

Capítulo 1- Infância, história, sociedade e cultura

Marinheiro

Carlos Drummond de Andrade

A roupa de marinheiro sem navio
 Roupa de fazer visita
 Sem direito de falar
 Roupa-missa de domingo,
 Convém não amarrotar.
 Roupa que impede o brinquedo
 E não pode sujar.
 Marinheiro mas sem leme,
 Se ele nunca viu o mar

Salvo em livro,
 E vai navegando em seco
 Por essa via rochosa
 Com desejo de encontrar
 Quem inventou merda moda
 De costurar esta âncora no braço
 E pendurar esta fita no gorro.
 Ah, se o pudesse pegar!

Neste poema, Drummond, dá voz ao menino Carlos que usava contrariado uma roupa típica de classe média do início do século. Roupa de menino, que minha avó ganhou de aniversário para justamente poder brincar no quintal, subir em árvores, coisas que menina não fazia no início do século XX e que, para fazê-lo, precisava se travestir. Nos poucos versos, o menino fala do seu tempo sócio-histórico, com seus costumes e comportamentos. A transgressão, presente no pensamento, estava presa por fitas e âncoras. O menino navegava em seco, mas navegava conforme o barco da sua vida. E, se vai longe o tempo da roupa de marinheiro, estaria também longe aquela forma de ser criança?

A resposta caminha entre o sim e o não. Na superfície do poema a mudança é visível, no inconformismo do marinheiro, que mesmo no seco navegava, há a permanência de uma característica bastante presente na infância: a reversão da ordem. Característica poeticamente definida por Walter Benjamin (1984,1993), filósofo e crítico da cultura, no fragmento *criança desordeira*. O mesmo menino, cantado em versos por Manuel de Barros, *que carregava água na peneira e enchia os vazios com os seus despropósitos* (1999,p.9-22).

Desordem e despropósitos, inversões e reproduções da situação real, típicas da brincadeira infantil. A mesma reversão presente na brincadeira do menino de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio, quando brincava com os amigos de cheirar uma “carreirinha de cocaína”, que

assustou a professora³ pela explicitação crua da sua exposição a uma situação de risco que, pelo direito à proteção, não deveria lhe acontecer, mas que, por fazer parte da sua realidade, veio à tona na brincadeira, tornando-se denúncia e anúncio de possibilidade de re-significação.

Na fala que acompanha as ações do jogo, dando uma nova ordem às coisas, a criança traz simultaneamente o vivido e o novo, construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida (Bakhtin, 1992). E se hoje é possível dar e ouvir a voz do menino Carlos e de tantos outros meninos, não é e nem foi sempre assim, pois a construção de uma concepção de infância além da condição biológica de fragilidade e de dependência do adulto, está em processo e em mudança. A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora pela das suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada.

Pinto (1997) ao discutir a infância como construção social, inicia seu texto trazendo as posições antagônicas presentes nas concepções de infância hoje:

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face de esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece (p.33).

Quando pensamos nas características que seriam genuinamente infantis, nos deparamos com questões que remetem à nossa condição de adultos; o que caracterizaria ser adulto? O que diferencia a infância da fase adulta? Quando deixamos de ser crianças? Quando as crianças passam a ser adultos?

Biologicamente, a resposta parece mais simples: a possibilidade de procriação daria a diferenciação. O homem primitivo, marcado pelo biológico, com os seus rituais de iniciação, fazia a passagem, delimitando as duas fases da vida. Mas nas sociedades complexas, outros fatores, ao longo da história e para diferentes grupos sociais, foram e vão demarcando as fronteiras, nem sempre claras, entre a infância e a vida adulta.

³BARCELLOS, Simone. *Reflexões sobre a função social da leitura e da escrita numa escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, CCE, PUC-Rio, julho de 2001.

A noção de infância, portanto, não é uma categoria natural, mas histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem.

A partir do século XVII, muitos discursos têm sido produzidos sobre a infância. Uma multiplicidade de áreas de conhecimento e enfoques teóricos, que passam pela história, psicologia, sociologia, antropologia, psicolinguística e estudos da linguagem, filosofia, pedagogia, medicina entre outras, revelam que a infância é um vasto campo de estudo e de atuação. Porém, se ocorre, o que afirma Pinto, que os discursos oscilam entre dois pólos - do ser e do vir a ser da criança -, seria possível entender esta oscilação, trazendo as contradições e paradoxos de forma dialética para se buscar a superação desta dicotomia?

Pensar a infância hoje exige um olhar cada vez mais multi, inter e transdisciplinar, pois são, justamente, a parcialidade e a justaposição dos enfoques as responsáveis pelas disparidades de posições trazidas por Pinto. Por outro lado, as contradições entre as concepções e os conhecimentos produzidos sobre a infância, e as ações dos adultos em relação à criança existem em todos os níveis, da família às políticas para a infância. Explicitá-las, contextualizá-las e discuti-las pode ser um dos caminhos para a despolarização dos enfoques. Ainda caminhando em direção a uma ampliação cada vez maior do olhar, considero imprescindível que os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e sociais sejam tomados de forma dialética, que vejam a criança não só a partir do referencial do adulto, mas também a partir dela mesma, ou seja, das suas experiência de infância, sejam elas relatadas de memória (rememoração) ou no tempo presente, do imediatamente vivido e ainda, que incorporem aos seus referenciais as dimensões ética e estética da vida humana.

