

Graziela Zaltron de Oliveira

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA:
CONCEPÇÕES SUBJACENTES À LEGISLAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Passo Fundo para a obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Agradeço ao Prof. Dr. Telmo Marcon pela atenção e cuidado com que orientou este trabalho; aos professores Altair Alberto Fávero e Taciana Camera Segat pelas orientações concedidas no intuito de qualificar sistematicamente o texto; ao Colégio Marista Conceição pelo incentivo e apoio traduzido em ações que possibilitaram a realização do Curso; à Edison Casagrande pelo carinho e disponibilidade com que acompanhou todo processo de elaboração e reelaboração deste trabalho; à minha família pelo constante apoio, incentivo e compreensão.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema as políticas de educação para a infância e as concepções subjacentes à legislação brasileira sobre o tema. O texto trata de esclarecer a concepção de infância que sustenta as políticas educacionais do Brasil voltadas à infância e avaliar os pressupostos pedagógicos traçados pelo Estado no trabalho com a infância. Trata-se de um estudo bibliográfico que aborda a história da infância e problematiza as diferentes concepções presentes nos documentos da legislação vigente, relacionando-as com o conceito filosófico do devir. Os principais referenciais de análise, além dos documentos oficiais e das diretrizes governamentais, são Ariès, Heywood, Corazza, Agamben e Kohan. Os resultados da investigação apontam para a necessidade de uma melhor elaboração da concepção de infância nos documentos que orientam as políticas públicas de educação infantil do país e para o desafio do desenvolvimento de uma política de formação inicial e continuada de professores que extrapole os limites formativos atualmente vigentes, atentando para a necessidade de um conhecimento mais profundo da questão da infância em seus aspectos psicológicos e sócio-culturais.

Palavras-chave: Criança. Infância. Devir. Políticas educacionais. Formação de professores.

ABSTRACT

This research focus on education policies for children and the concepts underlying the Brazilian legislation on the subject. The text is intended to clarify the concept of childhood which supports the Brazilian educational policies aimed at children and to evaluate the pedagogical role of the State in working with children. It is a bibliographical study that covers the history of childhood and discusses the different approaches found in the current legislation documents, relating them to the philosophical concept of becoming. The main topic for analysis, beyond the official documents and governmental policies are Ariès, Heywood, Corazza, Agamben and Kohan, The research results point to the need for better preparation of the childhood conception in the documents which guide the public policies of early childhood education in the country and the challenge of developing a policy for initial and continuing teacher training so that it exceeds the limits currently in effect, paying attention to the need for a deeper understanding of the issue concerning children in their psychological and sociocultural aspects.

Keywords: Child. Childhood. Becoming. Educational policies. Teacher training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. UMA HISTÓRIA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	10
2.1 Os estudos de Ariès: contribuições e críticas	13
2.2 Outros estudos sobre a história da infância: algumas observações	16
3 OUTRA INFÂNCIA POSSÍVEL: A TEMPORALIDADE EM QUESTÃO	25
3.1 Percursos da infância: de ser faltante à condição da experiência	27
3.1.1. A infância como condição da experiência	33
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA: DAS CONCEPÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
4.1 A infância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	46
4.2 O conceito de infância nas políticas educacionais	51
4.3 A relação Estado, infância e formação de professores: o contexto atual da formação dos educadores profissionais da infância no Brasil	57
4.3.1 A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	63
4.3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia	71
4.3.3 A Conferência Nacional de Educação	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	85

1. INTRODUÇÃO

Talvez por ser infantil. Talvez por querer continuar sempre sendo. Talvez por acreditar que todos somos detentores do direito alienável da infância é que este tema me fascina e me instiga a percorrer caminhos investigativos em seu entorno. Talvez a inquietação permanente e o desejo de conhecer melhor este ser infantil com o qual interajo desde o ano de 1998, quando pela primeira vez me vi na posição de educadora da infância, permaneça e cresça em mim como uma necessidade que irrompe as fronteiras profissionais formais e se constitui num desafio pessoal em busca de seu real significado na minha vida e na vida dos mais diferentes colegas e parceiros de reflexão.

Ao longo dos sete anos em que interagi com a infância denominada de educação infantil, muitos fatos significativos vividos e compartilhados me levaram a ter a ânsia de adentrar no universo da infância de uma forma mais profunda e complexa do que simplesmente “dando-lhe aulas”. Assim, ao conhecer de forma mais profunda o ensino fundamental no trabalho com a 1ª série dos anos iniciais no ano de 2006, percebi que a infância que lá continuava precisava de um convite eterno a continuar se fazendo. E esse convite só poderia partir da escola, como instituição educativa privilegiada que conhece (ou deveria conhecer) esse ser e suas necessidades, peculiaridades e potencialidades.

O entorno cultural e social no qual nos encontramos, cheio de incoerências e incertezas, cada vez mais me faz acreditar que só por meio do conhecimento e da sua aplicação intencional, consciente e comprometida na vida das pessoas é que se garantirá uma infância plena e contínua a todos os sujeitos. A humanidade que não nos é dada ao nascer, mas conquistada pelo processo de educação, refaz a todo o momento o ser infantil que fomos e que somos à medida que nos permite criar, inovar, irrompendo os tempos e espaços já trilhados e conhecidos em busca do novo, do inaugural, do inédito para nós e para os outros. Assim me constituo infantil permanentemente e desejo que essa infantilidade que primeiro conheci como criança e que hoje conheço como independente de idade, podendo ser dita

minha, tua, nossa e de todos, trasborde o esperado e atinja de forma contundente o tempo eterno do agora.

Assim, torna-se importante destacar que o contexto de transformações que marcam o momento atual conduz a que alguns conceitos precisem ser vistos e revistos de outra ótica, de outro ponto de vista, segundo um olhar desconfiado e indagador, que não só é capaz de problematizar, mas, também, de construir alternativas para o viver hoje, numa perspectiva de presente que aprende com o passado e impulsiona o futuro. Nesse sentido, o objetivo central da presente pesquisa constitui-se da intencionalidade de investigar e de alimentar debates e discussões acerca da forma como a infância é concebida no contexto das políticas educacionais brasileiras, pois acredito que esse processo possa contribuir para a promoção de uma maior e melhor interação entre a legislação vigente, a consciência dos conceitos de infância nela inseridas e a ação pedagógica exercida pelos profissionais que atuam com crianças.

Tendo, portanto, como objeto de reflexão e investigação a infância e as políticas educacionais brasileiras a ela relacionadas, procurarei, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, responder às indagações que se constituem no problema central da pesquisa aqui apresentada: a) Como a concepção de infância, como constructo histórico, relaciona-se com as políticas educacionais voltadas à infância? Em que medida o conceito filosófico de *devir* contribui para pensar a infância com base numa temporalidade distinta daquela tradicionalmente instituída, a saber, a linear e cronológica? Quais os pressupostos pedagógicos traçados pelo Estado no trabalho com a infância? Quais os documentos vigentes nesta área e quais suas possíveis implicações pedagógicas e sociais?

Assim, para explicitar a pretensão desta pesquisa, talvez seja possível fazer uso das expressões de Kohan:

[...] fazer um longo e complexo percurso até conseguir colocar a infância no seu lugar, no lugar dos inícios afirmativos. [...] [Sabe-se, no entanto que isso não é fácil]. Talvez porque nos dê mais trabalho do que suponhamos tirar a infância de alguns lugares que a tradição lhe consagra há muito tempo. [...] talvez porque as coisas quando são pensadas detidamente, são sempre um pouco mais complexas do que parecem à primeira vista. (2007, p.102).

Em todo caso, eis a rota. No primeiro capítulo, abordarei a história da infância por meio de elementos bibliográficos que permitem construir uma visão geral do desenvolvimento da imagem e do papel atribuído à infância desde a Idade Média até a Modernidade, a fim de elucidar tanto a evolução do objeto, a saber, a infância, como do olhar a ela dirigido. Nesse sentido, abordo a infância numa perspectiva histórica e temporalmente vinculada a uma cronologia específica. Para isso, sigo o itinerário das polêmicas hipóteses da “descoberta da infância” até a de seu “desaparecimento” ou “fim”.

No segundo capítulo, tento abordar a infância com base em outra temporalidade, a saber, aquela que nos é possibilitada pelas reflexões filosóficas, as quais nos permitem desvelar o conceito de infância no sentido de um *devoir*, não cronológico, mas ligado à experiência, como condição de vida do ser humano enquanto ser existente no mundo e, por isso mesmo, sem fim. Assim, procuro mostrar a perspectiva filosófica de infância no intuito de romper com alguns “vícios conceituais” e ampliar o entendimento sobre aspectos fundamentais da relação estabelecida com a infância nos dias atuais.

No terceiro e último capítulo analiso a constituição de políticas educacionais voltadas à infância e sua ligação conceitual com as abordagens até então analisadas, no sentido de demonstrar que estão diretamente ligadas a uma política que a compreende como mecanismo indispensável à garantia de vivência da infância a todas as crianças, o que só será possível mediante a análise de quais conceitos – reveladores de uma concepção de infância – estão presentes nos documentos legais do Estado brasileiro.

Sabe-se que o professor, como um profissional da educação comprometido com uma educação de qualidade para todos, anseia por meios que possam levá-lo a uma prática mais consciente, coerente e libertadora. Nesses termos, a presente pesquisa justifica-se por oferecer aos educadores subsídios que venham a contribuir para a análise reflexiva e crítica a respeito dos documentos e dos conceitos voltados à infância que dão sustentação a sua ação educativa (estejam eles evidentes ou não). Além disso, pretende ser provocadora de reflexão quanto ao papel exercido pelas políticas educacionais no que se refere à infância.

Importa, nesse contexto, destacar que essa reflexão, na medida em que se constitui em objeto de investigação, acaba por colaborar com a construção (utópica e ao mesmo tempo concreta) de uma consciência coletiva a respeito da infância, dando ao processo educativo um caráter transformador. Assim, este trabalho se constitui numa tentativa declarada de contribuir

para fomentar a luta e a busca por alternativas viáveis para a reconstrução de uma utopia coletiva no que tange à infância, muitas vezes ausente no meio educacional.

2. UMA HISTÓRIA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Não existe, a bem dizer, uma infância, existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa sobrepõem-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz. (LOPES; FARIA FILHO; FERNANDES, 2007, p.8).

O título deste capítulo, não por acaso, sinaliza para a exposição que segue, de forma a delimitar o que será aqui apresentado. Surge, então, a necessidade de explicar por que se trata de “uma” história da infância, não “da” história da infância. Isso ocorre porque, de acordo com a concepção escolhida, acredita-se que a história é sempre a visão de um ponto específico, interpretado de acordo com determinadas concepções dominantes, fundamentada em determinados pressupostos, que retratam um tempo e espaço demarcados.

Assim, a narrativa ou a história, quando conhecida, revela apenas uma das faces da complexa realidade que procura apresentar. Isso, longe de ser retrocesso ou limitação, é compreendido como um processo natural no caminho investigativo delimitado pela cientificidade, mas precisa aqui ser externado para que se possa adentrar na história com ressalvas conceituais importantes, garantindo, assim, o papel da problematização e da investigação constantes, tanto no que se refere à história, quanto no que se refere à infância.

Sempre que a intenção é escrever sobre a história da infância, surge a questão da delimitação temporal, ou seja, por quais períodos específicos da história seria oportuno abordar a temática da infância. Muitos autores que se colocaram esse desafio apontam dificuldades específicas, como a falta de bibliografia sobre o tema, registros históricos

escassos e tardios, o que possivelmente seria decorrência de uma falta de interesse pela infância. Sandra Corazza, no entanto, não compartilha desta tese, afirmando:

As crianças são grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média –, não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada criança (...). Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de nascerem –, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX: nem a infância, nem a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problemas. (2002, p.81).

É certo que a importância da infância e o papel da criança na Modernidade são imensuravelmente maiores do que aqueles atribuídos na Antiguidade. No entanto, encontramos registros sobre a infância – especificamente sobre o tipo de educação que deveria ser dada às crianças – já em filósofos clássicos como Platão e Aristóteles. Esses registros, no entanto, não tinham como objetivo a infância, mas os ideais políticos que poderiam ser efetivados com base em tal educação. Assim, a infância como problema, como objeto de reflexão e estudo, é fruto da Modernidade.

Então, para dar início à trajetória de investigação, optei por recorrer a uma bibliografia específica sobre a história da infância, a qual demonstra uma visão de infância diretamente vinculada à visão de criança como etapa cronológica de vida, como fase do desenvolvimento. Todavia, segundo Heywood, “a infância é, obviamente, uma abstração que se refere a uma determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças” (2004, p.22). Assim, a história, aqui mencionada, não pode ser descrita como uma história da criança, já que não abordará dimensões de crianças individuais em espaços ou tempos específicos, mas abrangerá a história de um amplo conceito – infância –, ligado a concepções diferentes, originadas, estas sim, em diferentes tempos e lugares.

Assim, para que se possa compreender o que é ser criança hoje, com base na compreensão do que foi ser criança em diferentes tempos e lugares, não se analisarão

conceitos de infância, mas, sim, concepções, como também sinaliza o título deste capítulo, pois, conforme Heywood,

[...] pode ser útil tomarmos como referência os filósofos, ao se fazerem distinções entre um *conceito* e uma *concepção*. David Archard sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada as suas diferenças. (2004, p.22).

A pergunta inicial para tal investigação, então, não poderia ser outra: Desde quando a infância começou a ser pensada, percebida, sentida, representada e investigada? Antes, contudo, é preciso esclarecer que, quando o que se propõe é decifrar os enigmas e encontrar os primeiros rastros de infância ao longo da história, há uma clara limitação, fruto do embate teórico de diversos autores que defendem teses diferentes a respeito do tema. Portanto, o texto que segue tentará abordar esse embate teórico¹ revelando, pelo viés histórico, o surgimento da *concepção* da infância moderna².

¹ O embate teórico mencionado refere-se principalmente aos estudos de Ariés em relação à sua tese de “descoberta da infância”, a qual foi muito criticada por alguns historiadores. No entanto, reconhece-se a limitação de abordar esse embate de forma ampla e teoricamente contextualizada. Por esse motivo, sugere-se o texto de Corazza (2002).

² Referimo-nos à infância moderna por compreendermos que tal conceito delimita o objeto de estudo aqui investigado. Não pretendemos adentrar na história de como as crianças eram tratadas em outras épocas; queremos apenas desvendar como o conceito de infância moderno foi sendo construído. Para isso, inevitavelmente, iremos nos referir a outros tempos históricos, porém sempre no intuito de verificar em que medida a infância moderna mantém ou não esses elementos de trato com a infância. Ressalta-se ainda que, neste trabalho, o conceito de “modernidade” não se refere ao modernismo (arte e literatura), mas aparece ancorado nos pressupostos de que tal conceito seja, conforme Habermas (2000, p.1), “um projeto inacabado”; projeto este relacionado de forma interna com o racionalismo ocidental, criador de uma nova cultura e de uma nova sociedade: a moderna. No mundo da vida, esta modernidade estaria ligada não apenas às estruturas da racionalidade com respeito a fins, mas seria caracterizada por um relacionamento reflexivo, pela universalização das normas de ação e por uma generalização dos valores. Para aprofundamento do tema sugerem-se: Habermas (2000) e Piacentini (1994).

2.1.Os estudos de Ariès: contribuições e críticas

Talvez se possam tomar como ponto de partida para esta investigação os estudos realizados por Ariès, (1981), que em sua obra intitulada *História social da criança e da família*, publicada originalmente em francês na década de 1960, parte de uma análise dos elementos representados na arte, indicando caminhos para a reflexão acerca da infância e de sua compreensão em diferentes momentos históricos. Seus estudos receberam muitas críticas, principalmente advindas de historiadores, os quais julgavam seus métodos de investigação pouco confiáveis e conclusivos. No entanto, existe uma unanimidade no que se refere à contribuição de Ariès por fazer da infância um novo caminho para a pesquisa ao elaborar diferentes categorias de estudo e constituir, assim, um novo campo epistemológico. Cabe destacar que seus estudos só foram possíveis a partir da chamada “virada historiográfica”, que se opunha ao paradigma da história centrada nos grandes feitos e baseada, primordialmente, em documentos escritos; procura resgatar a estrutura histórica presente na mentalidade coletiva, considerando as condições de vida das classes ditas inferiores e a transformação em seus sentimentos, costumes e modos de vida.

Segundo Ariès, a aparição da criança como uma categoria social deu-se lentamente entre os séculos XIII e XVII. Nas sociedades europeias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância”³. Assim, afirma:

Por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo. (1981, p.17).

³ A ideia levantada por Ariès de não haver, antes do século XIII, a ideia de infância é uma das mais criticadas por historiadores, como Doris Desclais Berkvan, que afirma ser esta uma conclusão precipitada e apressada, fruto apenas de uma intuição advinda da constatação de não haver indícios de tal existência, o que não revela a inexistência, mas, talvez, o fato de haver na Idade Média “uma consciência da infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos” (BERKVAM apud HEYWOOD, 2004, p.26). Além disso, estudos baseados na análise de documentos como códigos jurídicos e obras gerais sobre medicina no período medieval comprovam existir referências significativas em relação às crianças e a alguns tratamentos que deveriam ser a elas dispensados; mesmo assim, seria por demais simplista afirmar ter havido ou não uma consciência a respeito da infância neste período histórico.

Além disso, a compreensão de infância da época abrangia apenas aquele período relativamente curto, e o mais frágil da vida, em que uma pessoa não pode por si mesma satisfazer suas necessidades básicas. (KOHAN, 2003, p.64). Esse período compreendia as idades de zero a cinco anos, mais ou menos. No entanto, o fato de o sentimento da infância ainda não ser existente no período medieval não quer dizer que “as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (ARIÉS, 1981, p.99), tese bastante contestada por outros estudiosos.

Inicialmente, a criança aparece na iconografia religiosa para representar o anjo e o Menino Jesus; depois, a infância da Virgem Maria e dos outros santos. Séculos mais tarde (XV e XVI) a criança apareceria em retratos reais⁴, que são encontrados, inicialmente, em efígies funerárias. Somente nos século XVII aparecem retratos de crianças vivas, o que representa o surgimento do interesse específico pela criança. Antes disso, “parece que a representação que se fazia da infância estava ligada tão profundamente à vida do grupo como um todo que mal podia ser separado do conjunto se suas representações daquele tempo” (REDIN, 2003, p. 14).

Nesse sentido:

As crianças, tal como as compreendemos atualmente, eram mantidas pouco tempo no âmbito da família. Tão logo o pequeno pudesse abastecer-se fisicamente, habitava o mesmo mundo dos adultos, confundindo-se com eles. Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos crianças eram educados sem que existissem instituições específicas para eles. [...] os pequenos passavam diretamente de bebês a homens [...] Não havia, naqueles tempos, nenhuma idéia ou percepção particular ou específica da natureza da infância diferente da adultez. (ARIÉS apud KOHAN, 2003, p. 64).

