a apropriação, que se expressa na categoria de interiorização ou internalização, e a objetivação, que pode ser compreendida pela idéia de externalização, de expressão. Só há crescimento cultural da criança se houver, por um lado, a apropriação da cultura e, por outro, a objetivação, isto é, a expressão dessa cultura que a criança vai internalizando e que vai sendo marcada pelo sentido que ela atribui àquilo que vai aprendendo. (MELLO, 2004, p. 69-70)

Nesse sentido, defende-se que uma proposta pedagógica considerada de qualidade precisa assegurar as vivências necessárias na infância, explorando o que melhor as crianças são capazes de realizar em cada idade, garantindo que esse período não seja encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas dos anos seguintes ou por práticas que reduzam o trabalho das crianças no esforço físico de apenas ler, colorir e desenhar, mas também atuam nos processos de apropriação de conhecimentos.

Faz-se necessário, concordando com Dahlberg, Moss e Pence (2007), conceber a criança como uma criança rica de cultura, pois uma criança rica produz outras riquezas. Para a construção de uma criança “rica”, o processo de aprendizagem não é concebido como algo individual, mas como fruto de produção coletiva e comunicativa, pois, de acordo com esses autores:

[...] a aprendizagem não é a transmissão de conhecimento que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo, uma criança pobre que aguarda esperançosa a receita de todo o seu conhecimento e enriquecimento do adulto (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2007, p. 72).

Para tanto, o cuidar e educar devem ser realizados de modo articulado, possibilitando o desenvolvimento infantil ilimitadamente, mas, para que isso ocorra, precisa-se conceber a criança como sujeito social, ativo, rico, competente, contido de potencialidades e com muitas linguagens.

Outro ponto a ser destacado é em relação ao espaço ocupado pelo grupo, pois, este também precisa refletir a concepção dessa criança. Defende-se que o ambiente deve conter instrumentos culturais sofisticados para que as crianças possam utilizar como ferramentas de apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento, tais como computadores com *softwares* educativos, internet, lupas, microscópios, lunetas, jogos, brinquedos, peças de montar, tintas, livros de literatura infantil, revistas, jornais, enciclopédias, para citar alguns, suficientes e acessíveis para todas as crianças.

Nessa perspectiva, as intervenções pedagógicas não podem ser unidirecionais, centradas nos professores, através de uma postura controladora, como historicamente tem sido característica do sistema educacional brasileiro. É necessário que a organização do trabalho pedagógico respeite o desenvolvimento psíquico e explore as potencialidades das crianças no que melhor realizam em cada idade, através de práticas pensadas não para elas, mas com elas. Considera-se que o professor é o responsável pela orientação das atividades, que somente se concretiza pela apropriação dos significados das ações pelas crianças. Assim, segundo Mello (2006):

[...] participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -, seja através da escuta competente do profissional que educa e cuida dela. (MELLO, 2006, p. 194)

A defesa da participação infantil no contexto escolar não é mero modismo, mais uma estratégia pedagógica. A participação da criança tem caráter político e pedagógico e revela o lugar social que atribuímos a ela.

Defende-se que crianças e professores podem caminhar juntos numa relação de parceria, de modo que ambas as partes possam participar do processo de aprendizado, afinal, as crianças constroem suas identidades em interlocução com os outros com quem convivem e com as experiências que vivenciam. Nesse sentido, destaca-se a importância da alteridade, isto é, das relações de qualidade desde a mais tenra idade do sujeito, pois, é no processo de troca que o desenvolvimento saudável aflorará.

Faz-se oportuno destacar, contudo, que essa construção não é fruto de uma relação unívoca, mas deve se configurar como um processo dialético, no qual tanto a criança quanto as figuras significativas para ela, têm espaço para expressar-se, remetendo a outra necessidade: a de escutar o que as crianças têm a dizer, o que, por sua vez, requer uma mudança na postura de como concebemos a(s) criança(s) e sua(s) infância(s).

Conclusões

A partir das reflexões suscitadas no presente texto, pode-se inferir sobre um avanço tanto nos aspectos legais, no que concerne à política educacional, quanto ao atendimento propriamente dito, visualizado na expansão do acesso e qualidade da educação. Reitera-se que, tanto o acesso quanto a qualidade se configuram como desafios para o país atualmente, no entanto, certamente se pode falar dos muitos avanços havidos e hoje instituídos em comparação com os tipos de atendimento caritativo, filantrópico e assistencial presentes na história da educação.

É importante lembrar ainda que a educação infantil, em qualquer uma de suas etapas (creche ou pré-escola) possui objetivos e conteúdos, o que a caracteriza como educação. Vale a ressalva de que, se terá, concomitantemente, o cuidar e educar.

O referencial abordado, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, permite afirmar que o atendimento ofertado na Educação Infantil deve ser organizado de forma intencional e deliberada, de modo que não se permita os aspectos de uma escolaridade antecipada e instrucional, tampouco pautadas em uma concepção assistencialista ou somente de guarda e de proteção, que nega a necessidade das crianças e a própria infância. É necessário reconhecer que esse período da vida humana tem especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas. Para tanto, reconhece-se a extrema importância da formação do educador, pois, atua como fator decisivo no processo de ensinar e aprender.

E para concluir, chama-se a atenção para a necessidade de rever as concepções de criança e infância. Defende-se, nesta oportunidade, que para trabalhar com crianças é imprescindível antes, aprender sobre elas. Acredita-se que a organização do trabalho pedagógico deve respeitar o desenvolvimento psíquico do ser bem como explorar as potencialidades da criança, o que melhor realiza em cada idade, por meio de práticas pensadas não para elas, mas com elas. Infere-se, assim, que o trabalho pedagógico efetivado é produto de quem pensamos que seja a criança. Alude-se, assim, o argumento de que a qualidade na educação infantil está associada, sobretudo, com a concepção de criança e infância que se tem.

REFERÊNCIAS

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DEL PRIORE. M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação para o trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 de mar. 2012.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: 14 ed. São Paulo Ática, 2009.

KUHLMANN, JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA A. L. G. & PLHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

MELLO, S. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. In: **Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**. São Paulo, 2004.

_____.A apropriação da escrita como instrumento complexo:In MENDONÇA,S. G. L.,MILLER,R.S.(orgs.) **Vigotski e a escola atual:fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. SP: Junqueira & Marins, 2006.

NUNES, F.R.Educação Infantil: instituições, funções e propostas in: CORSINO P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas SP: Autores e Associados, 2009.

PAULA, F. Atendimento à criança pequena e educação infantil: aspectos históricos e dilemas atuais. In: SZYMANSKI, M. L. S. **Aprendizagem e ação docente**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2010.