O texto de Drummond, por exemplo, permite um desvio do foco e traz, pela voz do menino, não um discurso sobre a infância, mas a experiência de ser criança. É o poeta menino que na fala revela a sua experiência e nela o individual faz vir à tona o coletivo. Na singularidade de sua experiência, emerge a totalidade de experiências de ser criança num determinado tempo e espaço. E, como a experiência narrada permite o rompimento da linearidade temporal (Walter Benjamin, 1993), na narrativa do poeta simultaneamente repousa e se lança a sua infância e a de todos nós, pois se presentifica a humanidade do homem menino.

Na busca de uma ampliação do olhar sobre e através da infância e tendo como horizonte a Educação Infantil, percorro neste capítulo alguns discursos

que, trazem diferentes perspectivas da infância na história, na sociedade e na cultura. Este percurso tem como objetivo situar a infância para melhor compreendê-la e, a partir das discussões, poder analisar os conceitos de infância que estão subjacentes aos discursos e às ações em curso no atendimento às crianças que freqüentam as turmas de educação infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Organizei este capítulo em duas partes, na primeira, abro o foco e discuto a infância enquanto uma construção histórica e social. Inicialmente, trago as discussões de Philippe Ariès (1986) sobre a origem do sentimento de infância como uma construção da Modernidade, que teve início com o surgimento da vida privada, da educação e da moralização das crianças, especialmente as das camadas superiores da sociedade européia. Num segundo momento, foco a história da criança no Brasil, feita à sombra dos adultos, de uma sociedade estratificada, mostrando que as teses européias podem servir de inspiração, mas não de bússola para a nossa realidade, pois são as condições de vida e as formas de inserção e de valorização da criança nos grupos sociais que determinam as diferentes concepções de infância. Num terceiro momento, discuto alguns conhecimentos produzidos sobre as características da infância e sobre o desenvolvimento infantil que foram sendo apropriados pelo conjunto da sociedade, principalmente pela educação, que compõem um ideário de uma época e que tanto servem como lentes para se ver a criança, como determinam e interferem no comportamento das crianças. No momento seguinte, ampliando ainda mais o foco, trago a infância vista pela perspectiva da teoria crítica da cultura. De mãos dadas com Walter Benjamin, ouço a voz do menino Walter que ao falar da sua experiência de infância, traz uma história que é simultaneamente individual e coletiva, história que pode ser continuada e re-significada dentro de cada um de nós a partir da nossa experiência de ser criança, história que também continua na experiência de ser criança em qualquer tempo e espaço.

Na segunda parte do capítulo, fecho o foco e percorro a situação da primeira infância no Brasil. Inicialmente, mostro uma série de paradoxos que envolvem a infância hoje. A criança, embora tenha se tornado uma cidadã com direitos fundamentais e inalienáveis garantidos legalmente, não tem ainda garantida a melhoria das suas condições de vida pela inconsistência das políticas para a infância. No Brasil, os paradoxos se tornam presentes de forma contundente, pois, o avanço da legislação brasileira no que se refere à infância não foi capaz ainda de reverter o quadro crítico em que esta parcela da

população se encontra, especialmente no que tange à primeira infância, crianças de 0 a 6 anos de idade. Evidencio esta situação, como dados, especialmente das pesquisas do IBGE, e argumento: sobre o justo lugar que ocupa uma Educação Infantil de qualidade. Desta forma, evidencio, num segundo momento, que a garantia do direito à Educação Infantil é um desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais.

1.1. Abrindo o foco: a Infância como uma construção sócio-histórica

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo,
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras
 Lia a história de Robinson Crusóé
 Comprida história que não acaba mais
 (...)
 Eu não sabia que minha história
 Era mais bonita que a de Robinson Crusóé .

Carlos Drummond de Andrade

Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Ariès (1986) no seu livro *História Social da Criança e da Família*, revelaram que a idéia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentando no séc. XVIII.

De acordo com este autor, na Idade Média, assim que a criança tornava-se mais autônoma em relação aos cuidados da mãe ou da ama, logo se inseria na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos. Observando as pinturas da época, vemos crianças e adultos dividindo o mesmo espaço, as mesmas atividades e o mesmo vestuário, numa grande sociabilidade. A única diferença está no tamanho das figuras representadas. As crianças adquiririam seus conhecimentos junto aos adultos sendo entregues às famílias, muitas vezes desconhecidas, para serem educadas, prestarem serviços domésticos ou aprenderem algum ofício. A escola da idade média não se dirigia especificamente à criança, segundo Ariès, foi a partir de uma série de mudanças na sociedade: ascensão da burguesia, difusão do impresso e crescente interesse pela alfabetização e moralização que a separação ocorre. A criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles, sendo *separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a*

escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (p.11).