⁴ Essa realidade, suposta por Ariès, é bastante contestada por alguns estudiosos. Heywood (2004, p.25), afirma que “Ariès parece pensar que ‘o artista pinta aquilo que todos vêem’, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte”.

Com essa tese, Ariès cria o campo conceitual “descoberta da infância”⁵ e formula a tese da passagem da indiferença ou ignorância em relação à infância à centralidade desta. Para tal passagem, atribui dois motivos: a escolarização e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição. Para ele, por volta do século XVI a criança, “por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (ARIÈS, 1981, p.100), embora não houvesse uma chamada “consciência de infância”. No século XVII, inicia-se a discriminação entre adultos e crianças, pois estas vão perdendo seu caráter de adulto em miniatura e se revestem do caráter de inocência e fraqueza, graças, sobretudo, aos moralistas e homens da Igreja. Já no século XVIII, apesar de permanecer a concepção de fraqueza e inocência, há uma evolução no que tange aos cuidados físicos e às preocupações com seu futuro, preservação e existência real, o que contribui para que a criança passe a ocupar um lugar central na vida familiar. Essa passagem também caracteriza os dois sentimentos de infância apontados por Ariès, segundo Corazza: a paparicação inicial dá lugar a um caráter sério e grave, implicando interesse psicológico, solicitude moral e necessidade de instrução e escolarização. (2002, p.84-86).

A criança é uma “invenção” recente nesse universo, como personagem central de organização da família, bem como o caráter privado da vida familiar é contemporâneo de uma transformação da cidade. Foi no século XVIII, com a nova ordem da cidade, que se instaurou a real divisão entre o público e o privado. O Estado apropria-se do espaço público e a socialização espontânea dá-se no espaço privado, onde a consanguinidade assume uma nova importância. No período medieval, a criança desde cedo era afastada de sua família e colocada em outra família, de estranhos, como aprendiz para ser educada. A família era uma realidade social e moral, mais do que sentimental. (REDIN, 2003, p.15).⁶

⁵ Flandrin critica a ideia de Ariès relativa à “descoberta da infância” e sua obsessão com o problema da origem. Para ele, se a arte medieval representava a criança como homem em miniatura, “isso se prendia não à existência, mas à natureza do sentimento de infância”, já que esta era diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força. (FLANDRIN apud CORAZZA, 2002, p.89). Assim, também DeMause, afirma que não é correto considerar como crianças a todas as figuras pequenas, porque, em muitos casos, estas figuras representavam pessoas de classes inferiores ou de menor importância social, tal como servos, escravos, esposas, almas, demônios, anjos. (apud CORAZZA, 2002, p.103).

⁶ A ideia de família muito mais ligada a questões sociais do que sentimentais leva ao problema dos maus tratos dispensados às crianças. Segundo Corazza (2002, p.109-115), alguns estudiosos acreditam que Ariès postula a tese de que as crianças eram felizes na interação efetiva com pessoas de diversas classes e idades desde bem pequenas, o que, com base na análise de autobiografias e diários escritos por adultos e crianças do século XVI até o XIX, não corresponderia a um dado verdadeiro. Assim, a evolução das famílias obedeceria a mudanças

Nesse novo contexto, a criança começa a ser percebida de outra forma. O controle por parte do Estado torna-se mais efetivo e, quando sair do contexto da família, a criança estará sob o controle das instituições do Estado, especialmente da escola. Assim, família e infância começam a fazer parte do projeto político traçado pelo Estado, pelo qual a escola, que começa a ser pública, tem uma só perspectiva: preparar a criança para a era industrial que se instalava, numa função essencialmente instrumental.

2.2. Outros estudos sobre a história da infância⁷: algumas observações

Segundo Corazza (2002, p.88-89), Pollock, ao revisar os principais trabalhos sobre a história da infância produzidos até o início da década de 1980, indica nestes as seguintes invariantes:

a) não existe o conceito de infância antes do século XVII; as crianças são percebidas como sendo inferiores na escala social e, por isso, não são dignas de consideração; b) as relações pais/filhos são meramente formais; os pais são seres inacessíveis e as crianças inferiores e, por isso, suas demandas e necessidades não são suficientemente valorizadas ao ponto de serem atendidas; c) a partir do século XVIII e início do XIX, ao mesmo tempo em que a infância é ressignificada, freqüentemente as crianças são brutalizadas, exploradas e submetidas a indignidades.

Além disso, Corazza afirma que, segundo Pollock, o conceito de infância se modifica em torno do século XVII, influenciado pelos seguintes fatores: a) a emergência de um sistema

fluentes, com o afeto e a solicitude nas relações familiares variando de acordo com a cultura, oscilando entre permissividade e repressão e não seguindo uma linha contínua, motivo pelo qual não poderiam ser generalizadas nem para o bem nem para o mal.

⁷ Importa destacar que, segundo Nara Oliveira (2005, p.101), a história da infância dada como oficial foi a da criança burguesa, vinculada à educação. Já a história da infância das classes ditas “inferiores” foi construída pela bibliografia da assistência social, o que remete a um recorte histórico importante de ser considerado, quando o que se pretende é compreender a infância como concepção, não como fenômeno específico de uma ou outra classe social. No entanto, sabe-se que esta, digamos, diferenciação, ainda hoje se faz presente.

de educação; b) as mudanças na estrutura familiar; c) o desenvolvimento do capitalismo; d) o surgimento de um espírito de benevolência; e) o aumento da maturidade emocional dos pais. (2002, p.89).

Entre os estudos mais recentes realizados sobre a história da infância, destaca-se o de Colin Heywood, em seu livro *Uma história da infância. Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*, o qual destaca que

[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. [...] Porém, é sempre uma tentação pensar em termos de uma criança “natural” e até mesmo universal, cujo curso de desenvolvimento é determinado em grande medida por sua constituição biológica. (2004, p.21).

Sabe-se que a biologia é importante para se compreender o desenvolvimento físico da criança, mas a tese de uma criança natural não se sustenta por se compreender que as crianças se adaptam aos ambientes em que vivem, com seus produtos históricos, geográficos, econômicos e culturais diversificados. Assim, cada sociedade pode vislumbrar rumos diferentes para aquilo que compreende por infância, transformando-a sempre em resultado de suas expectativas obviamente adultas⁸.

Assim, não é possível escrever a história da infância com base nas falas e experiências infantis narradas pelas próprias crianças, a não ser em seus diários, os quais também constituíram objeto de reflexão e estudo ao longo do tempo. No entanto, como a “infância” como conceito e/ou concepção é uma criação dos adultos, somente investigando o que estes pensaram ou sentiram em relação às crianças de seu tempo é que se alcançará a história das concepções de infância aqui almejada.

⁸ Assim, parece compreensível a percepção de criança como “adulto incompleto”, “homem em miniatura”, “ser imperfeito”, “deficiente”, “simples possibilidade”, enfim, como “um ser marginal no mundo adulto”, pois esta seria fruto de uma cultura e de uma sociedade determinada.

Segundo Heywood, na Idade Média a infância não foi ignorada, como postulava Ariès, mas imprecisa, já que para designar criança não havia uma palavra específica, ou seja, o termo utilizado para esse fim também se referia a adolescentes, mulheres e escravos. Dentre as concepções da época, na Europa destaca-se a percepção de que havia, sim, o reconhecimento das qualidades positivas das crianças bem jovens, mesmo que a efetiva maioria preferisse mostrar a criança como uma “criaturinha pecadora”. Além disso, estava presente a compreensão da infância como processo, não como estado fixo, o que demonstra que se tinha alguma compreensão da dinâmica do crescimento. Essa ideia foi criticada e seus autores, acusados de fazerem uma leitura moderna das etapas do crescimento, mas comprovada pela literatura médica, didática e moralizadora da época.

Assim, a tese da “descoberta” da infância de Ariès pode até ser considerada verdadeira, porém não como conceito singular, e, sim, plural, visto que durante a história, oscilando entre um período ou outro, a infância aparecia e se escondia, de acordo com variantes instáveis de organização social, política e econômica da época.

Nesse sentido, a primeira “descoberta da infância” teria surgido entre os séculos VI e VIII. Nesse período, o sistema monástico teria redescoberto a natureza da criança e toda a sua riqueza, ideia que parece implausível, mas que se torna plausível à medida que analisada sob o argumento de Jacques Le Goff. Para este, na “Idade Média utilitária” não se tinha tempo para compaixão ou admiração pelas crianças, de forma que estas mal eram notadas no contexto da existência miserável, sob a ameaça da peste, da inanição e da invasão estrangeira. Nesse contexto, cabia sua educação aos mosteiros, que nesse período aparecem como uma vela acesa na escuridão. (HEYWOOD, 2004, p.34).

Por volta do século XII há um “renascença da infância”, pois uma “revolução agrária” do século X ao XIII trouxe contribuições significativas em relação à qualidade de vida. A população da Europa⁹ mais do que dobrou neste período e o comércio cresceu em virtude da segurança em relação às possíveis invasões. Isso resultou em mais possibilidades profissionais aos jovens e, segundo David Herlihy, por consequência, houve um maior investimento social e psicológico nas crianças; mais recursos foram destinados a sua educação e a sua saúde e mais se refletiu sobre os métodos de sua criação e ensino. (HEYWOOD, 2004, p.36).

⁹ Alguns poderiam perguntar: No que a história da infância europeia nos interessa? Interessa em razão, principalmente, do fato do Brasil ser um país colonizado, que recebeu influência de inúmeras culturas, fazendo-se Brasil em meio a uma vasta e rica diferença de modos de ser, pensar, sentir e agir. A imigração europeia, nesse sentido, tornou-se enormemente influente quanto à forma como a infância foi e ainda é concebida aqui no Brasil. Foram importantes, também, as influências pedagógicas europeias e norte-americanas.

No período moderno a infância foi “descoberta” mais uma vez durante os séculos XVI e XVII. Segundo Sommerville (apud HEYWOOD, 2004, p.36), “um interesse permanente pelas crianças na Inglaterra começou com os puritanos que foram os primeiros a se questionar sobre sua natureza e seu lugar na sociedade”. No início, para esses puritanos, a criança nascia sempre suja em razão do pecado original. No entanto, o puritanismo, como movimento de reforma, passou a assumir um interesse mais significativo em relação aos jovens. Já na França, a visão inferior das crianças era compartilhada pelos reformadores católicos, mas “Jansenistas do século XVII em Port-Royal, e outros educadores, afirmavam que as crianças valiam a atenção; que se devia dedicar a vida a sua instrução e que cada indivíduo precisava ser compreendido e auxiliado”. (HEYWOOD, 2004, p.36). Okenfuss afirma de forma inequívoca que “a infância foi descoberta na Rússia na década de 1960”, tomando como evidência a série de cartilhas eslavas produzidas por Karion Istomin (1640-1717) em Moscou, as quais revelavam haver uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das adultas¹⁰ (HEYWOOD, 2004, p.36).

Importa destacar que alguns historiadores buscam na esfera cultural a renovação do interesse pela infância, ao passo que outros destacam o impacto das transformações econômicas, já que o período entre os séculos XV e XVIII¹¹ foi palco para o surgimento do capitalismo na Europa Ocidental. Assim, Perroti (1990, p.13), ao referir-se ao tratamento natural (como vir a ser, como futuro) dispensado à criança, afirma que isso deve ser “próprio de uma sociedade que se localiza em um tempo e um espaço determinados. E esse tempo e esse lugar só podem ser o do capitalismo”.

¹⁰ Quanto a este estudo, destaca-se que a percepção da diferença entre adultos e crianças não parece algo significativo no que tange a uma concepção de infância, visto que esta diferença data do homem como espécie e, por isso, sempre foi vista (e ainda é hoje) como algo natural, o que não traz, de modo algum, necessidade de reflexão, a não ser pelas condições básicas de sobrevivência do ser que acaba de nascer e não tem como se manter vivo sozinho (quando a diferença de tamanho e força eram as mais constatadas e as psicológicas e cognitivas pareciam não ser fruto de tamanhas reflexões). Apenas quando se pensa em sua escolarização ou preparação para o trabalho é que isso se torna real objeto de reflexão, tendo em vista o “aproveitamento” da criança (que já não morria tanto quanto na Idade Média) para os ideais políticos da época.

¹¹ É importante destacar que, nesse período, tem-se a presença de importantes obras de estudiosos como Locke e Rousseau. No entanto, estas obras, mesmo sendo investigadas séria e detidamente, não podem revelar a concepção de infância predominante na época, pois o fato de suas escritas existirem não significa que a absoluta quantidade de crianças daquele tempo recebesse tal educação ou que a comunidade geral compartilhava de suas ideias referentes ao modo de se conceber e tratar a infância. O que esses estudos revelam, sim, sem sombra de dúvidas, é o crescimento da importância dada à criança pelos intelectuais da época, o que em todo caso representa sempre “uma descoberta”, “uma evolução”, já que o que não era importante não precisaria ser abordado em tratados para servir de objeto de estudo e reflexão.

No século XX ocorre, então, uma significativa mudança em relação à percepção da criança, de seu papel na família, seu significado afetivo, social e político, implicando uma necessidade maior de atenção aos cuidados dispensados a elas, tanto em relação aos cuidados com a saúde, como aos cuidados referentes à sua formação e bem-estar social. Sua importância passa a ser tão grande que sua evolução, crescimento e desenvolvimento chegam a ser comparados com o desenvolvimento da própria espécie humana num texto publicado em 1946 pelo Dr. Benjamin Spock, que foi traduzido em trinta idiomas e alcançou a marca de cinquenta milhões de exemplares vendidos.

Não há nada no mundo mais fascinante do que observar uma criança a crescer e a desenvolver-se. À primeira vista, parece ser apenas uma questão de crescimento. Depois, à medida que começa a executar ações, pode pensar-se que está a “aprender truques”. Mas, de fato, é muito mais complicado e muito mais significativo do que isso. Cada criança, à medida que se desenvolve, delinea toda a história da humanidade, física e espiritualmente, passo a passo. Um bebê nasce no ventre como uma única célula minúscula, do mesmo modo que o primeiro ser vivo que surgiu no oceano. Umas semanas mais tarde, no líquido amniótico no ventre, possui barbatanas como um peixe. Mais para o fim do primeiro ano de vida, quando aprende a ficar em pé com dificuldade, está a comemorar o período de há milhões de anos atrás quando os antepassados do homem passaram a andar em pé. É precisamente naquele momento que o bebê aprende a utilizar os dedos com destreza e delicadeza. Os nossos antepassados ergueram-se porque descobriram que havia coisas mais interessantes para fazer com as mãos do que andar sobre elas. A criança, depois de completar seis anos de idade, abdica, parcialmente, da dependência dos pais. Aceita a responsabilidade de descobrir como se enquadrar no mundo exterior à família. Assume seriamente as regras do jogo. Está, provavelmente, a reviver aquela etapa da história humana quando os nossos antepassados selvagens achavam que era melhor não vagar pelas florestas em grupos familiares independentes, mas sim formar comunidades mais alargadas. (SPOCK apud MATTHEWS, 1994, p. 39).

No entanto, não se pode afirmar que um período de negligência do ser criança tenha antecedido um período de valorização, pois se sabe que essa efetiva valorização ainda não foi atingida plenamente. É difícil afirmar que concepções de tratamento da criança tenham sido superadas ou não, afinal, sabe-se que elas coexistem na multiplicidade de interações sociais existentes. Contudo, uma coisa é certa: diferentes formas de conceber a infância acarretam também diferentes formas de tratamento a elas dispensadas.

Assim, considerando-se a dinamicidade das significações sociais e a complexidade com que se operam, Gélis (apud CORAZZA, 2002, p.118) acredita que as mudanças ocorreram ao longo de um período extenso e que não se realizaram em toda parte da mesma maneira e sob o mesmo ritmo, sob efeito das forças políticas e sociais, sofrendo “bruscas paradas num lugar, repentinas acelerações em outro”. Além disso, descreve que novas e velhas formas coexistem no seio de uma mesma sociedade, não sendo a indiferença nem o interesse predominantes em um período ou em outro, ou seja, coexistiam ambas as características no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento, por motivos culturais e sociais nem sempre fáceis de distinguir.

Heywood corrobora com essa análise, destacando que algumas velhas maneiras de se pensar a infância ainda se fazem presentes de forma significativa no século XX:

As pesquisas sobre a criação de filhos desenvolvidas nas áreas de ciências sociais custaram para escapar dos limites exíguos do behaviorismo psicológico. Até os anos de 1960, segundo Hans Peter Dreitzel, os pesquisadores consideravam a criança como um “organismo incompleto”, que evoluía em direções distintas, em resposta a estímulos diferenciados. Mais uma vez, a idade adulta era a etapa fundamental da vida, para a qual a infância não passava de uma preparação. Toda a ênfase da antropologia, da psicologia, da psicanálise e da sociologia recaía sobre a *evolução* e a *socialização*. O importante era encontrar formas de transformar a criança imatura, irracional, incompetente, associal e acultural em um adulto maduro, racional, competente, social e autônomo. (2004, p.11).

Atualmente, inúmeros estudos sociológicos, antropológicos, psicológicos, entre outros, demonstram que a infância tem sido alvo de inúmeras negligências, o que levou à formulação de novas teorias a respeito da infância, como a elaborada por Neil Postman (1999), que coloca a criança em condição de extinção, num caminho que conduz a infância ao desaparecimento. Assim, afirma:

As evidências do desaparecimento da infância vêm de várias maneiras e de diversas fontes. Há, por exemplo, a evidência fornecida pelos próprios meios de comunicação, pois eles não só promovem a desmontagem da infância valendo-se da

forma e do contexto que lhe são peculiares mas também refletem esse declínio em seu conteúdo. (POSTMAN, 1999, p.135).

Alguns outros autores adeptos à ideia veem essa evidência, assim como Postman, no advento da infantilização corrente no mundo adolescente e adulto (é comum ver adultos vestidos e se portando como crianças), bem como no processo de adultização das crianças pelo consumo de roupas e brinquedos próprios dos adultos, mas miniaturizados para que ela deles possa se apropriar o mais rápido possível (como celulares, laptops, etc.). Nessa crítica há espaço também para a escola, acusada de ser o lugar onde a vida da criança é aniquilada no intuito de “desenvolvê-la” para ser logo semelhante ao modelo ideal imposto pelo adulto: o próprio adulto. Além desses, há também argumentos referentes ao ser criança no mundo subdesenvolvido, onde, seja por meio do trabalho escravo, seja pela prostituição ou pelo alto índice de mortalidade, as crianças perdem o seu direito à infância.

Talvez seja por esse motivo que, segundo Corazza,

[...] a infância nunca foi verdadeiramente assumida, efetivada, praticada, como uma idade, etapa ou identidade específicas. Em outras palavras, defendo que nunca existiu, de fato, em nossas práticas culturais, sociais e mesmo subjetivas. (2002, p.196).