Para Ariès, esse processo só foi possível com a cumplicidade da família, que passou a experimentar uma afeição pela criança, trazendo para si a responsabilidade pela sua proteção e formação, e tornando-se nuclear. A sociabilidade extensiva do Antigo Regime foi sendo substituída por uma socialização mais restrita à família e à escola. Como o próprio autor coloca, não se pode dizer que as crianças eram negligenciadas ou tratadas com desprezo; especialmente os pequenos eram paparicados, como “animaizinhos de estimação”, mas não existia um sentimento de infância. Foi a importância dada à educação que trouxe as crianças para o núcleo familiar e com ela, dois ingredientes contraditórios passaram a fazer parte da sua formação: a ternura e a severidade. Sentimentos traduzidos em forma de “paparicação” dos adultos pela criança, por considerá-la ingênua, inocente e graciosa, e em “moralização”, por considerá-la como ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado⁴. Sentimentos que, até os dias atuais, trazem a dualidade anunciada por Pinto (1997, p.33).

Neil Postman (1999) no seu livro *O desaparecimento da infância*, tomando como base o trabalho de Ariès, afirma que as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval são a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação e a falta do conceito de vergonha. *Na Idade Média, nem os velhos, nem os jovens sabiam ler e seus interesses eram o aqui e agora, o imediato e local* (p.50).

Segundo este autor, com o colapso do Império Romano e o sepultamento da cultura clássica, a Europa fica imersa na Idade das Trevas e depois na Idade Média, o uso do alfabeto romano ficou restrito, as pessoas deixaram de ler e escrever e a *alfabetização, antes socializada, passa a uma alfabetização corporativa*, ou seja, restrita a poucos privilegiados (Postman, 1999, p.24). O autor, indagando sobre as causas do declínio da leitura e da escrita, levanta algumas hipóteses: a primeira, é que houve uma multiplicação nos estilos de grafar as letras do alfabeto e as *formas se tornaram rebuscadas e dissimuladas* (o calígrafo favorecendo a alfabetização corporativa); a segunda, é que escassearam as fontes de fornecimento de pergaminho e papiro, ou seja, houve uma escassez de uma superfície adequada à escrita, desfavorecendo a

⁴ Ver KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982

alfabetização socializada; a terceira, diz respeito à Igreja Católica e a vantagem de manter uma alfabetização corporativa (restrita ao clero) como forma de controle das idéias, detenção de informações e manutenção do seu poder. Com isso, todas as interações sociais importantes se realizavam oralmente, havendo uma *volta* às condições *naturais* de comunicação humana. Sendo assim, neste mundo oral *não havia necessidade de infância porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e viviam os mesmos mundos social e intelectual*. Depois dos sete anos, com o domínio da oralidade, a criança, por saber se expressar e compreender o que os adultos falavam, chegava à *idade da razão*, se inserindo ao mundo adulto. Como não havia a idéia de uma educação primária letrada, para se ensinar a ler e a escrever, nem concepções de desenvolvimento infantil, as escolas que existiam não tinham gradação nos currículos nem separação etária, não havendo, portanto, a idéia de educação como preparação para o mundo adulto.

Quanto à ausência do sentimento de vergonha, na Idade Média, Postman se refere à participação indiscriminada das crianças em todos os *mistérios, violências e tragédias* da vida. Cita os quadros de Brueghel, que retratam crianças participando de festas com homens e mulheres embriagados, sendo *apalpados com luxúria desenfreada*. Tudo era permitido na frente das crianças, falar com vocabulário considerado vulgar, não controlar impulsos sexuais, *brincar* com os seus órgãos genitais, urinar e defecar, comer no mesmo prato e com as mãos, cuspir no chão etc. Os hábitos de higiene e de “bom” comportamento não eram ensinados às crianças porque não faziam parte dos costumes da época, assim como também não havia a noção de privacidade que temos hoje.

É a partir do impresso e da escolarização que a vida adulta passa a ser conquistada, torna-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso, teriam que aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam da educação. Portanto, a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo transformou a infância numa necessidade (Postman, 1999, p. 50).

Segundo Postman, a infância surge como uma necessidade porque surge também uma nova definição de adulto, um novo mundo simbólico a ser conquistado. A imprensa possibilitou não só a difusão alargada dos antigos manuscritos, como o surgimento de novos estilos de textos com base na autoria, na expressão pessoal e na informação como o texto jornalístico, o ensaio, o romance, os manuais de instrução entre outros, favorecendo a idéia de individualidade que já vinha sendo construída na vida social da burguesia

ascendente. O texto impresso trouxe também uma nova maneira de organizar e ordenar a informação tanto pela forma (diagramação nas páginas, ortografia, sinais de pontuação) quanto pela estrutura da linguagem (mais lógica e mais objetiva que a linguagem oral), o que confere autoridade ao escrito. Com a leitura, um mundo novo de conhecimentos se abre ao leitor, *a informação migra do ouvido para o olho*, do coletivo para o individual, a comunicação entre as pessoas se amplia, uma vez que os leitores se libertam do imediato e local, se separando do mundo da oralidade, centrado no costume e na memória. Com o impresso, o mundo europeu torna-se cada vez mais grafocêntrico, pois além dos registros se estenderem a todas as esferas das relações humanas, podem ser multiplicados e publicados. Com isso, ainda para Postman, cria-se uma divisão entre os que sabem ler e os que não sabem, que aumenta a distância entre as classes sociais e que também separa o mundo infantil do mundo adulto.

A partir do século XVI e XVII a alfabetização passa a ser um valor na sociedade européia; as escolas ganham novos contornos tornando-se lugar de Educação Infantil, de preparação para se conquistar a vida adulta, com divisão por faixa-etária e gradação de conteúdos. Com a mudança de hábitos e costumes, a moral, o pudor e a decência infantis ganham destaque e, assim, a proteção e a formação passam a ser reconhecidas como necessárias à infância, sendo defendidas por renovadores pedagógicos, moralistas e médicos, que sugerem medidas práticas para preservar a criança do despudor e da imoralidade. Tais medidas vão desde o controle da leitura até regras de comportamento. Os manuais de civildade se proliferam e, com suas instruções de comportamento e decência, ressaltam a importância de se impor respeito através até mesmo da linguagem. Ariès mostra, ainda, que o sentimento de infância é refletido no âmbito artístico cultural, em que a criança passa a ser valorizada na pintura por artistas influentes como Rubens, Le Nain e Van Dyck e na literatura por escritores como Mme de Sévigné, Montagne e Coulanges.

Desta forma, para Ariès, a separação entre adultos e crianças, especialmente para os filhos das classes favorecidas, teve um forte cunho pedagógico, moralizante e de controle ao acesso de informação. Nas classes populares, porém, o trabalho infantil continuou a ser uma realidade que não permitia tão nitidamente esta separação. Apesar das diferenças entre as crianças das diferentes classes sociais, verifica-se que foi havendo uma preocupação cada vez maior com a responsabilização da sociedade pela proteção das crianças, especialmente para aquelas consideradas *abandonadas*

ou *vagabundas* que passaram a ser cuidadas por instituições de acolhimento. A Revolução Francesa já afirmava a igualdade de direitos e deveres individuais, desde o nascimento e trazia a necessidade de instrução para todos, instituindo na França a escola leiga obrigatória para ambos os sexos, mudando a perspectiva dos pais em relação aos filhos, que passam de proprietários e credores a devedores (Pinto, 1997).

Esta nova sensibilidade que floresce na modernidade mereceu a atenção de dois pensadores bastante influentes na sua época: John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Vestígios das suas teorias podem ser observados ainda hoje nas concepções, posturas e atitudes dos adultos em relação às crianças.

Locke, considerado o fundador da corrente filosófica empirista, compreende que é a experiência que dá origem ao conhecimento e é pela aprendizagem, vista dentro da lógica da imitação, da repetição, da recompensa e do castigo, que o ser humano deixa de ser a *folha de papel em branco* que é ao nascer. A sua teoria da *tabula rasa* – o recém-nascido seria uma espécie de superfície de cera onde os adultos poderiam imprimir as suas marcas, “escrevendo” aquilo que julgassem necessário – deu consistência ao ideário protestante de moralização, de alfabetização e de chamada da razão às crianças. A ênfase aos fatores exógenos para o desenvolvimento do sujeito, à influência da sociedade e do meio em geral para a formação do homem, reforçou a importância da educação, da atuação de pais e mestres junto às crianças desde pequenas. Uma criança ignorante, indisciplinada e despida de vergonha, segundo sua teoria, significava um fracasso do adulto e não da criança.

Rousseau, defensor da liberdade enquanto direito e dever de todos os homens, tem como um dos pilares de sua filosofia a idéia de que o homem nasce bom, mas o convívio em sociedade o faz decair. Para evitar que uma criança, que é naturalmente boa, se torne má, o autor, no seu ensaio pedagógico e romance *O Emílio* (1757), traça dois grandes objetivos para a educação: desenvolver as potencialidades naturais das crianças e afastá-las dos males sociais. Neste texto, Rousseau propõe uma educação progressiva, de tal forma que cada etapa seja adaptada às necessidades individuais de desenvolvimento. Assim, a primeira etapa seria aperfeiçoar os órgãos dos sentidos, já que inicialmente as necessidades das crianças são físicas e o conhecimento do mundo feito através do contato direto com as coisas e com a natureza. Para ele, a criança, libertada das opiniões humanas, se identificaria com as necessidades

de sua vida imediata, tornando-se auto-suficiente e sem preocupações com o futuro. Caberia, então, aos adultos reduzir a orientação sobre a criança, ajudando-a a resolver os seus próprios problemas ao invés de ensiná-la as respostas certas (Chauí, 1999, p.16). Rousseau entendeu que a criança é importante em si mesma e não como um meio para chegar a um fim. Seus escritos despertaram uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje:

Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Arnold Gesell e A. S. Neill são todos herdeiros intelectuais de Rousseau (...). Certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si mesma (Postman, 1999, p.72).