Se, entretanto, a tese de desaparecimento da infância é verdadeira, por que emergem hoje uma necessidade e um interesse tão grandes em relação a esta fase da vida? Por que a mobilização de estruturas de Estado, como legislações, para tentar garantir dignidade às crianças? Por que a preocupação em oferecer uma educação de qualidade aos pequenos das mais diferentes faixas etárias? Por que o cuidado, por vezes excessivo, com seu bem-estar e saúde? Segundo Corazza,

é preciso continuar infantilizando, continuar instrumentalizando os infantis, para não perdermos, mesmo que seja no negativo, a segurança da nossa própria identidade. Já que, da identidade infantil, depende que, ao se olhar, o Grande se renove e acredite

que ainda vive, para além de seu fim. É por isso que necessita de uma infância-sem-fim, para não desaparecer, como O Sujeito mais querido, perfeito e completo da Modernidade: educado, racional, autônomo, centrado, unitário. (2002, p.201).

Assim, segundo sua tese, o adulto precisa da criança para se fortalecer, para não ter dúvida da sua grandeza diante da pequenez infantil, para não questionar sua autonomia diante da dependência da criança, para não duvidar da sua razão diante da irracionalidade dos pequenos. No entanto, cabe questionar: Seria esse motivo subjetivo o único capaz de fazer o adulto se mobilizar em “atenção” à infância?

Talvez as palavras de Heywood resumam a ideia que se pretende aqui defender em relação às polêmicas teorias da “descoberta” e do “desaparecimento” da infância:

Neil Postman seguiu Ariès ao supor que a ideia da infância fosse uma invenção relativamente moderna, e, a seguir, tentou atualizá-la (em 1982) ao observar que “para toda parte que se olhe, se pode ver que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – até mesmo a aparência física – dos adultos e das crianças estão se tornando cada vez mais indistinguíveis”. Ele cita, como evidência, até mesmo a enxurrada de publicações no campo da história da infância, com base na ideia de que os historiadores costumam entrar em cena quando um artefato social se torna obsoleto. Olhando um pouco em perspectiva, Postman surge como um observador razoavelmente perspicaz dos acontecimentos contemporâneos em termos de relações etárias, especialmente os questionamentos à suposição da inocência e da vulnerabilidade das crianças, mas seu “desaparecimento” parece tão exagerado quanto à “descoberta” postulada por Ariès. Uma abordagem mais plausível seria certamente não perder de vista as formas mutantes de infância como constructo social. (2004, p.45).

Assim, o que este trabalho pretende resgatar e ajudar a fundar (ou refundar) é um efetivo interesse pela infância como condição de vida e de experiência, não vinculado apenas a constatações atuais de trato com a infância, sejam essas de fundo psicológico, sociológico, antropológico, enfim. O que pretendo é defender que a cada dia é preciso garantir às crianças o direito a uma efetiva experiência infantil. Desacreditar nessa possibilidade, fazer desaparecer a infância, seria dar a mão à palmatória e negar à possibilidade, o direito, de ser

realidade.¹² Com isso, não pretendo negar as constatações de negligência e sofrimento a que são submetidas crianças em todo território nacional e mundial. Pretendo apenas garantir o papel da luta nas trajetórias de mudanças e recolocar a esperança em lugares onde ela já não existe mais. A infância configura, sim, um grave problema social e demanda uma reparação urgente, porém, isso só será possível se conseguirmos vê-la, percebê-la, senti-la.

¹² Exemplo disso são os grupos e organizações como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (Mieib), que trabalham efetivamente para garantir que todas as crianças tenham uma infância plena. Alguns atuam resgatando narrativas e brincadeiras infantis, facilitando os processos de interação social e cultural. Já outras entidades não governamentais, ou mesmo governamentais, trabalham visando à aplicação dos direitos das crianças, garantidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O PIM – Primeira Infância Melhor garante o acesso à saúde a milhares de crianças em todo território nacional, tendo alcançado excelentes resultados.

3. OUTRA INFÂNCIA POSSÍVEL: A TEMPORALIDADE EM QUESTÃO

Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução; isso é a infância. (KOHAN, 2007, p.112).

Procurar na literatura especializada vestígios que signifiquem a infância filosoficamente e, nesse sentido, encontrar os pontos de convergência e de divergência do conceito filosófico de infância com o conceito abordado até aqui implica uma delimitação clara, para que os objetivos do trabalho possam ser alcançados e a compreensão, beneficiada. Assim, cabe destacar que o que se pretende neste capítulo não é escrever uma história das ideias filosóficas sobre infância, mas tentar retirar de alguns episódios e ideias filosóficas elementos que auxiliem a refletir sobre as concepções de infância ainda presentes no meio educacional vigente, problematizando-as, pondo-as em questão, para que se possa, com base nelas, trilhar novos caminhos e construir novos olhares sobre a infância.

Como se pôde perceber até aqui, o conceito de infância está intimamente ligado ao conceito de criança. No entanto, essa vinculação, que não é de modo algum errada, também não pode ser compreendida como a única possível. Segundo Bernardina Leal:

Por vezes mais, outras vezes menos marcadamente [as abordagens de infância] remetem-se aos marcadores temporais da infância. Seja por meio de ritos de passagem, seja na inserção social de papéis desempenhados, na incorporação de gestos, atitudes e comportamentos, ou mesmo no desenvolvimento de habilidades

cognitivas, a infância não deixa de ser compreendida enquanto parte constitutiva de um todo. Uma etapa, um período, uma fração de tempo identificada e medida, descrita e acompanhada, testada, verificada. Isso tem sido a infância. (2008, p.8).

Talvez seja por tentar ampliar tal compreensão de infância que emerge hoje uma concepção desta muito mais como condição da experiência do que como uma questão cronológica, vinculada a uma fase ou etapa de vida. Assim, tendo os horizontes da temporalidade ampliados, compreende-se que “a infância continua no adulto, representa uma força contrassistêmica, uma indeterminação e um sentimento de estranheza ante a complexidade que nos rodeia” (GIMÉNEZ; TRAVERSO, 1999, p.256), fazendo de todos nós seres infantes, numa busca permanente pelo sentido de “ser no mundo”.

No entanto, antes de seguir por esse caminho conceitual, é importante revisitar o significado etimológico da palavra “infância”, pois, mesmo que este já seja bastante conhecido e difundido, sempre é possível encontrar novas informações e fazer novas leituras daquilo que já foi antes conhecido. Afinal, revisitar sempre é uma nova forma de conhecer e não há ao certo nada que já seja conhecido a ponto de não precisar mais ser pensado.

“Infância” é uma palavra latina existente há mais de vinte séculos e, primeiramente, “ligada às normas e ao direito, ao domínio da *res pública*, muito mais do que ao âmbito privado ou familiar”. (KOHAN, 2007, p.99). Representando, inicialmente, uma incapacidade, uma ausência, uma falta, “pois *infans* é aquele que não tem a fala, um ser incapaz de manifestar a sua vontade” (GUIDO, 2002, p.195), fazia não apenas referência a crianças de pouca idade e que não sabiam falar, mas também às de mais idade, que já sabiam fazer uso da linguagem falada, mas não a podiam fazer valer em testemunhos, em tribunais, em julgamentos. Esses *infantes*, incluindo aí também os deficientes físicos, eram excluídos da ordem social, marginalizados nos âmbitos da linguagem, do direito e da política e encaixados unicamente numa perspectiva do que eles “não tinham”.

Como se percebe, a perspectiva da falta inadmissível colocou a infância fora de muitos processos. Isso ocorria já com os gregos do período clássico, mas ainda está presente de forma bastante pontual nos discursos pedagógicos e filosóficos da Modernidade. Márcia Franco destaca que “normalmente estamos habituados a pensar a criança numa perspectiva simplesmente etária que a considera como um organismo em formação por excelência” (2002,

p.12) e que ainda hoje se costuma ver a criança como um ser incompleto, que se define em função de algo que é evoluído e completo: o adulto.

É justamente essa caracterização evolucionista que coloca o adulto como ser completo, como objetivo evolutivo a ser alcançado, que retira da criança aquilo que lhe é próprio, aquilo que é dela por excelência, estabelecendo o conceito de SER CRIANÇA com base no conceito de SER ADULTO. Assim, a criança é sempre e apenas um “futuro adulto” um “vir a ser”, sendo o próprio “vir a ser” isto ou aquilo determinado sempre e hierarquicamente pelo adulto. Nas palavras de Corazza,

[...] quando a cultura ocidental partejou o ser infantil, este não nasceu nada bem. Porque (...) [sua] forma predominante de sujeição – de ser feito sujeito, de se reconhecer como um sujeito – foi a de estar submetido pelo controle e pela dependência ao Sujeito-Modelo, ao Sujeito-Padrão, que é o Adulto. (2002, p.197).

A perspectiva deste texto, no entanto, consiste basicamente em tentar inverter esse olhar do faltante para o olhar da presença, afirmando o lugar da infância, não o negando; mostrando sua potencialidade, sua força, não sua incapacidade ou fraqueza. Para isso, optei por trazer alguns elementos significativos da relação entre filosofia e infância segundo dois principais eixos: o clássico e o contemporâneo.

3.1. Percursos da infância: de ser faltante à condição da experiência

Analisando o período clássico da história da filosofia, cabe, primeiramente, destacar que os gregos clássicos não inventaram a palavra “infância”. E esse dado é visto como importante, sobretudo, quando posto à luz da ideia de que os gregos gostavam de inventar

palavras, inclusive para denominar coisas que só eles percebiam. Todavia, se não havia a palavra “infância”, havia, ao menos, palavras que denominavam crianças.

Essas eram várias, mas são três as principais (CASTELLO; MÁRSICO apud KOHAN, 2007, p.104): *Téknon*, a menos utilizada, ligada ao verbo *tíkto* (“dar à luz”; “parir”) e usada para marcar a filiação e reforçar o vínculo afetivo, principalmente em relação à mãe; *país*, tem a ver com alimentação e era usada para designar as crianças em relação filial, fossem elas meninos ou meninas, naturais ou de propriedade (no caso dos escravos); *néos*, que significava “jovem”, “recente”, “que causa uma mudança”, “novo”, inicialmente usado para designar tanto pessoas como plantas, animais ou coisas. Como se percebe, para designar criança, os gregos recorriam a três campos semânticos e de nenhum deles retiraram um substantivo abstrato.

Talvez, por respeito ao fato de as crianças não nascerem apenas de palavras ou delas provirem, deixaram a própria infância sem palavra. Porém, não a deixaram sem conceitos, sem idéias, sem filosofia. Muito menos sem educação. (KOHAN, 2007, p.105).

Platão foi um dos filósofos gregos que mais se ocupou das questões relativas à infância. Por ser um crítico veemente da ordem política de seu tempo, propunha um programa educacional baseado numa elite dos melhores, pois acreditava que não poderia haver uma mudança política profunda sem uma mudança educacional igualmente profunda. Esta educação deveria iniciar prioritariamente pela infância, e, por ser importante demais para ficar a cargo do indivíduo, deveria ser responsabilidade do Estado. Assim, afirmava: “Por isso o deus recomenda aos chefes, em primeiro lugar e acima de tudo, que aquilo em que devem ser melhores guardiões e exercer mais aturada vigilância é sobre as crianças, sobre a mistura que entra na composição de suas almas [...]” (PLATÃO, 1993, p.157).

Para ele, uma criança era, antes de qualquer coisa, a possibilidade de um futuro cidadão. Por isso, sua educação deveria começar o quanto antes, para que suas capacidades fossem preenchidas com aquilo que seu educador julgasse ser necessário. Assim, pode-se afirmar que, para Platão, a criança era um material imprescindível para os sonhos políticos,

para a transformação da *polis*¹³ num lugar melhor, mais justo, mais belo. Mesmo assim, as crianças não faziam parte efetivamente da *polis*, porque eram consideradas inferiores aos adultos e excluídas do âmbito político, estético, epistemológico, ético, etc., assim como as mulheres e os escravos. Entre outras ideias, em sua pedagogia,

[...] a educação das crianças sempre esteve a cargo de pessoas mais velhas que observariam, durante o período dos três aos seis anos, a necessidade da alma da criança, para educá-la por meio das brincadeiras e jogos peculiares à idade. Depois dessa primeira infância, Platão sugere que as crianças fossem separadas pelo sexo, sendo cada grupo educado somente com seus iguais. A educação da infância, via de regra, deveria ser feita com base na imitação do comportamento do adulto, na perspectiva dos valores e dos hábitos da comunidade. (GUIDO, 2002, p.199).

Considerando o aqui posto, talvez se possa dizer que com Platão nasce a ideia de importância concedida à educação da infância, no sentido de começar a ser pensada com princípios de seriedade, de finalidade, de intencionalidade, sendo mais importante para o Estado do que para a própria família¹⁴. Tal ideia está bastante presente no meio educacional quando se analisam projetos político-pedagógicos, planos de estudos, planos de trabalho, entre tantos outros documentos construídos por instituições educativas. Mas seria ainda hoje a educação da infância compreendida com essa finalidade política? A finalidade principal da educação da infância seria prepará-la para ser algo que ainda não é? E o estado infantil não teria valor? Estará a aprendizagem infantil condicionada somente às interações realizadas com adultos e pessoas mais velhas? A criança não aprende nada com seus pares (também crianças)? E não aprende nada na diversidade (meninos e meninas, crianças com necessidades

¹³ “Por *polis* se entende uma cidade autônoma e soberana, cujo quadro institucional é caracterizado por uma ou várias magistraturas, por um conselho ou por uma assembleia de cidadão”. Ver: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (1997. p. 949-954).

¹⁴ Em muitos casos é isso que se verifica, principalmente em noticiários e reportagem divulgadas em diversos e diferentes meios de comunicação, onde se encontram a cada dia novidades em relação aos maus-tratos dispensados às crianças em seus próprios lares, por seus próprios familiares, aqueles que deveriam protegê-las, educá-las, dar-lhes as condições necessárias para que crescessem de forma saudável e digna. Cabe, no entanto, destacar aqui a ideia de Shorter, abordada por Corazza no livro: *Infância e educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?*, o qual pontua que os maus-tratos dispensados às crianças se devem às precárias condições de vida das classes inferiores, as quais impossibilitam aos pais verem suas crianças como humanas, assim como a si mesmos. (2002, p. 92).

especiais, com culturas diferentes, etc.)? Essas e outras questões surgem de imediato, mas ainda é preciso pensar mais.

Aristóteles, considerado um filósofo bastante sistemático e influente entre os gregos, não escreveu nenhum tratado específico sobre a infância, mas em seus escritos sobre política, ética e psicologia é possível constatar certa concepção de infância. Assim, pode-se afirmar que em Aristóteles a criança é um ser em potência, mas também é um ser em ato. Como ser em ato, é faltante, inacabada, incompleta e imperfeita e só alcançará sua completude e finalidade na vida adulta. Essa ideia de falta torna-se aqui bastante relevante, principalmente quando posta à luz da seguinte passagem:

A finalidade da política não é o conhecimento, mas a ação. E não faz diferença que seja uma criança em relação à idade ou ao caráter pois o defeito não está no tempo, mas em viver e perceber cada coisa segundo a paixão. Para tais seres o conhecimento se torna inútil, da mesma maneira que para os incontinentes; ao contrário para os que produzem seus desejos segundo a razão saber sobre estas coisas resulta muito proveitoso. (ARISTÓTELES apud KOHAN, 2007, p.108).

Aqui, a ideia de falta não está contida apenas numa questão cronológica, mas numa questão de ação: a ação política e o uso da razão. Assim, a temporalidade infantil como etapa da vida (de desenvolvimento físico, biológico) rompe-se e abre-se espaço para a ideia de infância como tipo de experiência e de relação estabelecida com o mundo. Esse modo de ser, diferenciado, foi primeiramente posto como faltante, incompleto, pior diante do modo adulto de ser. E atualmente, como se vê o modo de ser infantil diante do modo de ser adulto? Existe essa hierarquização entre um e outro? Se existe, o que a justifica? Se não existe, como foi rompida?

Como se pode perceber, tanto Platão como Aristóteles (entre outros não mencionados aqui), se preocuparam de alguma forma em abordar o problema da infância. Isso lhe garante um importante papel nas ideias filosóficas, educacionais, políticas, éticas de seu tempo, o qual

se pretende resgatar aqui, sem esgotar das concepções aristotélica e platônica todas as suas limitações¹⁵.

Com o passar do tempo, a infância recebe outras formas e ganha novos lugares nos discursos filosóficos. Procurar-se-á, então, agora, mesmo que brevemente, recorrer de forma bastante objetiva a estes novos lugares da infância, e, para isso, se deixará de lado a contextualização das ideias e de seus autores, detendo-se no resgate destas dimensões contemporâneas.

Para Kohan, Nietzsche, em sua obra *Assim falou Zaratustra*, mostra que

[...] a criança constitui a criação mesma, um novo começo para os valores, a liberdade mais afirmativa, o tempo circular que retorna, pura afirmação da vida. A inocência e o esquecimento isentam a criança dos rancores e do ressentimento. Ela é a pura afirmação de um novo início, de uma pura criação. (2007, p. 110).

Nessa passagem fica clara a ideia de que a criança já é, por excelência, algo incrivelmente importante e valioso. Não é apenas uma simples potencialidade, um vir a ser, mas, sobretudo, é. E são essas características específicas da criança, que conduzem a vida pelo que há de mais belo, pela novidade incessante de cada instante vivido. Esse começar no mundo, próprio da criança, conduz a que comece junto com ela cada uma das instituições das quais ela faz parte; a que renasçam valores, crenças, modos de vida. Quando chega uma criança, tudo muda, não porque ela muda, mas porque ela é a mudança.

Liotard contribui com esta reflexão assinalando que a infância não é apenas uma etapa ou fase da vida, mas a “condição de ser afetado” que nos acompanha a vida toda.

¹⁵ Resgatar pequenos aspectos da dimensão histórica de ideias filosóficas sobre a infância nos serve para dar a devida importância ao tema, porém de forma alguma essas ideias podem ser despidas de suas limitações, estas existentes quando postas sob à luz da contemporaneidade, o que, em todo caso, é bastante complicado. Sempre que uma ideia surge, ela tem lugar no tempo e na história, e isso deve ser levado em consideração. Para aprofundar a discussão sobre as ideias de Platão sobre a infância sugere-se KOHAN, (2003).

[...] a condição de ser afetado, embora não tenhamos os meios – linguagem e representação – de nomear, identificar, reproduzir e reconhecer o que nos afeta. Por infância entendemos que nascemos antes de nascer para nós mesmos. E, portanto, nascemos através de outros, mas também para outros, entregues, sem defesa, aos outros. Estamos sujeitos ao seu *mancipium* que eles próprios não podem avaliar. Porque embora sejam eles mães e pais, eles mesmos são também infantes. Eles não estão emancipados de sua própria infância ou do apelo que ela lança. (LYOTARD apud KOHAN, 2003, p.239).