Tanto o empirismo de Locke, trazendo a preocupação de transformar a criança num adulto civilizado por meio da educação, da alfabetização, da razão, do autocontrole e da moralização; quanto o romantismo de Rousseau com a idéia de salvaguardar as virtudes infantis como pureza, espontaneidade e alegria dos riscos da sociedade, consideram a infância como um período distinto da vida adulta. A partir do Iluminismo a criança foi se tornando cada vez mais diferenciada do adulto, não podendo mais compartilhar de sua vida social.

1.1.1 À sombra dos adultos: a construção histórica da infância no Brasil

As pesquisas de Ariès e as reflexões advindas a partir delas, embora bastante importantes e inovadoras ao trazerem o sentimento de infância enquanto uma construção histórica, sofreram críticas na época de sua publicação pela própria interpretação do autor em relação à não existência do sentimento de infância no Antigo Regime e por refletirem uma realidade européia que, embora tenha tido uma forte influência no mundo ocidental, não pode ser generalizada ou transportada mecanicamente para outras realidades sociais como, por exemplo, a brasileira. Kramer (1996) alerta para este fato, trazendo as marcas da nossa diversidade no processo de socialização de adultos e crianças:

Dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças (p.20).

Desde os primórdios da colonização, as diferenças contrastantes da nossa sociedade, pela distribuição de renda e de poder, fizeram emergir

infâncias distintas para classes sociais também distintas. O significado social dado à infância, não foi homogêneo pelas próprias condições de vida das nossas crianças. Portanto, usando as palavras de Del Priori (2000, p.11), *a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola* para se pensar a construção deste sentimento entre nós. E a autora ainda afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social. Na história do Brasil, a escolarização e a emergência da vida privada burguesa e urbana não foram os pilares que sustentaram a construção do nosso sentimento de infância.

A escolarização no Brasil teve início no período colonial com os jesuítas que, com o objetivo de civilizar e catequizar os curumins e os órfãos da terra (como eram chamadas as crianças oriundas de ligações entre brancos ou negros e mulheres índias), criaram as “Casas de Muchachos” que, sob o regime de internato, afastando as crianças do seu convívio sócio-familiar, acabava sendo para poucos. Ainda neste período, foram criadas as Santas Casas da Misericórdia, que tinham como objetivo inicial guardar a vida das pessoas necessitadas e, posteriormente, passaram a acolher também as crianças abandonadas, os “expostos”, normalmente frutos de ligações clandestinas de mulheres brancas da elite ou de crianças pobres, mestiças, negras e índias. O Recolhimento dos Meninos Órfãos da Santa Casa da Misericórdia, com a Roda⁵ ocultando a identidade de quem depositava a criança, institucionalizou o abandono infantil e encaminhou ao trabalho precocemente os poucos órfãos que sobreviviam aos primeiros anos de vida⁶.

O ensino público só surgiu a partir da segunda metade do século XVIII, durante o governo do Marquês de Pombal, sendo também de acesso restrito. Na época da Independência, o Brasil já acumulava dificuldades nos centros urbanos. O Rio de Janeiro, sede do governo, tornou-se uma cidade inchada e com grandes problemas sócio-econômicos: habitantes pobres da periferia buscavam pelas ruas meios de sobreviver, esmolando, comercializando e

⁵ *A Roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido em uma parede, de forma que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro, preservando a identidade do depositante. A Roda funcionou no Rio de Janeiro até 1938 (Couto e Melo, 1998, p.22).*

exercendo pequenos serviços. As crianças das classes mais abastadas eram educadas por preceptores particulares, não tendo freqüentado escolas até o início do século XX e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade. Desde os pequenos grumetes recrutados nos portos de Portugal para servirem nos navios, aos filhos dos escravos, mestiços e imigrantes, às crianças pobres brasileiras coube o trabalho e não a escola (Del Priori, 2000, p.12). Este fato não pertence ao passado: é ainda visível nos dias de hoje, seja nos centros urbanos, vendendo em sinais de trânsito, pedindo esmolas ou exercendo serviços diversos, seja nas áreas rurais, nas lavouras domésticas ou na monocultura, crianças de várias idades contribuem efetivamente para a economia doméstica, deixando a escolarização em segundo plano. São os nossos trabalhadores invisíveis, exercendo um papel produtivo com a infância atravessada e sonhos adiados.