Esse nascer posto por Lyotard se revela existir não apenas no ato do parto, mas a cada vez que se inaugura o novo e se rompe com a força avassaladora que empurra a repetir sempre o mesmo, em qualquer esfera da vida, em qualquer idade na vida.

Importa, nesse contexto, destacar o papel legitimador do novo concedido à infância, principalmente no sentido de perpetuar-se pela vida afora, num refazer-se incessante. Esse novo, entendido aqui como algo que surge e irrompe o esperado, traz consigo também a dimensão da acolhida, do recebimento, da hospitalidade conferida àquele que aparece do nada, o estrangeiro, o desconhecido.

Nesse sentido, faz-se importante a reflexão sugerida por Derrida, que, ao abordar a questão da hospitalidade, afirma que ao receber um estrangeiro se faz uma tentativa clara de identificá-lo e localizá-lo onde, de acordo com o nosso mundo, acha-se ser isso possível. Procura-se encaixá-lo em algum lugar de nosso mundo e pretende-se que ele assim se encaixe. Não seria possível que, ao se receber esse estrangeiro, não se possa tentar também se encaixar em seu mundo, falar a sua língua, compartilhar de sua cultura? Qual o limite para isso? Ao acolher o outro e suas verdades, corre-se o risco de ter de anular as suas próprias verdades (se é que a verdade existe). Se não se acolhe o outro e suas verdades, corre-se o risco de não conhecer, de não evoluir e de matar dentro deste estrangeiro o que ele realmente é. Assim, incorpora-se uma lógica dualista: ou aceita-se o outro e mata-se a nós mesmos, ou mata-se o outro para continuarmos a sermos nós. Ao trazer essa discussão para dentro do debate sobre infância, Kohan afirma:

Os infantes são estrangeiros, falam outra língua, não falam a nossa língua; contudo, temos que acolhê-los. Eis a questão principal de toda educação: como acolher a

esses infantes-estrangeiros? Como receber a infância? Que perguntas fazer-lhe? Que língua falar-lhe? Que convite propor-lhe? Com que forças acolhê-la? Qual hospitalidade oferecer-lhe? Como não sucumbir perante a tentação de acabar com a infantilidade da infância, em nome da tolerância, da solidariedade, do diálogo e de tantas outras palavras bem pronunciadas? Quando a infância assoma, as perguntas não são fáceis de serem respondidas. (2007, p.119).

Como, então, acolher a infância? Esta é a pergunta que guiará todo o trabalho proposto e que, por não ser fácil de ser respondida ou por não ter ainda respostas razoáveis, seguirá sendo proposta de forma objetiva ou subjetiva, explícita ou implícita, no intuito de ajudar no processo de rompimento do velho e de surgimento do novo, numa perspectiva que coloca a infância não como simples coadjuvante, mas como protagonista do processo de “ser humano”.

3.1.1 A infância como condição da experiência

Uma das características mais importantes apontadas pela filosofia contemporânea em relação à infância, como se procurou evidenciar, é a percepção desta como condição de vida, como condição da experiência, demarcada pela ruptura do paradigma da falta e na inauguração celebrativa da perspectiva do novo, da criação, da transformação permanente. Essa infância como modo de ser abre caminhos, inclusive, para novas ideias a respeito da própria linguagem. Se o sentido etimológico de infância refere-se à falta de fala, agora, mais do que nunca, essa fala é dada à criança. Isso, no entanto, não é tão simples como parece à primeira vista. Não é simplesmente porque se ouve as crianças em seus desejos, necessidades, ideias, mas precisamente porque se compreende a linguagem como experiência, e é esta experiência inaugural com o mundo e com a história que a infância (e só ela) permite alcançar.

Se é verdade que a infância é a ausência de linguagem, também é verdade que aos adultos ocorre a ausência de poderem se inscrever na linguagem, tendo em vista que nela já se

encontram. Assim, na maioria infinita das vezes, são as crianças, não os adultos, que aprendem a falar, e isso demonstra que uma das características mais importantes do ser humano, que é a aprendizagem da linguagem, está vinculada especificamente a uma disposição infantil. É a infância, então, que nos permite passar da natureza à cultura, estando também, nessa mesma medida, vinculada à história e à experiência.

Essa relação entre experiência, linguagem, história e infância revela-se complexa, mas extremamente importante. Sabe-se que no mundo contemporâneo há uma inegável “pobreza de experiência”. Poucos acontecimentos vivenciados cotidianamente (ou não) pelo homem se convertem verdadeiramente em experiências. Mas e a linguagem? Como ela dialoga com estas outras dimensões, a saber, da infância e da experiência? Para Agambem, o problema da experiência leva, inevitavelmente, ao problema da linguagem. Para ele, não há uma experiência sem linguagem. Uma remete à outra, o que ressalta a tese de que é nesse entremeio entre linguagem e infância que se situa a experiência.

[...] infância e linguagem parecem assim, remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente nesse círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEM, 2008, p.59).

Nessa tese também se vincula a historicidade do ser humano. Não se pode ser a-histórico porque não se nasce falando nem falado. Vai-se fazendo, se dizendo e sendo dito e, por isso, se é histórico. A infância é, pois, condição da história. Não há como ter história sem infância.

Assim, percebe-se que

experienciar significa necessariamente, nesse sentido, reencontrar a infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso, a história não pode ser progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *apoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem. (AGAMBEM, 2008, p.65).

Nesse sentido, pode-se afirmar que Agambem, ao dar uma dimensão conceitual totalmente nova à infância, funda uma forma do ser, a infantil. Significa que já não é possível deixar de sê-lo, pois não se trata de um estado demarcado cronologicamente, mas de uma condição que se tem por ser humano. Assim, a ausência de voz não é mais uma falta ou uma carência do ser humano; mas condição, não podendo, portanto, o homem, abandonar totalmente sua infância ou ser abandonado por ela. É por ter infância e por ter e fazer continuamente linguagem (por ter que falar e ser falado), que o homem pode experienciar e historiar. Talvez a consequência mais direta dessa relação entre infância e experiência, de acordo com o proposto neste trabalho, seja o de assegurar às crianças seu direito a uma “experiência verdadeira” e ajudá-las a despertar o desejo por experimentá-la profundamente, consolidando esse gosto durante toda a vida.

Assim, compreende-se que o homem está em constante *devir*¹⁶ e que não é um tempo na vida, mas o tempo da vida, que lhe é atribuído pela infância. Para ilustrar melhor essa dualidade conceitual que coloca a infância como etapa de vida ou como condição da vida, faz-se necessário investigá-la de forma mais profunda, a fim de que se possa tirar dela sua potencialidade esclarecedora não apenas para o conceito de criança, mas, acima de tudo, para o conceito se “ser humano”. Segundo Kohan:

¹⁶ Segundo Mora, “a significação do termo ‘devir’ não é unívoca. É usado às vezes como sinônimo de ‘tornar-se’; às vezes é considerado o equivalente a ‘vir a ser’; às vezes é empregado para designar de um modo geral o mudar, o mover-se (que, além disso, costumam ser expressos por meio do uso dos substantivos correspondentes: ‘mudança’ e ‘movimento’). Nessa multiplicidade de significações parece haver, contudo, um núcleo significativo invariável no vocábulo ‘devir’: é o que destaca o processo do ser, ou, se se quiser, o ser como processo”. (2000, p.707).

Em certo sentido, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas de desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão seqüencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que encontra um devir-minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (2007, p.94-95).

Cabe, no entanto, destacar que em nossa vida habitam essas duas infâncias, essas duas temporalidades. Uma não exclui nem elimina a outra; ao contrário, elas se entrelaçam, se confundem e não podem ser julgadas, uma glorificada e a outra condenada:

[...] não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de se dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar, a outra a irromper, diversificar, revolucionar. (KOHAN, 2007, p.95).

Assim, esse *devir* nada mais é do que essa nova temporalidade, marcada pelo encontro e pela possibilidade de ser mais que um tempo cronológico, de se extrair da idade que se tem, do tempo que se vive, uma força criadora que não se espera, mas que irrompe. Dessa maneira, a infância se constitui, ela mesma, numa forma diferenciada, mais intensa, de se pensar e de se viver o tempo.

Esse “modo processual de alteração de um estado existencial” (LEAL, 2008, p.3), que não impede a infância de ser vista como algo comum – etapa de vida –, mas que lhe evidencia

a singularidade – como modo de ser –, carrega no seu bojo a variação imprevisível de elementos, não podendo ser antecipável. Nas palavras de Deleuze e Guattari:

[...] Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consciência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” [...]. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (1997, p. 18 e 64).

Diante do exposto, percebe-se que o trato da infância em termos teóricos e conceituais (e por que não dizer também práticos) divide-se em dois principais paradigmas ou pólos de compreensão: a infância como etapa da vida (tempo cronológico) e como modo de ser (tempo da e na vida). A primeira compreensão é a mais trilhada, a mais conhecida; é o caminho comum, seguro, certo. Por sua vez, a segunda, é a inauguração, é o novo, o desconhecido, o inacabado. Na primeira, as coisas estão cada uma em seu lugar. Sabe-se o que vem primeiro e o que vem depois. Sabe-se que o necessário é *formar a infância* e transformar o que ela ainda não é naquilo que deve ser para corresponder aos ideais éticos e políticos de um mundo melhor. Na segunda, a infância não é fase, mas condição, condição da experiência; é resistência e criação. E é baseado nessa concepção de infância que

talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante um escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a irromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KOHAN, 2007, p.97).

Abrem-se, então, caminhos para uma educação diferenciada, mais viva, palpitante, significativa e inquieta, que não visa mais à conformação da criança a um tipo ideal de ser humano ou de sociedade, mas que por meio de encontros verdadeiros entre crianças e adultos, possibilite o surgimento de intensidades criadoras e revolucionárias. Assim, a infância não é mais vista como um simples objeto de conhecimento que está sendo analisado, investigado, posto em questão, mas sim, que a infância se configura, na verdade, em uma área específica de conhecimento e, como tal, merece ter seu lugar. Então, como se pode pensar numa outra educação para a infância?

Talvez se possa começar refletindo sobre um aspecto fundamental da relação adulto-criança, que é a ideia, já advinda de muitos séculos, de que precisamos ensinar coisas, conhecimentos às crianças, de uma forma ou de outra. Talvez o mais importante não seja unicamente a criança saber algo, mas ter uma relação profunda e íntima com o saber, com a busca, com o conhecimento. Sua relação com o saber precisa ser transformada em algo vivo. Não pensemos, então, em de imediato transformar seus saberes, porque isso é secundário e será consequência da transformação primeira e principal, da sua relação com os saberes.

Nessa mesma linha de pensamento, muda também a relação ensinar-aprender, no sentido de que já não é um que ensina e um que aprende, mas dois sujeitos que, mesmo em desigualdade de condições, se colocam como iguais diante da capacidade e da possibilidade de interagir com o novo, de pensar o impensado, de investigar, de descobrir. Mudam-se também a função e a finalidade de muitas práticas pedagógicas, como o perguntar, por exemplo. Como se sabe, Sócrates fazia perguntas aos jovens e aos adultos com os quais interagia, sem dar respostas, mas fazendo-os pensar. No entanto, outra finalidade estava posta: a de que seus interlocutores verificassem ao final de seus diálogos o quanto eram ignorantes e, conseqüentemente, o quanto Sócrates era sábio. (KOHAN, 2007, p.130).

Nessa outra lógica de relação adulto-criança, o adulto não pretende ser enaltecido, mas continua querendo que a criança aprenda a pensar, a pensar por si mesma. As perguntas não são mais feitas para que as respostas esperadas sejam dadas, mas correspondem ao objetivo de pensar, levando a criança a descobrir por si mesma. Afinal, sabe-se que cada vez que se ensina prematuramente a uma criança aquilo que ela teria condições de aprender por si mesma, se lhe tira o direito de aprender, de descobrir e de criar¹⁷.

¹⁷ Este parágrafo refere-se à necessidade de uma relação dialógica não hierárquica entre adultos e crianças, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento e auxiliar na constituição das crianças como seres

Cotidianamente, veem-se pessoas que perguntam, professores que perguntam aos seus alunos, pais que perguntam aos seus filhos. O que eles esperam? Obviamente, uma resposta. Mas não uma resposta qualquer. Querem a resposta que esperam, aquela que sabem. Caso sejam surpreendidos com outras e diversas respostas, se entristecem, se aborrecem e ficam desnorteados, procurando meios que os auxiliem a “educar melhor”, a ensinar melhor que respostas precisam ser dadas às suas já sempre feitas perguntas. Assim, suas perguntas se constituem, na verdade, numa outra forma de afirmar – de afirmar o que sabem, o que querem, o que pensam. A infância faz diferente, rompe com tudo isso. Em cada resposta, cria, inventa, formula uma lógica própria, inexistente na lógica adulta e, por isso mesmo, fadada à morte. Matar a resposta pura da criança e não pensar com ela (sobre ela) é uma forma delicada de matá-la. Assim, cabe destacar:

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa, Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros. (KOHAN, 2007, p.131).

Espero que esse pequeno esboço sobre o sentido filosófico de infância tenha contribuído para a reafirmação de uma nova forma de se pensar a infância, a saber, como uma nova temporalidade, que emerge sempre no tempo presente, sejamos crianças ou adultos, velhos ou novos, aprendizes ou mestres. Que essa nova e diversa infância instaure em nós o sentido da busca permanente pelo sentido de “sermos humanos no mundo”.

permanentemente questionadores, problematizadores e curiosos; portanto, os conceitos de ensinar e aprender mencionados estão ligados a tal necessidade, não se referindo especificamente ao ato pedagógico formal nem à relação de construção de conhecimentos específicos.

4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A INFÂNCIA: DAS CONCEPÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Incluir a atenção à Primeira Infância na agenda política brasileira, em nível de igualdade com outras prioridades, é um passo fundamental na luta por um país melhor e mais justo. (CRUSIUS; SILVA, 2003, p.3).

“Ser humano no mundo”. Esse é o objetivo último de qualquer educação e, por consequência, de qualquer sistema educacional. Possibilitar aos sujeitos da aprendizagem a sua constituição como seres humanos capazes de interagir e interferir de forma significativa no mundo no qual vivem é um pressuposto educacional presente na maior parte dos ideários pedagógicos atuais. Afinal, como diz Savater:

Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo. [...] Nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, algo como um segundo nascimento no qual, por meio do nosso próprio esforço e da relação com os outros humanos, se confirme definitivamente o primeiro. É preciso nascer para humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam com sua humanidade deliberadamente... e com nossa cumplicidade. (2000, p.29-31).

No entanto, para a efetivação desse objetivo inúmeros requisitos precisam ser atendidos e explicitados, de forma a corroborar com esse propósito. Assim, com base na compreensão da complexidade da temática da infância evidenciada até aqui e na ampliação conceitual do termo possibilitada pelo estudo do segundo capítulo, pode-se dizer que este

capítulo se constitui no passo crucial a ser seguido em direção ao entendimento sobre aspectos fundamentais da relação estabelecida com a infância nos dias atuais, mais especificamente, no que tange à constituição de políticas educacionais voltadas à infância no Brasil.

Assim, a reflexão a respeito da infância até aqui apresentada não apenas demonstra a importância do tema, mas revela uma preocupação constante com a viabilização de projetos específicos voltados à infância. Esses projetos não se referem àqueles esporádicos ou fruto de iniciativas particulares, e, sim, remetem a uma longa discussão a respeito da forma como o nosso país demonstra sua preocupação com a infância, evidenciada nas políticas educacionais criadas e implementadas em relação a ela. É importante destacar que aqui não se constituem como objeto de estudo as políticas públicas de atendimento à infância no Brasil, mas as especificamente educacionais, vinculadas ao Ministério da Educação. No entanto, para que se possa analisar a constituição de políticas educacionais voltadas à infância e sua ligação conceitual com as abordagens até então analisadas, será necessária a análise cuidadosa de quais conceitos – reveladores de uma concepção de infância – estão presentes nos documentos legais e nas políticas educacionais brasileiras.

Para isso, selecionei alguns documentos julgados mais representativos no que tange ao termo e ao conceito infância, a fim de se verificar não só a emergência do conceito, mas, sobretudo, a forma como aparece nesses documentos e a linha conceitual a que se vincula. Esses documentos são a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2. Posteriormente, optei por analisar a Política de Formação de Professores, pelo estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, entre outros, pois compreende-se que a preocupação do Estado com a infância não está presente apenas na concepção sustentada nos documentos (leis, pareceres, resoluções...) criados e implementados, mas também pode ser percebida pela forma como compreende a formação dos profissionais que atuam diretamente com a infância nas instituições voltadas a ela.

Com base nessa proposta, inicia-se a análise da Constituição Federal, com base na qual os demais documentos foram e são continuamente sendo criados, no intuito de garantir legitimidade real e constitucional. Assim, é importante investigar o lugar da infância

primeiramente neste documento. A primeira ideia que merece destaque é a de que a República Federativa do Brasil postula como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, § IV). Aqui, percebe-se, de forma bastante explícita, a opção do Estado brasileiro pelo estabelecimento de objetivos universais, que abrangem a todos os brasileiros. Essa universalização pretendida remonta a uma quebra nas concepções de supremacia de uma fase de vida sobre outra, ou, ainda, de uma condição existencial dada ou adquirida sobre outra necessariamente diferente e geralmente alvo de preconceitos e discriminações. Assim, pode-se afirmar que, no tangente à infância brasileira, o estabelecimento deste objetivo fundamental consagra um espaço de reconhecimento e valorização explícita e demarcada na legislação nacional.

Outro aspecto que merece destaque é o apresentado no artigo 6º da Constituição, o qual dispõe sobre “Direitos e Garantias Fundamentais”, definindo como direitos sociais “[...] a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a **proteção à maternidade e à infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (grifo nosso).

No entanto, antes de analisar esse artigo em seu conteúdo explícito, talvez seja de grande valia fazer uma pequena análise do significado da expressão “direitos sociais” e de como são, ou não, garantidos e legitimados no contexto das ações sociais dos diferentes sujeitos de direitos a quem se dirige a Constituição. Talvez as primeiras perguntas a serem feitas em relação ao conceito “direitos sociais” sejam: A quem compete garanti-los? O Estado quando fixa determinados direitos sociais na forma de lei, garante objetivamente que tipo de tratamento aos sujeitos brasileiros? Dá-lhes um caráter de liberdade na busca por sua efetivação, ou garante de forma explícita que todos os sujeitos terão esses direitos atendidos?

Ora, nesse sentido, faz-se necessário pontuar aqui que – como bem é percebido pelas análises de conjuntura social, sejam elas detalhadas e específicas, sejam superficiais e baseadas em pequenas e breves constatações da realidade vivenciada – a predominância de uma concepção liberal de Estado não garante a aplicação real desses direitos, mas atribui aos sujeitos, no exercício de sua liberdade, a possibilidade constitucional da efetivação de tais direitos. Assim, essa possível efetivação não é tanto do domínio do Estado, como do domínio do mercado, na sua autorregulamentação. Esse contrassenso, numa análise rápida, remete à

negação do próprio direito garantido e retira do Estado a responsabilidade por viabilizá-lo, ratificando a tensão existente entre o formal e o real.

Como se percebe, o princípio geral de igualdade, garantido pela própria Constituição no art. 5º, ao postular que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”, carece de um enunciado explícito no que tange à forma de efetivação escolhida pelo Estado brasileiro para dar legitimidade a estes direitos sociais. Assim, tornam-se esclarecedoras as palavras de Dutra:

[...] a igualdade não pode ser definida somente como igualdade perante a lei, ou seja, uma igualdade definida apenas nos termos legais que limitam as liberdades, pois o funcionamento da igualdade assim definida acaba engendrando uma assimetria entre a igualdade perante a lei e a igualdade de fato, concernentes ao exercício das liberdades no espaço, deixado aberto, pela lei. (2008, p.62).

Estaria, então, a Constituição sendo inócua no que tange aos direitos sociais? Como se sabe, cabe à Constituição definir as linhas gerais do Estado brasileiro no que tange aos mais diversos aspectos; por sua vez, as emendas constitucionais procuram explicitar de forma cada vez mais clara essas definições e às demais leis cabe garantir a efetivação dos pressupostos atribuídos por ela. Assim, pode-se, mesmo com as constatações citadas, afirmar que o fato de a “proteção à maternidade e à infância” estar mencionada no item de direitos sociais da Constituição é uma significativa contribuição à demarcação de sua importância para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, assinalar a presença de conceitos como “infância” e “maternidade” no bojo da mais importante lei do Estado significa não apenas especular sobre suas atribuições definitivas, mas, acima de tudo, traçar um caminho de indagações que permite refletir sobre a aparição desses conceitos e sua importância na configuração de um país que se propõe ser justo. Assim, percebe-se que a menção desses conceitos se refere tanto a questões de cunho assistencial, como educacional, entre outros, num caminho que não pretende dividir as responsabilidades e demarcar áreas de atuação do Estado em relação aos cidadãos, mas, sim,

garantir que cada uma das instâncias aclamadas, possa definir-se como legitimadora dos preceitos.

No entanto, para cumprir com o objetivo proposto no presente trabalho faz-se necessário olhar mais detidamente a forma como a Constituição Federal assinala, no campo educacional, sua atuação em relação à infância. Assim, destaca-se:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] **IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...].

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 2º **Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.** (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) [...].

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: [...] II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino. (grifo nosso)

Os pontos específicos demarcados neste recorte demonstram o panorama geral da educação em nível de Constituição Federal e também trazem demarcações importantes, sobretudo ao explicitar a garantia de atendimento educacional às crianças de zero à cinco anos de idade e ao determinar a responsabilidade dos municípios no que tange a tais aspectos. Assim, o caminho seguido em direção às políticas educacionais voltadas à infância foi iniciado. Para compreender melhor sua dinâmica de atuação, no entanto, faz-se necessário pontuar aspectos mais precisos em relação a denominações e conceitos, o que será realizado com base na análise da Lei *de* Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Antes disso, porém, é bastante enriquecedor constatar como a Constituição apresenta obrigações em relação à família e como as subdivide em etapas:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à **criança** e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º - O Estado promoverá programas de **assistência integral à saúde da criança** e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil; [...]

§ 3º - O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII; [...]

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, **de criança ou adolescente órfão ou abandonado;**

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à **criança e ao adolescente dependente de entorpecentes** e drogas afins.

§ 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a **exploração sexual da criança e do adolescente.** [...]

Art. 229. **Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores**, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. (grifo nosso)

Aqui, a Constituição, ao referir-se às crianças, adolescentes e idosos, evidencia uma perspectiva de desenvolvimento linear e cronológico, dando à dimensão humana um caráter de continuidade. Mas, além disso, outro aspecto destaca-se: a noção de que o tratamento dispensado às crianças e jovens brasileiros precisa de atenção e cuidados supremos, garantidos pela Constituição mediante a aplicação do que consta em seus artigos e parágrafos destinados às possibilidades de condições de vida existentes em um país desigual, a saber, a exploração sexual, a dependência química e o uso do trabalho infantil. Assim, garantir, ao menos em termos legais e burocráticos, o cuidado e a atenção às condições de vida infantis

remete a um aspecto que merece destaque. No entanto, cabe ainda indagar: Como os conceitos de infância e criança são concebidos pela legislação?

Após essas primeiras demarcações conceituais, percebe-se que o termo “infância”, muitas vezes explicitado na redação da Constituição Federal, demonstra não só afinidade conceitual com o termo “criança”, como também se torna sinônimo deste, tendo ambos – infância e criança – o mesmo significado, a saber, o de etapa de vida demarcada por uma linearidade temporal específica, a cronológica. No entanto, é justamente esse recorte temporal que lhe permite especificar os diferentes sujeitos de direito a que se refere. Assim, a Constituição Federal amplia sua possibilidade de aplicação a todos os brasileiros em cada uma das suas fases de vida.

4.1.A infância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerada a lei maior da educação no país e situada imediatamente abaixo da Constituição, define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Segundo Saviani:

Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através da legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar. (SAVIANI, 1999, p. 2).

Como mencionado anteriormente, o presente trabalho, por se constituir num estudo de política educacional brasileira, propõe-se realizar um estudo referente às medidas tomadas

pelo Estado no que tange aos rumos que se devem imprimir à educação no país, tendo como foco aquelas mais especificamente vinculadas à infância.

Cabe, nesse sentido, verificar as principais linhas norteadoras do atendimento educacional dispensado à infância segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que, ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional, em seu art. 2º, postula:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.¹⁸

Como se percebe, a educação no país, ao se constituir em dever da família e do Estado, partilha da responsabilidade referente a esse direito fundamental. No entanto, os espaços de atuação, tanto da família quanto do Estado, não estão suficientemente demarcados, o que, por si só, gera dúvidas e questionamentos referentes aos meios dispostos por tais instâncias no que tange ao atendimento educacional das crianças e dos jovens. Além disso, sua finalidade está, evidentemente, mais direcionada às crianças em idade superior a cinco anos, o que se

¹⁸ É importante destacar, neste enunciado, a inversão que a LDB realiza referentemente ao papel atribuído à família e ao Estado no que tange ao dever à educação. Ao colocar a *família* antecedendo o *Estado*, a LDB, de certa forma, inverte o nível de responsabilização destas duas instâncias, deixando pensar que à família cabe maior responsabilização quanto à educação que é dada aos sujeitos nascidos brasileiros. Na prática cotidiana vivenciada nas diferentes realidades sociais presentes no país, percebe-se que é assim que efetivamente a educação é compreendida. É como se à família coubesse garantir ou não a efetivação do direito à educação por parte de seus filhos e como se, falhando esta instância, coubesse ao Estado esta tarefa. Ora, não seria o Estado o primeiro responsável pela educação que é dada no território nacional? E afinal: a responsabilização pela educação, ao ser compartilhada entre família e Estado, pressupõe qual tipo de relação entre estas duas instâncias? Talvez essa relação pudesse e/ou devesse ser de complementariedade, cabendo tanto à família como ao Estado partilhar das responsabilidades educacionais dos indivíduos. No entanto, a opção pela inversão anteriormente citada parece indicar a hierarquização dessa responsabilidade. Este debate retrata a tensão existente entre a concepção da iniciativa privada de que a família deve ter a supremacia referente à escolha da educação que é dada aos seus filhos e a concepção que defende o poder do Estado de decidir sobre os rumos que deve imprimir à educação no país, numa perspectiva de educação pública. Cabe destacar, no entanto, que a educação, além de ser tida como direito social, é um bem público, cabendo ao Estado regê-la, seja oferecida em instituições públicas, seja nas privadas.

verifica com o emprego dos termos “exercício da cidadania”¹⁹ e “qualificação para o trabalho”.

Já no art. 3º, inciso I, a LDB estabelece um importante princípio, pelo qual o ensino deverá se basear, a saber, na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 2007b). Esse princípio, analisado na perspectiva do presente trabalho, cria o pressuposto de que o atendimento educacional deve ser oferecido igualmente a todos os sujeitos, sejam crianças, sejam jovens, adultos ou idosos. Assim, a educação infantil, o ensino fundamental e médio e a educação de jovens e adultos teriam, ou deveriam ter, segundo a LDB, o mesmo tratamento no que tange às políticas educacionais, tanto no que se refere a verbas, quanto à criação e implementação de projetos específicos voltados ao ideal de educação para todos. Isso, no entanto, não é verificado quando se parte da análise da conjuntura real. O mesmo ocorre com o art. 4º ao referir-se ao direito à educação e ao dever de educar:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 2007b).

Isso ocorre porque as vagas gratuitas existentes em creches e pré-escolas oferecidas pelo Estado não suprem a demanda existente. Com isso, a universalização da educação torna-se, desde o início, uma falácia. Mas, então, como deve ser organizada a educação nacional? Em seu art. 11º, inciso V, a LDB postula que os Municípios incumbir-se-ão de:

¹⁹ A análise refere-se, aqui, não ao termo “cidadania”, mas, especificamente, ao termo “exercício”, pois se compreende, sim, a criança, em qualquer idade, como cidadã, porém, ao se postular exercício, espera-se uma atuação, uma ação, refletida e planejada, o que pressupõe habilidades ainda não desenvolvidas plenamente em crianças com faixa etária menor.

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2007b).

Percebe-se aqui a atribuição das responsabilidades aos Municípios em relação ao atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos de idade, porque é nesta esfera governamental que se delineiam as ações concretas de atendimento a estas crianças. No entanto, o que pretendo no presente trabalho não é verificar como o tratamento educacional das crianças de zero a cinco anos é delineado na esfera municipal, e, sim, investigar e compreender as linhas gerais e norteadoras da concepção de infância viabilizada a essas crianças, independentemente do local onde se situam no território brasileiro. Espero, pois, compreender como o Estado atribui, em suas diferentes ações, sentido e significado à infância brasileira, no intuito de evidenciar o nível de importância e de preocupação deste para com a educação das crianças e dos jovens.

Assim, o fato de a LDB atribuir à educação infantil, em seu art. 21º, o papel de primeira etapa da educação básica escolar constitui-se num importante passo em direção à valorização deste nível de ensino, também possibilitada ao tratar especificamente da educação infantil, em seus artigos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2007b).

Como se pôde verificar pelos recortes realizados para melhor compreensão da LDB no que tange à infância brasileira, um importante passo foi dado em relação à valorização institucional e legal do objeto aqui investigado. A ampliação da valorização institucional atribuída à infância nos dias atuais, e representado através da LDB de 1996, é, com certeza, um grande avanço em relação à atenção dada a esta etapa da vida por meio das instituições específicas do Estado, da sociedade e da família. Foi nesta LDB que, pela primeira vez, as crianças de zero a seis anos de idade receberam um tratamento específico. A lei nº 4.024/61 não abordou o tema, e a lei nº 5.692/71 apenas recomendou que os sistemas de ensino “velassem” para que a criança com idade inferior a sete anos recebesse conveniente educação em escolas maternas, “jardins de infância” e instituições equivalentes.

Atualmente, o número de matrículas na Educação infantil tem aumentado gradativamente, e esse crescimento na demanda não se justifica apenas pela crescente presença da mulher no mercado de trabalho, mas pela conscientização cada vez mais visível de sua importância e significado na formação humana do cidadão²⁰. É nesse sentido que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta “atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5), e até o final da década, alcançar a meta de 50 % das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”. (BRASIL, 2007b). Para isso, o Ministério da Educação, aproveitando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 abriu a possibilidade de ampliação do acesso ao ensino fundamental para as crianças de seis anos (faixa etária que concentrava o maior número de matrículas na educação infantil), optou por efetivar essa possibilidade, diminuindo a demanda para esta etapa educacional e ampliando a possibilidade de matrícula para as crianças de quatro e cinco anos.

Essa medida, no entanto, tem sido alvo de inúmeros questionamentos, discussões e reflexões. Seria uma medida de atenção à infância? Segundo o documento do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação,

²⁰ É preciso considerar que a crescente conscientização da importância na Educação Infantil para a formação humana do cidadão já figura como obrigatória na legislação brasileira, sendo que a partir de novembro de 2009, tem-se a Emenda Constitucional 59, a qual altera a redação do artigo 208, em seu inciso I, estabelecendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 2010).

a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, [...], não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre estas duas etapas da Educação Básica. (2006b, p.6).

Assim, vê-se o requisito de atenção às características da faixa etária contemplado, não importando a etapa da educação em que esteja inserida. No entanto, de acordo com o objeto de investigação aqui apresentado, interessa saber qual é o conceito de infância utilizado pelo Estado na constituição das políticas educacionais. É esse o caminho que será percorrido a partir de agora.

4.2.O conceito de infância nas políticas educacionais

No caminho investigativo aqui trilhado, cujo foco se constitui em saber qual seria o conceito de infância utilizado pelo Estado na constituição das políticas educacionais, vê-se a legislação como uma determinante importante no delineamento da educação no país. No entanto, suas determinações não são suficientes para se compreender o conceito de infância inerente às ações viabilizadas, sendo necessário recorrer a documentos mais descritivos e detalhados no que se refere a tal objetivo.

Assim, o primeiro documento a ser investigado é a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, no qual se verifica de imediato uma importante proposição:

[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. (BRASIL, 2006b, p.8).

Como se pode verificar, a referência temporal de modificação remete à quebra dos paradigmas pedagógicos tradicionais que compreendiam a criança apenas como ser incompleto, faltante, que ainda não era e, por isso, precisaria ser “preparado para”. É nesse sentido que caminha tal documento, ao determinar as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, bem como seus objetivos, metas e estratégias.

Já nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1 – consta um importante objeto de reflexão, o qual contribui para o debate proposto de forma esclarecedora, que é a concepção de criança e de pedagogia da educação infantil divulgada pelo Ministério da Educação. Segundo o documento, o conceito de criança vincula-se a uma dimensão social e histórica, onde ela é vista como ser social em permanente construção, influenciando e sendo influenciada pelo meio, interagindo com a cultura, num processo permanente de criação e reprodução. Assim, percebe-se também neste documento, conforme as citações abaixo, a ruptura com a ideia de criança como ser pronto e acabado, bem como com a ideia de incompletude e falta atribuída à infância por muito tempo nas concepções pedagógicas e educativas:

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio ou carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (BRASIL, 2006. p.13).

E ainda:

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em

crescimento e desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está em continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. (BRASIL, 2006, p.14).

Assim, percebe-se que a concepção de criança no referido documento se aproxima muito da reflexão até então exposta no presente trabalho. No entanto, cabe indagar: Não seriam essas características atribuídas às crianças inerentes a todo ser humano, não importando a idade? É certo que o crescimento corporal, em certa etapa, muda seu ritmo, porém mudaria também a capacidade de se transformar?

Como seres permanentemente infantes, os seres humanos vão se fazendo continuamente. Assim, a atenção a cuidados específicos necessários aos seres humanos em diferentes idades em seu tempo de vida é um direito inerente a todo ser humano enquanto ser existente no mundo, não importando a idade específica, a condição social, as capacidades ou potencialidades individuais. No entanto, o conhecimento de que existem momentos²¹ da vida mais privilegiados do que outros para se adquirirem e se desenvolverem determinadas habilidades e competências não pode ser negada, tendo em vista os estudos desenvolvidos e amplamente divulgados da psicologia do desenvolvimento, da neurociência, da biologia, entre outras.

Assim, ter políticas públicas que atendem a esses momentos da vida do ser humano é de uma importância inestimável não apenas para a qualidade de vida dos seres humanos no momento presente, mas também como possibilidade de assegurar a estas crianças um melhor desenvolvimento futuro. Talvez seja por isso que, segundo o documento *A Primeira Infância no Brasil – Uma análise da situação da criança de 0 a 6 anos no Brasil e as diretrizes das políticas para a Primeira Infância segundo especialistas da área*, do Instituto Teotônio Vilela, “incluir a atenção à Primeira Infância na agenda política brasileira, em nível de igualdade com outras prioridades, é um passo fundamental na luta por um país melhor e mais justo” (CRUSIUS; SILVA, 2003, p.3).

²¹ Utiliza-se aqui a palavra “momento” e não “fase” ou “etapa” por se compreender a vida não numa linearidade previsível, antecipável, mas como uma constante, um caminho permanente que o homem, enquanto ser vivo, vai construindo, fazendo e refazendo.

Segundo o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação,

o panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. (BRASIL, 2006b, p.5).

A tese de que é necessária uma política diferenciada em relação àquelas que até então foram viabilizadas pelo Estado brasileiro também é defendida por Saviani quando afirma:

As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, parecem de uma incapacidade congênita de as resolver. Isso porque a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: as crianças pobres teriam maior rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. [...] Há que se romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação. (1999, p. 4-5).

Vê-se, no entanto, que a tese apresentada por Saviani corrobora com a ideia previamente apresentada de que a concepção liberal de Estado não garante a efetivação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal, sendo a educação o principal direito social aqui analisado. Assim, abrem-se questões para o debate: Qual a concepção de Estado vigente? Como essa concepção de Estado corrobora ou não para a efetivação de políticas públicas que garantam a efetivação de direitos sociais básicos, como é o caso da educação? As políticas

educacionais até então propostas estão a serviço da manutenção ou da transformação da realidade social até então experienciada pelos diferentes sujeitos de direitos a quem se dirige a Constituição Federal? A colocação da educação como política pública número um, conforme sugere Saviani, e, conseqüentemente, a ampliação significativa de seu orçamento, como recurso necessário para sua efetivação, garantiria a transformação pretendida?

A carência de respostas a essas indagações talvez demonstre a necessidade urgente de uma tomada de posição coletivamente ativa em relação aos rumos tomados pela sociedade nos dias atuais. Assim, faz-se conveniente, nesse momento, reafirmar a posição até então defendida, a qual está em plena consonância com a esperança manifestada por Crusius e Silva:

Esperamos que a este primeiro passo sigam-se muitos outros, que fortaleçam o lugar da criança [...] na política brasileira, promovendo as condições necessárias para que a igualdade se torne realidade em nosso país. Para todos. Desde o início. (2003, p.4).

Como se vê, ainda há e ainda surgirão nos próximos anos muitas questões para serem discutidas, analisadas, investigadas e problematizadas no que se refere às políticas educacionais voltadas à infância. Contudo, para que essa reflexão se torne possível é necessária, além de uma mudança estrutural nas escolas e na forma como a educação é compreendida no país, uma mudança na postura do professor que atua com este nível de ensino. É preciso que, além de abastecer-se de “técnicas pedagógicas” e de “gosto pelas crianças”, haja comprometimento com a infância e consciência de que infância ele está ajudando a formar e a existir com seu trabalho, o qual é mediado e diretamente ligado às políticas públicas viabilizadas pelo Estado no sentido de assegurar à criança o direito à educação e a uma vida plena e digna.