No Brasil, é muito recente a democratização da escolarização. Pelos dados do MEC (2002), temos hoje 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas na escola e a taxa de freqüência líquida cresceu de 78,1% em 1992 para 96,3% em 2000. Porém, isto não significa a eliminação do trabalho infantil. O relatório *Um Futuro sem Trabalho Infantil*, divulgado em maio de 2002, pela OIT - Organização Internacional do Trabalho -, revela que no Brasil 7,622 milhões de crianças, em média, estão envolvidas com algum tipo de atividade, seja ela remunerada ou não. Com base nos dados de 1999, o estudo constatou que 6,6 milhões de crianças e adolescentes trabalham no país, sendo que mais da metade deste *exército mirim* tem entre 5 e 11 anos de idade e que seis, em cada dez destes, não recebem nada pelo seu trabalho. Nas Regiões Sul e Sudeste do país, 21% das crianças de 5 a 17 anos de idade exercem algum tipo de atividade. E ainda mostra que a pobreza mantém 870 mil crianças e adolescentes brasileiros trabalhando em atividades perigosas ou insalubres, perpetuando esta condição (Jornal do Brasil, 7/5/2002, p.6).

Manter a quase totalidade de crianças e jovens, de 7 a 14 anos, matriculados e freqüentando a escola não significa por si só democratização no sentido amplo. Alceu Ferraro (1999), no estudo apresentado sobre freqüência escolar (e não sobre matrícula), distingue três grupos de crianças e jovens: os incluídos na escola, que são os que freqüentam a série esperada ou antecipada, os excluídos *da* escola que são os que não freqüentam escola e os excluídos *na*

⁶ As crianças de 8 a 9 anos eram encaminhadas a fazendas onde prestavam serviços e posteriormente ao Arsenal da Marinha onde executavam trabalhos nas embarcações (Couto e

escola que são: (i) os que apresentam uma freqüência levemente defasada (até dois anos de defasagem idade/ série) e (ii) os que apresentam freqüência fortemente defasada (mais de dois anos de defasagem). Trabalhando com os dados da contagem da população de 1996, feita pelo IBGE, verifica que, a média no Brasil de forte defasagem idade/série, aumenta em cada ano etário (de 0,4% nas crianças de oito anos, atinge 30,8% nas de 14 anos de idade); a leve defasagem, embora não siga a mesma regra, tem suas médias variando de 19,6% a 23,6% e a não freqüência acontece em todas as idades, desde os 7 aos 17 anos ⁷, sendo que os últimos chegam à média de 46,2%. Subjacentes às sucessivas repetências estão vários fatores que não caberia analisar neste texto, porém, fica posto que, se já caminhamos para a quase totalidade de matrículas, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social que permita que a escolaridade seja prioridade na vida das crianças e jovens e que estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a inclusão efetivamente aconteça.

Quanto à vida privada, a sociedade agrícola e rural manteve, durante muito tempo, a estrutura social colonial descrita nos livros de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos*. Estes relatos trazem a importância que a *família extensa* dos senhores de engenho teve na nossa formação social e econômica, mostrando o quanto as relações familiares não eram apenas relações afetivas de confiabilidade, mas também relações de poder que caracterizaram as relações sociais. Ainda hoje, resquícios destas relações aparecem em diferentes situações como garantia de benefícios e/ou privilégios. Ser parente de alguém de poder abriria portas em diversas situações como indicações de emprego, “pistolões” e até mesmo o nepotismo. O modelo familiar construído a partir da *casa grande*, seria a de um casal com filhos, articulado a uma rede ampla de parentesco (avós, tios, primos, sobrinhos), ou seja, a família extensa, aglutinando várias famílias conjugais, cujos homens, casados com muitos filhos, teriam a função ativa de provedores, e as mulheres valorizadas pelo número de filhos que tivessem (Medina, 2002).

Melo, 1998 entre outros)

⁷ Ferraro aponta as seguintes médias percentuais de crianças e jovens que não freqüentam escola:

Idade	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
% de não freqüência	5,2	2,5	2,1	2,3	3,0	5,0	9,1	16,1	24,9	34,7	46,2

Fonte: IBGE- Contagem da população de 1996. Elaboração Alceu R. Ferraro.

Entretanto, o contingente populacional de escravos, propriedade de terceiros, não tinha o direito de constituir família. Até a promulgação da Lei do Ventre Livre, os filhos dos escravos eram propriedade dos senhores. Quando sobreviviam aos primeiros anos de vida, moravam nas senzalas numa grande coletividade, trabalhando desde pequenos, inicialmente acompanhando as mães e depois de forma independente. A existência ou extensão de uma rede familiar entre os escravos dependia da flutuação do tráfico e do comércio escravos. Por isso, seus laços familiares eram mais de compadrio que sangüíneo⁸. O batismo católico, com madrinhas e padrinhos, *era o que garantia entre os escravos e sobre as fronteiras dos plantéis os laços parentais* (Góes e Florentino 2000). Depois desta lei, com pais e padrinhos escravos e, em muitos casos, sem a proteção do dono, ficaram expostos à própria sorte, engrossando a massa de miseráveis que viviam na periferia e/ou *vagabundeando* pelas ruas da cidade. As crianças e jovens livres que continuavam trabalhando nas fazendas tornaram-se ainda mais despossuídas das condições básicas de moradia, alimentação, educação e garantias trabalhistas. Essa falta de condições se agravou com a abolição da escravatura, responsável por levar à periferia dos grandes centros um número significativo de ex-escravos desempregados, crianças e adultos em busca de “biscates” ou “bicos” para sobreviverem. Del Priori (2000,p.13) mostra que as primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelavam que *estes filhos da rua, então chamados de “pivettes”, eram responsáveis por furtos, gatunagem, vadiagem e ferimentos, tendo na malícia e na esperteza as principais armas da sobrevivência.*