Nesses termos, cabe destacar que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo não revelando de forma explícita uma concepção de infância, dão as diretrizes gerais para a constituição deste conceito, com base no qual toda a infância brasileira será educada. Além disso, sinalizam para os preceitos fundamentais presentes nos

demais documentos dirigidos a esta etapa da educação básica e, por isso mesmo, não podem ser desconsideradas no que se refere a tal investigação. Nesse sentido, o conceito de criança/infância²² posto na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à educação e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e que, como visto, ampara-se de forma contundente na legislação vigente, pode ser, sim, considerado como sendo o conceito de infância/criança do Estado brasileiro. Assim, reitera-se o que consta no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1:

[...] as crianças desde que nascem são: a) cidadãos de direitos; b) indivíduos únicos, singulares; c) seres sociais e históricos; d) seres competentes, produtores de cultura; e) indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006, p.18).

Esse conceito merece ser novamente destacado, na esperança de que sua demarcação conceitual evolua na direção da sua efetivação na vida escolar cotidiana de todas as crianças brasileiras. E para que essa efetivação aconteça a contento, é imprescindível que o Estado brasileiro conte com a formação de profissionais da educação competentes, capazes de gerir processos educativos nos quais a formação científica esteja entrelaçada com a possibilidade e a necessidade de garantia da vivência da infância por todas as crianças, em todos os lugares e de todas as formas culturalmente construídas.

Assim se configura, por ora, como objeto de investigação a política implementada pelo Estado brasileiro no que tange à formação dos profissionais de educação, mais especificamente, dos professores que atuam com crianças²³, pois, como mencionado

²² O termo “infância/criança” é assim utilizado e descrito em virtude da verificação anteriormente aqui realizada de que ambos são utilizados para representar um ser específico, demarcado temporalmente, ao qual chamamos “criança”. No entanto, cabe destacar que ao se analisarem as políticas educacionais voltadas à infância, optou-se por restringir o termo “infância” à criança para facilitar a investigação e delimitá-la ao nível de ensino da educação infantil, mesmo se compreendendo por infância um constante e interminável dever.

²³ Compreendendo a infância não como sinônimo de criança, pode-se dizer que todos os profissionais trabalham, de uma forma ou de outra, com a dimensão infantil do ser humano, principalmente aqueles que atuam mais especificamente com a educação. No entanto, para se manter o foco de análise nas políticas educacionais

anteriormente, compreende-se que a preocupação (ou não) do Estado com a infância também pode ser percebida pela forma como este compreende a formação dos profissionais que atuam diretamente com a infância nas instituições voltadas a ela.

4.3.A relação Estado, infância e formação de professores: o contexto atual da formação dos educadores profissionais da infância no Brasil

Pensar a infância dentro de limites legais e conceituais implica atentar para as mais diversas dimensões em que estes conceitos se fazem presentes, não só de forma dita, mas também exercida. Assim, entre outros “lugares”²⁴, pode-se afirmar que é na educação que a infância encontra, ou deveria encontrar, local propício para se desenvolver e viver plenamente. No entanto, o simples fato de a educação ser concebida como o lugar privilegiado da infância não lhe garante medidas e ações pertinentes a este objetivo.

Como se sabe, a educação, vista de forma ampla e geral, é um processo que se dá independentemente das instituições educativas. No entanto, de forma restrita, pode-se compreender que a educação, como profissão, está diretamente vinculada ao exercício profissional de sujeitos que demandam formação para o exercício de tal atividade educacional e pedagógica.

De forma geral, pode-se aceitar como verdadeira a premissa de que todos os sujeitos são educadores e de que é a sociedade como um todo que exerce o papel de educadora dos indivíduos desde que estes passam a habitar o mundo. O “estar no mundo”, iniciado pelo simples fato de nascer, passa a ser transformado, por meio desta educação, em “ser no

voltadas à infância, delimitar-se-á o objeto *professores/pedagogos* como integrantes de uma classe denominada de *profissionais de educação da infância*, no recorte temporal dos profissionais que atuam crianças nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois é assim que o Estado compreende e denomina a infância, como já constatado anteriormente.

²⁴ Por “lugares da infância”, compreendem-se as mais diferentes e diversas manifestações culturais e sociais nas quais os sujeitos infantis estão inseridos e nas quais compartilham momentos significativos durante todo o seu processo de constituição como seres humanos; essas manifestações, no contexto deste trabalho, remetem à ideia de serem independentes da instituição educativa formal intitulada de escola. No entanto, para aprofundar o tema e adentrar na dimensão filosófica dos lugares da infância, sugere-se a leitura de KOHAN (2004).

mundo”, pleno de intencionalidades conscientes e inconscientes. Mas que mundo é este? Como “ser” neste mundo? No caminho de busca por essas respostas, os sujeitos são iniciados no processo de educação formal, garantido pela instituição escolar e mediado por profissionais específicos, chamados de “professores”.

Assim, é notório que, dependendo de como serão esses professores e da forma com que ajudarão seus educandos na busca pelas respostas às perguntas citadas acima, será possível ou não a gestão de uma educação que atente para os “objetivos infantis de formação humana”, aqui compreendidos como o desenvolvimento capaz de ajudar os seres humanos a se constituírem como seres infantes ao longo de toda a vida, conforme descrito no capítulo dois deste trabalho.

No entanto, como se observa, isso não tem acontecido de forma satisfatória ao longo da história da educação brasileira. Os empecilhos encontrados nesse caminho são muitos, entre os quais se destaca a formação dos professores, que doravante serão chamados de “profissionais da educação da infância”.

A “cultura parideira” brasileira vê a gestação e o parto das crianças como algo simplesmente natural, inerentes ao ato sexual exercido. Assim, muitas crianças são geradas, nascidas e criadas em ambientes com problemas de múltiplas naturezas, que interferem na sua constituição como sujeitos. Nesse lugar de existência “natural”, a infância muitas vezes não encontra espaço para existir de fato e acaba sendo uma utopia; outras vezes, refugia-se nas brincadeiras de rua e em práticas comuns, algumas vezes ilegais, para garantir sua existência enquanto ensaio, tentativa, ruptura e interação.²⁵ Essas crianças, não poucas vezes, procuram, mesmo sem saber, na escola um lugar para serem crianças antes de mais nada. E, lá chegando, encontram professores, profissionais da educação da infância formados e “prontos”²⁶ para as receber. Mas que profissionais são esses? Como poderão ajudá-las? Quais os meios e recursos que utilizarão para ensiná-las? O que pretendem, de fato?

As respostas para tais perguntas só serão encontradas mediante a análise de sua constituição enquanto profissionais, o que perpassa desde a sua formação inicial até a

²⁵ Sobre a infância na pobreza, sugere-se a leitura de SAWAYA (2001).

²⁶ Aqui, o termo “pronto” refere-se mais a prontidão do que ao caráter de formação acabada. Destaca-se, ainda que, mesmo esta primeira prontidão, muitas vezes está ausente da prática cotidiana exercida por muitos destes profissionais.

continuada e está diretamente lincada à forma como o Estado pensou essas questões na constituição de suas políticas de formação de professores.

Antes, entretanto, de qualquer esforço no sentido de analisar as políticas de formação de professores do Estado brasileiro, faz-se necessária uma breve reflexão acerca do papel comumente atribuído à educação, de formar sujeitos para a sociedade em que vivem, o que interfere de forma significativa na trajetória de constituição profissional dos sujeitos que escolhem a educação como profissão e meio de realização pessoal.

Nesse sentido, ao se afirmar estar em uma sociedade neoliberal, faz-se necessário que o professor forme alunos que sobrevivam nessa lógica, mantendo-a e reproduzindo-a. E, para a efetivação do objetivo de formar alunos para a sociedade em que vivem, é necessário um professor compatível com o modelo aqui apresentado, o qual é formado e forjado como educador num processo de aquisição aligeirado de habilitação, princípio proposto pela lógica neoliberal de formação de mão de obra a baixo custo e em tempo recorde.

No mundo neoliberal, a educação exerce o papel de formar sujeitos para manter o estado das coisas vigentes, ou seja, sobreviver na lógica neoliberal sem transformá-la. Nesse contexto, Arce vê nos quatro pilares da educação²⁷ postulados pelo Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, indícios e evidências de que estariam servindo a tal objetivo. Segundo a autora:

Quatro novos pilares se erguem para a educação, fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em Capital Humano competitivo no mercado de trabalho, tornando verdade a afirmação de Freitas (1995) de que a utilização de preceitos neoliberais para a educação traria à tona a necessidade de uma “nova didática” baseada em novos princípios. [...] [Nesse sentido, os quatro pilares] aparecem impregnados de subjetividade, enfatizando as diferenças individuais como sustentáveis e necessárias, sendo a chave para o

²⁷ Os quatro pilares mencionados referem-se a: a) *aprender a conhecer*: combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, o que também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida; b) *aprender a fazer*: a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipes; c) *aprender a viver juntos*: desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; d) *aprender a ser*: para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir cada vez com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2006, p.101-102).

indivíduo achar seu lugar em nossa sociedade; retira-se da aprendizagem o conteúdo que fica reduzido à informações, instrumentalização das ações posteriores, emergindo um saber imediato e utilitário, além da inclusão do princípio básico da flexibilidade, capaz de torná-lo um sujeito adaptável ao mercado. (ARCE, 2001, p.260-261).

Nesse contexto, cabe um questionamento: é possível compreender a educação fora da dimensão subjetiva do ser humano? É possível pensar uma educação que não prepare os sujeitos para atuarem no mundo em que vivem, trabalhando, convivendo e aprendendo continuamente? Qual seria a alternativa viável para a constituição de outra educação?

Kilpatrick, em livro de 1978, intitulado de *Educação para uma civilização em mudança*, já assinalava que a educação deveria capacitar os sujeitos a viverem com a incerteza do amanhã, pois o mundo exigiria cada vez mais essa capacidade. Isso, no entanto, não quer dizer que esta capacitação deveria ser em forma de adaptação e sujeição, mas, sim, de conhecimento para gerar a transformação. Nesse sentido, não seria possível compactuar da ideia de que esses pilares estariam apenas a serviço do mundo neoliberal, mas levantar a bandeira de que só por meio desses pilares seria possível garantir uma educação efetiva em seu objetivo de auxiliar os sujeitos humanos a se constituírem cada vez mais humanos ao longo da vida, que muda constantemente. Afinal, como afirma Gadotti (1999, p.26), “esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro”, sendo que ser bússola, “significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer” (GADOTTI, 1999, p.23).

Isso, entretanto, não encerra o debate acerca do neoliberalismo na educação e de suas conseqüências no que se refere, sobretudo, à formação dos profissionais de educação, aqui chamados de professores. É muito importante perceber que a mesma força promissora inerente aos vocábulos hoje utilizados em nome de uma educação para o futuro muitas vezes mascara uma intenção de omissão por parte do Estado, que, no mundo neoliberal, precisa ser mínimo. Mas o que significa ser um Estado mínimo? Segundo Arce (2001, p.253), ser mínimo significa ser “reduzido, deixando que micropoderes localizados exerçam sua função a forma de garantir que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses”.

Além disso, outro aspecto importante do neoliberalismo na educação – muito presente e, por isso mesmo, fácil de ser percebido nas políticas educacionais de um Estado mínimo – é o caráter de centralização e descentralização. A descentralização refere-se a “inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento”. (ARCE, 2001, p.258). Por sua vez, o caráter centralizador, postula que cabe somente ao Estado “definir os sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente”. (ARCE, 2001, p.259).

O que se percebe, no entanto, quanto ao caráter de centralização, é que o Estado brasileiro não está, nem nunca esteve, em termos práticos, definido como tal. A política que rege a dinâmica pela qual se realizam as ações educacionais está, e historicamente esteve, ligada a questões de governo, muito mais do que de Estado. A própria constituição de uma política educacional efetiva caracteriza-se pela necessidade constante de ultrapassar os limites partidários e as ideologias dominantes para se constituir em política efetiva, constante, capaz de ser pensada, de gerar ações e de avaliar resultados, num processo de qualificação constante.

Enquanto isso, no caráter de descentralização, o Banco Mundial firma-se como principal agente financiador da educação e determina livremente em que devem se dar os investimentos por ele proporcionados. Duas possibilidades de obtenção desses investimentos configuram-se na oportunidade ímpar de aplicação da lógica neoliberal na educação e na possibilidade da criação de um novo tecnicismo na escola, visto como instrumentalização ligeira e eficaz em termos práticos, reduzindo ao fazer o processo educativo e deixando a cargo do indivíduo e de suas capacidades individuais a possibilidade de exercício do pensamento e da reflexão. Essas duas possibilidades se referem, especificamente, ao oferecimento de livros didáticos – indispensáveis para a realização de uma educação rápida e reduzida em termos de conhecimento – e de oportunidades de qualificação profissional aos professores, esta viabilizada prioritariamente por meio de cursos à distância ou de formações em serviço, em detrimento da formação inicial de qualidade. Nesse sentido, torna-se importante a contribuição de Arce ao postular:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de sua bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte desta análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pela qual a humanidade tem passado. (2001, p.267).

Analisando as políticas educacionais brasileiras em termos de legislação vigente referentes à formação do profissional da educação, percebe-se, de imediato, empecilhos para que a formação continuada aconteça de forma significativa e embasada teoricamente como sugerido por Arce. Nesse aspecto, é importante destacar que o fato de a formação continuada e os princípios do *aprender a aprender* estarem evidentes e destacados em muitos documentos educacionais atuais, tanto em nível de Brasil como de mundo, não significa um reducionismo no que se refere à concepção da formação do professor; ao contrário, deve ser encarado como “exigência para o exercício profissional do professor”. (BENINCÁ, 2002, p.99).

Nesse sentido, também os conceitos de ação-reflexão-ação contidos em muitos destes documentos reforçam o caráter de formação reflexiva constante inerente não apenas ao professor, mas a todo ser humano, como ser que evolui mediante tal processo. Nesse ponto do estudo, então, faz-se necessário proceder a uma análise detalhada das políticas de formação e de suas implicações em termos de que infância ajudam ou não a existir por meio do exercício profissional dos profissionais da educação da infância na época vivida.

4.3.1. A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Antes de qualquer esforço no sentido de compreender a formação e a constituição das políticas de formação de professores, cabe ressaltar a ideia de que, dependendo da forma como essa política irá compreender a infância, esta delineará todas as suas diretrizes legais e operacionais. É possível que essa ligação entre conceitos implícitos e medidas operacionais não esteja clara nem mesmo para quem as constitui, mas precisa ser aqui objetivada, no sentido de se esclarecer que, por trás de uma ação, encontra-se sempre uma concepção. E, no caso do presente trabalho, é justamente essa concepção que merece ser estudada, a fim de auxiliar no processo de compreensão da forma como o Estado, com suas diferentes ações, concebe o ser infantil. Assim, dependendo da forma como o Estado compreende a formação dos profissionais de educação da infância, estará ou não auxiliando no processo de construção de uma infância plena no sentido de devir.

Assim, o primeiro documento a ser analisado, em termos de legislação vigente, é a Resolução CNE/CP Nº1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Neste documento se encontram os princípios gerais e norteadores da formação dos profissionais da educação da infância no país, abrangendo a formação de professores nas mais diferentes áreas de conhecimento e “aplicando-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2009a) o que lhe atribui ainda maior importância no que se refere ao tema aqui investigado.

No bojo de tal resolução encontram-se aspectos cruciais do ponto de vista formativo que merecem ser destacados, tais como: os aspectos a serem observados pelas instituições de ensino superior ao organizarem suas matrizes curriculares; os princípios norteadores do preparo para um exercício profissional específico e o que deverá ser considerado na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de docentes. Quanto ao último, a resolução destaca, no seu art. 6º, inciso VI, o qual trata das competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, no seu parágrafo 3º, item II, que o “conhecimento sobre crianças...” se constitui em exigência profissional. O documento, no entanto, não deixa claro quais aspectos das crianças precisam ser conhecidos pelos

profissionais da educação, o que se revela como uma grande lacuna na constituição das diretrizes dos diferentes cursos de graduação.

Outro aspecto presente em tal legislação, em seus art. 11 e 12, e que merece ser explicitado é a intenção de que os cursos de graduação contemplem a tão esperada e desejada interligação entre as dimensões teóricas e práticas da ação pedagógica e educacional. Nesse sentido, as amplas competências sugeridas ao exercício profissional ao longo de toda a resolução se constituem em meios para tal efetivação.

Segundo Trevisan, “o que se observa no modelo proposto, subjacente à legislação, é uma tentativa extremamente problemática de minimizar a sua distância, na medida em que apenas se afirma de outro modo a mesma dicotomia”. (2009, mimeo)²⁸. Tal afirmação decorre da constatação de que a tentativa de se eliminar a dicotomia existente nos cursos de formação de professores – percebida pela grande carga horária destinada à apropriação de conteúdos de origem teórica em detrimento dos estágios, previstos somente para o final do curso com o objetivo de aplicabilidade de conhecimentos construídos e denominados como “práticas” – se reveste, nesta resolução, de um paradigma do primado da prática. Nesse sentido, Trevisan afirma que

[...] [a] dificuldade, das políticas de formação de professores, em aliar a teoria e a prática, privilegiando a prática, significa, na verdade, a passagem de uma teoria à outra, isto é, de uma teoria normativa à uma teoria explicativa. (2009. mimeo).

Ainda segundo o autor, essa situação decorre da não compreensão do papel da teoria na prática e da prática na teoria, bem como do não entendimento real de que a teoria da modernidade é prática, é ação. Assim, afirma:

²⁸ As referidas proposições integram o texto da Conferência proferida pelo professor Amarildo Luiz Trevisan no Colóquio Sociedades Complexas e Formação de Professores, promovido pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, no período de 19 a 21 de agosto de 2009.

Bem entendida, a virada da prática no campo do conhecimento não significa, portanto, um esquecimento da teoria, esvaziada dos seus fundamentos em benefício de metodologias e técnicas. Antes disso, significa que há uma nova interdependência entre o teórico e o prático, e não a simples diluição de um dos pólos contrastantes no outro. Em síntese, de certo ponto de vista, se a teoria não for prática, isto é, se ela não impelir à ação, torna-se inócua, vazia e sem sentido para o mundo em que vivemos. E, de outro, a prática nesse contexto não pode mais ser concebida como um agir empírico e sem princípios, uma vez que ela surge guiada justamente por uma teoria". (2009. mimeo).