Segundo Medina (2002, p.3) duas são as repercussões destes fatos na camada social menos favorecida economicamente formando um verdadeiro paradoxo: *1) a eliminação da responsabilidade paterna e (2) a suposição, para a mulher pobre, de que, tendo filhos, manteria junto a ela o homem, o pai de seus filhos.* Este paradoxo provocou muitas formas de estrutura familiar, em que adultos e crianças, mantiveram (e ainda mantém) relações, responsabilidades, funções e valores também diversos.

⁸ Segundo Góes e Florentino (2000, p. 182), o compadrio católico unia escravos e unia plantéis. É interessante observar que, ainda hoje, a palavra padrinho carrega a marca da proteção. Ter um *padrinho* no trabalho é ter alguém que possa garantir a estabilidade e acobertar as faltas ou desvios. O dito popular endossa esta idéia: *quem tem padrinho não morre pagão.* É ainda costume das classes populares chamar o patrão/patroa, alguém de prestígio ou de uma classe social mais favorecida para batizar os filhos.

Por outro lado, Del Priori (2000) relata o quando a evolução da intimidade entre nós foi precária em todas as classes sociais:

Os lares eram monoparentais onde a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica que traduzia-se em espaços onde misturavam-se crianças e adultos de todas as condições, a presença de escravos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços, no século XIX, e de favelas, no século XX, alteravam a noção de privacidade que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, de privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista (p.11).

A vida privada brasileira foi conquistada recentemente pelos grupos mais favorecidos da sociedade. A falta de privacidade nas periferias urbanas ainda é um fato presente nos lares super habitados, nos espaços partilhados das favelas e quintais, onde parentes e vizinhos convivem numa grande sociabilidade.

A inadequação das teses européias diante da nossa realidade, no entanto, permite entender que o sentimento de infância foi sendo construído dentro da mesma lógica dicotômica escravista de senhores e escravos, repleta de distorções e fruto de desigualdade. Enquanto os filhos dos senhores mandavam e o adulto escravo obedecia, os filhos de escravos, de mestiços, de imigrantes⁹, diante da pobreza e da falta de escolarização trabalhavam¹⁰. Na sombra dos adultos, de uma sociedade estratificada, foram sendo construídas as muitas histórias das crianças brasileiras:

No Brasil foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto se dobraram à violência, às humilhações e à força quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições como as escolas, a Igreja, os asilos e recentemente as unidades da Febem e Funabem, a legislação ou o próprio sistema econômico fez com que milhares de crianças se transformassem precocemente, em gente grande. Mas não só. Foi a voz dos adultos que registrou, ou calou, sobre a existência dos pequenos, possibilitando ao historiador escutar este passado utilizando seus registros e entonações (Del Priori, 2000, p.14).

A reconstituição do cotidiano infantil, dos diferentes grupos sociais e regionais, feita por historiadores, sociólogos, antropólogos, poetas, pintores através de registros de diferentes fontes, tem permitido conhecer a trajetória histórica dos comportamentos e das formas de ser e de pensar sobre a criança

⁹ No final do século XIX, a entrada maciça de imigrantes como força de trabalho, no início da nossa industrialização, trouxe a imagem das crianças trabalhando nas fábricas, de baixo custo e que chegavam a passar até 11 horas frente às máquinas.

¹⁰ Segundo Del Priori (idem, p.12), as mulatas ou negras forras e seus pais, que integravam o movimento de mobilidade social ocorrido em Minas Gerais, na primeira metade do século XVIII, tiveram eles também os seus escravos. Muitas vezes seus próprios parentes ou até mesmo os irmãos!

brasileira, desconstruindo a idéia de uma natureza ou essência infantil idealizada e universal, tão difundida pela pedagogia.

Assim, por exemplo, podemos hoje conhecer os cuidados dados aos recém nascido dos anos setecentos através das recomendações dos manuais de medicina como o do médico mineiro Francisco de Mello Franco, que ensinava as mães a envolver seus filhos em *mantilhas suaves e folgadas*, em vez de apertá-los em faixas, a substituir as pegajosas abluções com óleos por *água e sabão* e a estopada que envolvia a cabeça do bebê por *barretinho ou touca de pano branco*, a não dar aos recém-nascidos alimentos engrossados com farinhas, como era de costume, pois causavam toda sorte de problemas como lombrigas, cólicas, inchações no ventre entre outros (Del Priori 2000).

Devido à mortalidade infantil, nos séculos XVII e XVIII, que atingia a todas as classes sociais, a preocupação das mães não era apenas alimentar os filhos, mas dar de comer até ficarem arredondados¹¹. Além das papas de farinha, era um costume da época, herdado das negras e índias, a técnica de pré-digestão de alimentos, embebidos na saliva dos adultos; fato entendido por viajantes, como o austríaco Ernest Ebel¹², como falta de higiene e não como cuidado.