E é justamente essa compreensão, talvez ainda não explicitada a contento pela resolução em estudo, que precisa estar presente nos cursos de formação de professores, para que se constituam em verdadeiros centros de formação profissional e não encerrem seu papel após a diplomação de seus educandos. Na atual conjuntura formativa, o que se percebe, empiricamente, é que a teoria é “largada” à medida que estes profissionais “se formam” e que a prática exercida nada mais é do que um conjunto de técnicas e procedimentos mecânicos tidos como normais e aplicáveis nas diversas situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a própria construção conceitual do ser infantil passa despercebida por aqueles que trabalham todos os dias com crianças, visto que desconhecem quem elas são, o que sabem, do que gostam, o que fazem, como aprendem. Tornam-se, pois, profissionais que, como prevê a resolução, “conhecem sobre crianças”, mas não conhecem as crianças com as quais atuam, nem o tipo de infância que estão ajudando estas crianças a construir.

Nesse sentido, cabe destacar uma importante constatação, presente no Documento Final do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope),²⁹ denominado Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior, que é atual principalmente por evidenciar o “empobrecimento teórico” nos cursos de formação dos profissionais da educação:

²⁹ A Anfope é uma “entidade de caráter político-acadêmico vem desempenhando, reconhecidamente, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas e na construção-proposição de um projeto político-pedagógico no campo educacional, formulado pelos educadores das diversas regiões do país, cuja finalidade é uma educação para todos, com qualidade socialmente referendada e norteada por valores democráticos (universalidade, dignidade, respeito, justiça, honestidade e questionamento permanente do instituído).” (ANFOPE, 2004, p. 6).

A forma de desenvolvimento e materialização das diretrizes seguiu, em cada Instituição do Ensino Superior, caminho diverso, dependendo da história e trajetória das relações entre as áreas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, o campo da educação, vem sendo alijado da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando inclusive as exigências do campo da teoria pedagógica. (ANFOPE, 2004, p. 13).

Assim, no caminho da constituição de graduados em profissionais da educação da infância, são muitos os entraves e exigências; o que importa, no entanto, é saber como o Estado vê essa realidade e como opera sobre ela.

Nesse sentido, cabe enfatizar a iniciativa do governo brasileiro de criar e oferecer meios de implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009h), ao prever, segundo documento disponível na página virtual do MEC, a formação, no prazo de cinco anos, de 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados, ou trabalham disciplinas e/ou componentes curriculares diferentes daqueles em que foram formados. Esta ação do governo federal brasileiro originou-se da constatação do Educacenso 2007, cujos dados revelaram que mais de seiscentos mil professores da rede pública de educação estariam nesta situação.

Uma informação relevante, no entanto, é a de que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação' sugere o projeto, que altera o artigo 62 da LDB. Os requisitos mínimos de formação para os professores de educação infantil permanecem sendo ensino médio na modalidade normal. (BRASIL, 2009h).

Nota-se, nesse sentido, que o suposto avanço do Plano de Formação de Professores de Educação Básica encontra aqui seu algoz, manifestado por não incluir nesta política os

professores de educação infantil, mantendo esta etapa da educação básica fadada ao ato de apenas existir. A não inclusão dos profissionais que atuam na educação infantil no processo de formação profissional é um retrocesso em relação às conquistas deste nível nos últimos anos, a saber, sua inclusão: a) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) como primeira etapa da educação básica, e b) no Fundeb:³⁰ o qual garantiu que esta também pudesse contar com sua participação financiadora.

Cabe, entretanto, analisar mais detalhadamente a portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação, assinada pelo ministro Fernando Haddad. Nela consta:

Art. 1º - Fica instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), nos termos do decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender a demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2009c).

Aqui, percebe-se a necessidade da união de esforços das diferentes esferas de poder para que o objetivo do plano possa se configurar em algo realmente eficaz no que tange à formação dos profissionais da educação. Isso, à medida que acontecer, possibilitará maior e melhor operacionalização do plano, tendo em vista que os Estados podem lançar mão de iniciativas próprias de acordo com especificidades locais de necessidade de formação de seus professores. No entanto, é possível também que esse regime de colaboração seja prejudicado pela falta de seriedade e de compromisso dos governos estaduais para com projetos advindos do governo federal, pois é de conhecimento de todas as tensões políticas existentes entre tais

³⁰ O Fundeb constitui-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, responsável pelo financiamento da educação básica brasileira e, portanto, envolve as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, além das modalidades: educação de jovens e adultos, educação indígena, educação profissional, educação do campo e educação especial – destinada a portadores de deficiências.

instâncias dependem da relação partidária existente entre essas. Essa questão, que muitas vezes se constitui como problema e serve de entrave para a concretização de bons projetos educacionais, só encontrará solução com a constituição de um verdadeiro Estado brasileiro, capaz de superar as barreiras governamentais em nome do bem comum.

Outro item, no entanto, merece destaque: a ideia de que o plano tem a finalidade de atender tanto à formação inicial como à continuada dos professores da rede pública da educação básica. Essa proposição representa um significativo avanço em termos de atenção concedida pelo governo e da concepção de formação deste no que se refere à educação realizada no país. Numa perspectiva neoliberal de educação, a formação continuada deve ficar a cargo do indivíduo, camuflada em vocábulos como “aprender a aprender” e “ação-reflexão-ação”. Esta iniciativa, no entanto, se configura num importante passo acerca da necessidade de formação continuada e da responsabilidade do Estado como promotor, financiador³¹ e operacionalizador de projetos que contemplem essa demanda formativa.

Cabe, ainda, destacar alguns aspectos referentes a este plano, os quais se encontram presentes no parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 02/12/2008 e publicado no Diário Oficial da União de 30/01/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. Entre esses aspectos se destaca a presença do enunciado “programas emergenciais de curta duração em segunda licenciatura, na modalidade presencial, para professores em exercício na educação básica.” (BRASIL, 2009e).

³¹ Quanto ao Estado como órgão financiador, cabe destacar o que consta no art. 2º da portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, a qual institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação: “O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto 6.755/2009, dar-se-á por meio de: I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica; II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte: a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço; b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES; d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos pólos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto Nº. 5.800, de 08 de julho de 2006; e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional”. (BRASIL, 2009c).

Esse enunciado delimita claramente o público-alvo de tal medida e destaca o caráter de urgência inerente a tal iniciativa. Esse caráter de urgência, utilizado como legitimador da curta duração citada, pode, em termos práticos, no intuito de tornar compreensível, camuflar mais uma tentativa frustrada de formação, haja vista que a emergência formativa existente de forma concreta em todos os âmbitos da educação nacional encontra-se enredada muito mais em aspectos de competência prática e teórica do que na necessidade de diplomação. Essa competência, por sua vez, requer tempo e condições específicas de mediação pedagógica para que aconteça a contento. Quanto a esta questão, ressalta-se o seguinte:

Possibilitar a estes profissionais que já são licenciados a ampliação de sua formação não é apenas uma forma de legitimação de um trabalho que já está sendo desenvolvido e de sua legalização. É muito mais do que isto! É potencializar a experiência destes profissionais, agregando a este saber o necessário conhecimento científico. (BRASIL, 2009e).

A passagem transcrita reflete a intenção ingênua de que pelo ato de adquirir o conhecimento científico referente às disciplinas em que atua, o professor conseguirá se enquadrar no perfil profissional pretendido e descrito em tal documento, como alguém capaz de:

- Exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da Educação Básica.
- Dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino afim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino.
- Atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativa e pedagógica.
- Contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, realizando trabalho coletivo e solidário, interdisciplinar e investigativo.
- Exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se aos movimentos socioculturais da comunidade e da sua categoria profissional.

- Desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência. (BRASIL, 2009e).

Em todo caso, a simples ação da criação de tais mecanismos de formação continuada deve, por si só, ser percebida com méritos e despertar a esperança e convicção na possibilidade de termos, num futuro próximo, uma educação melhor. Afinal, limitações todos os projetos terão e dificuldades para sua realização plena aparecerão sempre. O grande mérito está em fazer algo, alimentando a convicção de que

a valorização da escola e do magistério e o investimento na formação docente são fatores fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro. O grande desafio é investir na qualidade da Educação Básica de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, efetivamente, os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2009e).

Portanto, percebe-se que todos os documentos analisados trabalham, ao menos de forma descritiva, com a ideia de implementação da Política Nacional de Formação de Professores, de Valorização do Magistério e de melhoria da qualidade da educação nacional. Espera-se que essas intenções se qualifiquem ainda mais e se transformem em um projeto de Estado, não de governo. Talvez assim se possa ter a esperança de ver a educação de uma forma nunca antes vista na história brasileira.

No entanto, ainda é preciso analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pois é visto que o tempo de investigação destinado à compreensão da infância não é o mesmo em todos os cursos de graduação que formarão profissionais para interagirem significativamente com crianças. Assim, o curso de pedagogia exerce papel fundamental nesse esclarecimento conceitual e empírico do ser infantil, principalmente na medida em que exerce, na escola, a função não apenas de “ensinar”

crianças, mas, sobretudo, de pensar e gerir todos os processos formativos que nela se efetivam.

4.3.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

Sabe-se que as licenciaturas específicas, voltadas à formação de professores nas mais diferentes áreas de conhecimento, estão relacionadas de forma apenas tangente à formação pedagógica geral, a qual possibilita, ou deveria possibilitar, uma visão mais ampla e profunda acerca de questões pontuais da prática pedagógica e da ação educativa viabilizada por meio de seu trabalho. No entanto, na licenciatura em pedagogia todas as dimensões da ação pedagógica deveriam ser esmiuçadas e postas em questão, submetidas ao crivo constante das indagações inquietas e permanentes, no intuito de se garantir a formação de profissionais críticos, comprometidos, inovadores, entre tantos outros adjetivos desejados e clamados atualmente no que se refere ao profissional de educação.

O que se vê, no entanto, ao analisar as diferentes dimensões de formação desses profissionais no que se refere à graduação nos cursos de pedagogia, é que eles têm perdido em pequenas e constantes doses seu perfil de curso que realmente deveria qualificar e formar os profissionais da educação, garantindo a estes uma formação diferenciada, científica e cuidadosa do ato de educar, não apenas os habilitando para exercer, na maioria dos casos, o senso comum educativo, repetitivo e irrefletido nas escolas onde atua ou irá atuar.

Afirmo isso por levar em consideração as transformações pelas quais o curso de graduação em pedagogia tem passado ao longo do tempo e a forma como tem perdido a possibilidade de estudo específico e detalhado da ação pedagógica exercida numa etapa diferenciada de atividade profissional.

Assim, para se compreender melhor o processo pelo qual o curso de pedagogia vem passando atualmente e a forma como incide sobre a infância, segue-se com a análise de aspectos considerados pertinentes ao tema proposto, presentes nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, as quais se constituem em orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de tais cursos para as mais diferentes³² instituições de ensino superior do país.

Assim, a reflexão pretendida inicia-se pela análise do art.4º, que estabeleceu:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2009d)

Neste artigo se encontra um dos maiores problemas em relação à valorização e compreensão da infância, pois ao compelir à formação em pedagogia de forma a garantir a atuação profissional tanto na educação infantil, como nos anos iniciais do ensino fundamental (a qual anteriormente era diferenciada através da escolha, pelo estudante de pedagogia, de em qual etapa da educação básica gostaria de atuar para, assim, direcionar seus estudos), a resolução parece compreender que não há especificidade suficiente nas diferentes etapas de desenvolvimento infantil que necessite de um estudo mais aprimorado e detalhado ao longo do processo formativo do licenciado em pedagogia. Ora, sabe-se que auxiliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de três anos de idade é diferente de fazer isso com crianças de seis, nove anos, e assim consecutivamente.

O tempo que deveria ser proporcionado para que o pedagogo conhecesse a forma como pensa, age, sente e aprende uma criança em diferentes etapas de seu desenvolvimento e como deveria ser exercido o seu papel de mediador na construção dos conhecimentos pelas

³² Aqui, no lugar de “as mais diferentes” poderia, muito bem, ser utilizada a palavra “todas”. No entanto, isto não foi assim feito, para evidenciar outro importante aspecto a ser analisado, que é a abertura curricular que garante a contemplação de uma parte geral e de uma parte diversificada, capaz de suprir as necessidades formativas dos profissionais de educação nas mais variadas e diversas realidades apresentadas pelo país. Essa necessidade está contemplada no art. 6º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, (DCN – Pedagogia) através da explicitação de que a estrutura do Curso de Pedagogia se constituirá de: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores.

crianças em cada uma dessas etapas de formação, deveria transcorrer num processo de ação-reflexão-ação, ou seja, num misto entre teoria e prática capaz de garantir, da forma como é possível garantir, a formação de um profissional da educação competente. Para isso, a especificidade dos objetos de investigação da pedagogia se apresenta como primordial.

Além disso, retirar dos cursos de pedagogia a possibilidade de dar aos seus alunos uma formação mais específica naquilo que pretendem exercer (ser professor é muito amplo, mas ser professor de educação infantil ou de ensino fundamental já garante um delineamento diferenciado de carreira e formação) é retirar o potencial formativo capaz de torná-lo crítico, reflexivo, inovador e que faz de sua atuação pedagógica um caminho constante em direção ao aperfeiçoamento profissional e educativo.

Nesse sentido, torna-se esclarecedor analisar a seguinte afirmação:

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (AGUIAR et al, 2006. p.832).

A abrangência formativa proporcionada pelas DCN-Pedagogia, muitas vezes enaltecida por ampliar a concepção de docência e garantir aos pedagogos mais espaços de atuação profissional, precisa ser olhada em suas diversas e, muitas vezes, controversas faces, pois a suposta conquista mencionada pode se tornar não apenas a desencadeadora de uma nova concepção acerca da pedagogia, ampliando seus espaços de atuação, mas também, nesse caminho, tornar-se uma armadilha formativa que retira dos estudantes de pedagogia a possibilidade de compreenderem verdadeiramente o processo educativo.

Assim afirmando, não pretendo negar a importância da atuação do pedagogo em diferentes contextos educativos e a necessidade de formação para tal. Pretendo, apenas, reiterar o convite de olhar para a formação pedagógica com os olhos voltados à infância e

para os ganhos e as perdas que esta formação pode acarretar na constituição de pedagogos em qualificados profissionais da educação da infância.

Assim, outro aspecto das DCN-Pedagogia também merece atenção: aqueles constantes na redação do art.5º, o qual trata das aptidões necessárias ao egresso do curso de pedagogia:

II- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III- fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. (BRASIL, 2009d).

Como se percebe, ao diferenciar o tratamento pedagógico destinado às crianças de zero a cinco anos de idade num dos seus incisos e das demais em outro, a resolução evidencia, de forma contundente, numa compreensão de infância. Cabe destacar, no entanto, que a ênfase no processo de aprendizagem estabelecido como necessário no ensino fundamental de forma alguma está aqui sendo questionada. A questão é que a ausência da necessidade de continuação da contribuição profissional do pedagogo no seu desenvolvimento físico, psicológico e social, parece ter definido o “ponto de corte” da infância na educação brasileira.

Trabalhar com crianças de até cinco anos de idade, mediando aspectos de cuidado com aspectos educativos (o cuidar e o educar), é, de fato, uma necessidade autêntica desta fase de desenvolvimento e mencionada em muitos materiais de cunho educacional. No entanto, essa necessidade não cessa para as crianças de seis, sete, oito, nove anos e assim consecutivamente. Assim, parece mais do que cabível aqui o questionamento acerca do tempo destinado à vivência da infância na escolarização brasileira. Não é mais possível aceitar que aos seis anos de idade as crianças parem de ser vistas como seres que precisam de atenção e

cuidado no que se refere ao seu desenvolvimento global para se transformarem em seres que precisam apenas aprender³³.

Cabe ressaltar que os aspectos aqui analisados foram selecionados por se constituírem como imprescindíveis no que se refere à possibilidade de compreensão da relação entre pedagogia e educação da infância, mas que as DCN- Pedagogia se constituem, também, num amplo campo de investigação enraizado nos embates e lutas de diversas entidades do campo da educação. Nesse sentido é importante destacar as palavras de Ribeiro e Dornelas:

O mínimo de consenso entre a ANPEd, a ANFOPE, a ANPAE, o FORUMDIR, o CEDES³⁴ e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor é que a educação escolar constitui um direito de cidadania e que o Estado tem o dever de garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto supõe prover, entre outras condições, a existência de profissionais capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem dos estudantes. As políticas públicas devem, portanto, assegurar a universalização da educação básica com qualidade, a democratização do acesso à educação superior e a valorização e formação continuada do profissional da educação. (2005, p.4-5).

Como se pode perceber até aqui, cabem muitos questionamentos referentes à legislação vigente e à forma como trata e compreende a infância. No entanto, ainda existem outros fatores importantes a serem investigados em relação às iniciativas tomadas pelo Estado no que se refere à formação de professores. Uma delas diz respeito à Conae/2010 – Conferência Nacional de Educação, a qual tem como tema central: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

³³ Aqui, a expressão “apenas aprender” não visa o desmerecimento deste processo. Ao contrário, busca evidenciar que dentro do processo de aprendizagem, muitos aspectos do desenvolvimento infantil se fazem evidentes e precisam ser trabalhados pelos educadores de forma a garantir que a infância não seja tolhida numa certa idade por esta servir de passagem de uma etapa da escolarização à outra.

³⁴ ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade.

4.3.3 A Conferência Nacional de Educação

O documento de referência da Conferência Nacional de Educação – Conae/2010, distribuído às mais diversas instituições de ensino do país, integra e subsidia a proposta de construção de um objeto de estudo e deliberação que inclua “o debate de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais”. (BRASIL, 2009b, p.4). Para isso, conta com a ampla parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o congresso nacional e a sociedade civil, os quais promoverão, nos âmbitos municipal, estadual e, posteriormente, nacional, discussões e estudos significativos que auxiliem na “construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade”. (BRASIL, 2009b, p.4).

A estrutura na qual se articulam as intenções mencionadas é composta de seis eixos temáticos, a saber: a) Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; b) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; c) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; d) Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; e) Financiamento da Educação e Controle Social; f) Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Como é possível perceber, levando em conta a estrutura acima, a proposta da Conae não se limita a questões práticas, que consideram apenas as exigências pontuais do exercício profissional do professor, como necessidade de titulação, de aumento salarial, de cuidados relativos às condições de trabalho objetivas, mas expande as discussões para as questões de fundo que envolvem estes e outros aspectos importantes da educação nacional. Além disso, outro ponto merece ser destacado: a ideia de que os preceitos deste documento servirão de base para as discussões a serem realizadas pelos diferentes atores sociais nos encontros acerca do projeto de construção da conferência, mas terão, também, o objetivo de alimentar a inclusão de temáticas complementares, advindas dos debates municipais, intermunicipais e estaduais, a fim de que se possa garantir o direito das mais diferentes realidades educacionais, profissionais e pedagógicas de estarem contempladas na discussão maior a ser realizada em Brasília, em 2010.

Assim, pretende-se cumprir o objetivo de construção de um Novo Plano Nacional de Educação, construído democraticamente e com a participação do maior número de atores sociais possível, embasados e alimentados por uma discussão ampla e séria possibilitada por tal documento e temáticas.

Cabe, no entanto, refletir mais pontualmente sobre o primeiro eixo, o qual se refere ao papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade e que se configura na oportunidade de ampliação da discussão aqui pretendida, demarcando, através da historicidade, os caminhos trilhados pelo Estado nessa direção.

No número 14 de tal documento encontra-se a constatação de que “historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com frágeis políticas sociais, o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda do mundo” (BRASIL, 2009b, p.10), seguida do complemento de que este “panorama excludente tem reflexos importantes, também, no campo da educação”. (BRASIL, 2009b, p.10). Assim, a situação da educação brasileira, tida como direito social, reflete a falta de competência do Estado no que se refere à constituição de políticas sociais que garantam condições de vida digna a todos os cidadãos.

Juntamente com isso, surge a ideia de que a existência legítima de um Sistema Nacional de Educação se constitui numa falácia, o que tem contribuído para a existência de altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal de sua população. Assim, ao não implementar satisfatoriamente tal sistema, o país deixa de cumprir o que lhe é devido, segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 22, inciso XXIV, em que se afirma que compete privativamente à União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando-se, nesse contexto, esclarecedora a idéia presente no parágrafo 20 (art. 23, inciso V) do documento referência da Conae:

Se de um lado o Estado brasileiro tem uma Lei Nacional de Ensino (LDB/1996), um órgão legislativo (Congresso Nacional), um órgão que normatiza todos os sistemas (CNE – Conselho Nacional de Educação) e um órgão que estabelece e executa as políticas de governo (MEC – Ministério da Educação e Cultura), de outro não construiu, ainda, uma forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação e, também, o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual/distrital e municipal), o que tornaria viável o

que é comum às esferas do poder público (União, estados/DF e municípios): a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência. (BRASIL, 2009b, p.11).

Assim, uma das necessidades principais apontadas no caminho da construção do Sistema Nacional de Educação é a da garantia de diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o país, o que garantiria a superação das desigualdades regionais. Nesse caminho, o sistema seria o grande articulador, normatizador, coordenador e financiador, quando necessário, dos sistemas de ensino, garantindo a estes a contemplação de aspectos comuns indispensáveis para o bom desenvolvimento de projetos educativos e mantendo as especificidades regionais de modo a assegurar a identidade sem fazer dela justificativa para possíveis desigualdades, ou seja, garantir “a unidade na diferença”. (BRASIL, 2009b, p.13).

No referido documento surge, ainda, de forma bastante clara o conceito de educação tomado como referência de tal documento, a saber, “educação é processo e prática constituída e constituinte das relações sociais mais amplas”. Tal conceito serve de argumento legitimador da importância e da necessidade de esta educação, como processo de formação, dar-se de forma contínua ao longo de toda vida. Esta função social atribuída à educação de forma ampla se configura, segundo tal documento, na possibilidade de concretização da educação como direito humano inalienável do cidadão. (BRASIL, 2009b, p.19). No entanto, o reconhecimento do papel estratégico das instituições educativas na construção de um novo perfil humano e brasileiro, garantido por meio de parâmetros de qualidade, constitui-se no real problema a ser solucionado e no objetivo a ser alcançado.

Destaca-se ainda que, ao estabelecer deveres específicos ao Sistema Nacional Articulado de Educação e descrevê-los pontualmente, o documento pretende garantir que tais aspectos sejam analisados e discutidos de forma a integrar o conjunto de ações pretendidas pela conferência, o que demonstra não só a clareza de objetivos de tal iniciativa, mas também o conhecimento dos aspectos educacionais necessários de serem discutidos para sua real efetivação. E é justamente essa clareza de intencionalidades e de necessidades que faz de tal iniciativa uma importante contribuição relativa à melhoria da educação no país.

Cabe ressaltar, no entanto, que essa é uma proposta em discussão importante e recente, que alimenta a crença na mudança, mas que ainda não pode ser avaliada definitivamente, pois,

como está em andamento, é inconclusa e a ela se abre um campo imenso de possibilidades. Louva-se, no entanto, a intenção e a forma de operacionalização pensada e desenvolvida até o momento e espera-se que os resultados de tais discussões possam servir de base para a construção de um amplo projeto nacional no nível de políticas educacionais que contribua significativamente para a tão esperada transformação educacional brasileira.

Assim, percebe-se que a discussão acerca das políticas de educação para a infância e das concepções subjacentes na legislação está apenas sendo iniciada, pois faz-se necessário um longo caminho investigativo, integrado com iniciativas políticas que permitam um maior detalhamento referente às formas compreendidas como imprescindíveis de se considerar a infância e a educação das crianças e dos jovens quando o que se pretende é a efetivação daquilo que é previsto tanto na Constituição Federal, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é o direito de todos à educação. Afinal, compreender a forma como a infância é posta na legislação vigente, orienta o caminho, mas o jeito de caminhar e as coisas que precisam ser atendidas e cuidadas ao longo do caminho são dados por uma forma diferenciada e ampliada de ver e compreender o mundo infantil, a qual só será alcançada mediante a valorização profissional dos educadores da infância e a implementação de uma política consistente e clara no que se refere ao conceito de ser infantil e de infância que deseja promover por meio de suas mais diferentes ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não temos certezas, nem pretensões fundacionistas. Apenas buscamos ser honestos e afins à infância. Estamos atrás de nascimentos, novos inícios, para o pensamento, para o pensado e para o não-pensado”. (KOHAN, 2007, p.101).

Pela complexidade e pela importância do tema pesquisado, tenho a certeza de que este trabalho, que teve como objetivo geral alimentar debates e discussões acerca da forma como a infância é concebida nas políticas educacionais brasileiras, não encerra, de forma alguma, a caminhada investigativa em prol da compreensão da infância nos mais diferentes lugares onde se encontra enredada. Ao contrário, configura-se em mais uma tentativa de irromper os limites de investigação acerca do ser infantil e de demarcar a opção de luta por uma inter-relação necessária entre as políticas educacionais que temos e a infância que queremos.

Assim, no caminho investigativo traçado, o qual se iniciou pela análise das dimensões históricas, temporais e lineares acerca da infância, perpassou o conceito filosófico de *devoir* e culminou na análise do conceito de infância utilizado nas políticas educacionais brasileiras e do modo como o Estado age na sua operacionalização, cabe destacar algumas das ideias consideradas mais importantes no que se refere ao objetivo principal do trabalho realizado.

Uma das ideias que merece destaque é a de que a infância se constitui num campo de investigação relativamente recente, o qual tem sofrido, ao longo do tempo e da história, inúmeros processos de significação e ressignificação. Nesse processo, a tese de descoberta da infância, amplamente debatida e estudada, pode ser considerada, objetivamente, a desencadeadora de um processo reflexivo acerca do ser infantil. No entanto, a tese de seu desaparecimento ou fim, ancorada numa concepção linear e cronológica, ao mesmo tempo em

que demarca o caráter de urgência necessário ao trato com a infância, retira desta sua dimensão existencial, negando-lhe sua possibilidade de se refazer continuamente.

Esse se refazer, contínuo e ininterrupto é garantido pela ampliação conceitual do termo “infância”, proporcionado pela sua ligação com o conceito de “devir”, o qual demarca a ruptura necessária entre os conceitos de criança e de infância, dando-lhes conotações diferentes e permitindo dizer que todos somos infantes, independentemente da idade cronológica em que nos encontramos.

Nesse sentido, a infância, como temporalidade, passa a ter não apenas um sentido, mas dois: um ligado ao tempo linear e cronológico, que compreende a infância como sinônimo de criança e, por isso, tem data para terminar, a saber, na chegada da adolescência; e outro ligado ao conceito de devir, o qual lhe dá um caráter permanente, pois, compreendido como condição da experiência, não se encerra nunca e considera que somos sempre infantes, mutantes no longo caminho da vida, no qual estamos sempre em busca de nós e do outro.

No entanto, o que espero neste trabalho não é retroceder no tempo e igualar a condição adulta à condição da criança ao afirmar que ambas são infantis. Sabe-se que há uma especificidade em ser adulto, que difere da especificidade de ser criança. No entanto, o que defendo aqui é a ideia de respeito a essas diferenças de forma não hierárquica, estanque, como tradicionalmente se constituiu a diferenciação entre adultos e crianças como se o “vir a ser” fosse uma característica limitadora inerente somente às crianças.

É certo que a criança virá a ser, mas não apenas ela. Todos os que vivem no instante em que vivem já se preparam (conscientemente ou não) para o instante que virá. O presente rápida e continuamente se torna passado, num tempo linear demarcado. No entanto, esse “vir a ser” não retira do adulto seu papel de ator social, de sujeito, logo, por que tiraria da criança?

Assim, a principal ideia a ser contraposta em relação ao conceito de infância e de criança presente do meio educacional vigente é a ideia de natureza infantil, que, ao lançar mão de uma visão unificadora e idealizadora desses complexos conceitos, ignora a concretude do ser criança em diferentes contextos, de acordo com a sua realidade social, cultural, econômica, política, num processo histórico demarcado no tempo e no espaço. Ver a criança como sujeito histórico, partícipe dos mais complexos processos nos quais o homem está

envolto, representa não só uma mudança conceitual, mas paradigmática, já que altera significativamente seu papel diante do mundo.

Nesse sentido, torna-se esclarecedor reiterar o que consta no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1, o qual afirma que as crianças, desde que nascem, são: cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais, históricos, competentes, produtores de cultura e parte da natureza. (BRASIL, 2006, p.18).

Esse conceito merece ser novamente destacado, na esperança de que sua demarcação conceitual evolua na direção da sua efetivação na vida escolar cotidiana de todas as crianças brasileiras. Afinal, como diz Saviani no prefácio à segunda edição da obra *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação*,

ao considerar os elementos dispostos na presente conjuntura, só nos resta insistir na estratégia da resistência ativa, sabedores de que os momentos de crise aguda, a par dos ingentes sofrimentos que impõem aos sujeitos humanos por ela atingidos, tem também o condão de aguçar a nossa consciência sobre a necessidade de se assumir as tarefas históricas que levem à transformação do estado de coisas vigente cuja manutenção só tende a conduzir a catástrofes ainda piores. (SAVIANI, 1999).

Espero, nesse sentido, que este estudo possa contribuir para a percepção da ligação profunda entre as políticas educacionais e a necessidade de ter sempre revista a forma como pensamos e imaginamos a vida em sociedade, principalmente no intuito de garantir que todos tenham vida digna e plena, com seus direitos atendidos. É essa vida, não outra, que precisa das políticas educacionais, compreendidas como mecanismo indispensável à garantia da vivência da infância a todas as crianças.

Assim, cabe destacar que o fato de o Estado brasileiro basear-se numa concepção de infância ligada a um conceito linear, cronológico e temporal, muitas vezes a denominando de “criança”, conforme verificado neste trabalho, não significa um limite. Significa, sim, que a possibilidade de todos nós podermos viver a infância pensada como devir somente será garantida mediante condições específicas, estabelecidas pelo Estado justamente atendendo a

esta concepção de desenvolvimento linear e cronológico, traduzida pela sua documentação legal e institucional.

Garantir o desenvolvimento pleno dos seres humanos desde o momento em que são gerados (maternidade) e que nascem capacita-os a se constituírem como seres infantes ao longo de toda a vida, no sentido de descobrir sempre novos olhares sobre o mundo e novos caminhos a serem percorridos na estrada de seu viver.

Destaca-se, no entanto, que no itinerário de busca constante de respostas por questões acerca da complexidade do ser infantil e das formas como as políticas educacionais o compreendem, urge a necessidade de uma forma diferenciada e ampliada de se compreender a infância, a qual deve, irremediavelmente, estar conjugada às políticas de formação de professores. E é justamente nesse aspecto que o Estado tem demonstrado maior dificuldade, principalmente ao evidenciar a incoerência concreta inerente à legislação vigente e aos meios dispostos para sua operacionalização. Nesse sentido, iniciativas de discussão da realidade educacional e de suas necessidades, tal como propõe a Conferência Nacional de Educação, configuram-se em espaços efetivos de democracia, dando à coletividade a possibilidade concreta de se inserir em debates decisivos e importantes no meio educacional e de interferir em sua trajetória.

Essa trajetória deverá atentar para a necessidade de se ter: a) um Sistema Nacional de Educação integrado às necessidades formativas e sociais dos diferentes sujeitos (sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos); que tenha clareza de que, para que todos os sujeitos tenham o direito de viver plenamente sua infância no sentido de devir, há necessidades operacionais concretas que demandam clareza conceitual a ser buscada num regime democrático que conte com o intenso envolvimento dos movimentos populares e da sociedade civil em geral; b) uma Política de Formação de Professores que efetivamente valorize os profissionais da educação e que veja a docência como principal objeto de estudo dos cursos de graduação em pedagogia e busque meios para a efetivação de uma educação baseada em princípios de interdependência, não de dicotomia, entre teoria e prática pedagógica, sendo capaz de formar profissionais competentes em contínua e permanente formação; c) um Estado brasileiro constituído com base em preceitos que deem conta das universalidades e das diversidades da população brasileira e que seja capaz de produzir resultados educacionais, sociais, econômicos e políticos a longo e médio prazos, que não sejam abortados em meio a processos eleitorais.

O que se busca é a constituição de uma política educacional capaz de produzir meios para a operacionalização concreta de um “inédito viável”³⁵ no que se refere à infância brasileira. Inédito por ser efetivamente capaz de ajudar na emancipação dos sujeitos, auxiliando-os a compreender a dinâmica das realidades complexas e operar sobre elas de forma autônoma, crítica, consciente e inovadora. Para isso, vê-se a necessidade de uma inter-relação capaz de demarcar os espaços atuais e estancos da realidade legal e da realidade concretamente vivida em nosso país.

Importa, no entanto, destacar que as ideias otimistas aqui apresentadas não se configuram em esperanças vãs, em utopias irrefletidas, mas consagram-se no espaço das conquistas já realizadas pela infância no que tange às políticas educacionais voltadas a ela. Nesse sentido, as palavras de Savater tornam-se esclarecedoras e, por isso, merecem ser aqui literalmente transcritas:

Como indivíduos e como cidadão, temos perfeito direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos, ou seja, muito preto. Enquanto educadores, porém, não nos resta outro remédio senão sermos otimistas, infelizmente! É que o ensino pressupõe o otimismo, tal como a natação exige um meio líquido para ser exercitada. Quem não quer se molhar, que abandone a natação; quem sente repugnância diante do otimismo, que deixe o ensino e que não pretenda pensar em que consiste a educação. Pois educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber quem a anima, em que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, em que nós, homens, podemos melhorar uns com os outros por meio do conhecimento. (2000, p. 23-24).

Assim, o que se pretende é a efetivação daquilo que é previsto tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas demais legislações específicas, que é o direito de todos à educação. E que esta educação seja de uma qualidade capaz de garantir a todos a possibilidade de sermos infantes por toda a vida.

³⁵ Termo utilizado por Paulo Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança* e que significa uma possibilidade ainda inédita de ação, mas capaz de fazer-se através da práxis (ação-reflexão) e na superação da situação limite que temporariamente nos impede de alcançá-la. É o projeto a realizar, o futuro a se construir, é a materialização historicamente possível do sonho desejado, é, portanto, devir.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819 - 842, out. 2006.

ASSOCIAÇÃO Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Documento Final do XII Encontro Nacional: *Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação*: desafios para as instituições de ensino superior. Brasília/DF, 2004. Mimeografado.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Orgs.). *Formação de professores*: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Ediupf, 2002. p. 99-109.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Brasília: Universidade de Brasília, 9. ed., 1997.

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006. V.1 e 2.

BRASIL. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, de 11/08/1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 7 maio 2007a.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM>. Acesso em: 7 maio 2007b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/cf88_01.htm>. Acesso em: 5 jul. 2007c.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009a.

BRASIL. CONAE 2010 - Documento referência da Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2009b.

BRASIL. Portaria normativa n° 9, de 30 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.ilape.com.br/ARQUIVOS/PN-2009-9_MEC_.pdf>. Acesso em: 10 set. 2009c.

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 set. 2009d.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n° 8/2008, aprovado em 02 de dezembro de 2008*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf>. Acesso em: 30 set. 2009e.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n° 1, de 11 de fevereiro de 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 30 set. 2009f.

BRASIL. Plano nacional de educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2009g.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970>. Acesso em: 30 set. 2009h.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 jan. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação*. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUSIUS, Tarsila Rorato; SILVA, Patrícia Maria Ferreira da. *A Primeira Infância no Brasil: uma análise da situação da criança de 0 a 6 anos no Brasil e as diretrizes das políticas para a primeira infância segundo especialistas da área*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs..* São Paulo: Ed. 34, 1997. V. IV

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10.ed. São Paulo/Brasília: Cortez; 2006.

DUTRA, Delamar José Volpato. *Manual de filosofia do direito*. Caxias do Sul: Educ, 2008.
FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. Compreendendo a infância como condição de criança. *Cadernos de Educação infantil*, Porto Alegre, n.11, Mediação, 2002.

FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE. *Pedagogia da esperança*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais de educação. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Org). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 21-38.

GIMÉNEZ, Fabián; TRAVERSO, Gabriela. Infância e pós-modernidade. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia e Infância*. possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. p.239 – 271.

GUIDO, Humberto. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: KOHAN, Walter Omar. *Ensino de filosofia*. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.195 – 211.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, Bernardina. *Uma aprendizagem da infância: primeiras instâncias*. *Childhood & Philosophy*, v.4, n.7, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/childphilo/n7/bernadina_leal.pdf>. Acesso em: 15 out. 2008.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano M. de; FERNANDES, Rogério (Org.). *Para compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTHEWS, Gareth B. *A infância da filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MORA, J. Ferrater. *Dicionário de filosofia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Nara Rejane C. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.26, n.3, p.95-109, maio 2005.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PIACENTINI, Telma Anita (Org). A modernidade, a infância e o brincar. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 12, n. 22, 1994.

PLATÃO. *A República*. 7.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RIBEIRO, Henrique M. F.; DORNELAS; Evellyn P. R.. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em pedagogia: entidades nacionais de educação X CNE*. Disponível em:

http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_2/DiretrizesCurricularesNacionaisdocursodegradua%E7%E3oemPedagogia.pdf> Acesso em: 15 dez. 2005.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAWAYA, Sandra Maria. *A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças*. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 153-178, 2001.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Do dever ser ao fazer do professor: um caminho sem volta?* Santa Maria: UFSM, 2009. Mimeografado.

048p Oliveira, Graziela Zaltron de

Políticas de educação para a infância : concepções subjacentes à
legislação / Graziela Zaltron de Oliveira. – 2010.
88 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2010.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.

1. Avaliação educacional. 2. Educação de crianças.
3. Professores – Formação. 4. Educação e estado – Brasil.
I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)