Os relatos também informam sobre os acalantos para embalar, acalmar ou adormecer as crianças pequenas, que eram cantigas, de ritmo repetitivo, de origem portuguesa, mas que também existiam na tradição indígena tupi, e sobre as histórias contadas pelas mães negras com pretos velhos, papa-figos, boitatás, cabras-cabriolas etc que fecundavam o imaginário infantil. Histórias de assombração que rondavam casas grandes e senzalas aterrorizando meninos e meninas, especialmente os que eram considerados malcriados. E foram também as mães negras que enterneceram as relações entre o mundo adulto e o infantil, criando uma linguagem especial duplicando a sílaba tônica nas palavras como: *dodói, bumbum, cacá, pipi, papá, tentem, dindinho, nhanhá*.

Cuidados e gestos de carinho faziam parte do relacionamento afetivo entre adultos e crianças pequenas. Os mimos se estendiam aos negrinhos escravos ou forros que eram tratados, como diz Ariès (1986, p.10) como *animaizinhos, macaquinhos impudicos*. Debret, pintor francês em passagem pelo

¹¹ Provavelmente estaria aí a origem da preocupação que ainda vemos nas classes populares de alimentarem excessivamente os bebês com minguas e papas, sendo a gordura um valor percebido. É muito comum elogiar um bebê por estar gordinho, fofo, gorducho etc.

¹² Rio de Janeiro e seus arredores em 1824, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972, p.138, citado por Del Priori, 2000, p.105.

Brasil no início do século XIX, ilustra este sentimento em alguns desenhos como, por exemplo, a cena onde uma criança negra engatinha nua aos pés da senhora branca que costura sentada num canapé de palhinha ou ainda a cena em que um casal (branco) sentado à mesa para uma refeição leva um pedaço de alimento à boca de uma criança negra que se aproxima¹³. Relatos de viajantes estrangeiros mostram que consideravam estes carinhos excessivos e os moralistas dos anos setecentos os condenavam. Pois, para eles, a boa educação implicava em castigos físicos, nas tradicionais palmadas e até em açoites e uso de palmatórias, muito comuns a partir da segunda metade do século XVIII, com o estabelecimento das Aulas Régias¹⁴. A educação das crianças, das classes mais abastadas, assim que ficavam maiores, incluía as recomendações dos compêndios de doutrina católica, com orações, agradecimentos antes das refeições e confissões semanais; os livros de histórias exemplares e as cartilhas de alfabetização. As medidas disciplinares como bolos, beliscões, surras de cinto ou de vara de marmelo revezavam com as risadas e mimos, divertimentos, brincadeiras e festas.

Os quadros e relatos de Debret também retratam as procissões de enterro de recém-nascidos enfeitados de anjinhos, crianças vestidas para participar de festas religiosas, bebês brancos sendo amamentados por amas negras de leite, crianças às costas das mães negras ou ajudando a vender ao lado de um tabuleiro e muitas outras imagens onde podemos observar o cotidiano das crianças do Império.

No outro lado do foco, relatos de memórias trazem a experiência infantil com todo seu realismo, desmistificando a idéia de inocência e de infância feliz. Graciliano Ramos, por exemplo, no seu romance *Infância* (1945), revela o quanto foi árdua a sua experiência de criança, nos fins do século XIX e início do XX, vivida quase toda no interior de Alagoas, junto a uma família de classe média com prole numerosa. Longe de afetos, o menino Graciliano (1984) conta com detalhes a dureza da sua trajetória de vida, onde a indiferença e a injustiça aparecem desde a primeira infância:

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me funda impressão. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, figurei-me na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar este papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural (p.31).

¹³ Ver Rio de Janeiro: cidade mestiça. Reprodução de Gravuras de Debret. São Paulo: Companhia das Letras.

¹⁴ Os jesuítas do período colonial já aplicavam o castigo físico nas crianças, fato que assustava os indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças.

Drummond traz o castigo de uma mal-criação, no poema *Revolta*, mostrando o sentimento de humilhação, pela intimidação sofrida pela criança ao ter que passar um dia inteiro com um pão pendurado no pescoço:

Revolta

Não quero este pão- Quinquim atira
O pão no chão

A mesa vira vidro, transparente
De emoção
Quem ousa fazer isso em pleno almoço?
Pede castigo
O pão jogado no chão.

O Castigador decreta:
Agora de joelhos você vai
apanhar este pão.
Vai trazer um barbante e amarrar
O pão no seu pescoço
E vai ficar o dia todo
De pão no peito, expiação

Quinquim perdeu a força da revolta.
Apanha o pão, amarra o pão
No pescoço humilhado
E ostenta o dia todo
A condecoração

Kramer (1982), incitada pelas pesquisas de Charlot¹⁵, ajuda a compreender que os dois aspectos do sentimento de infância descritos por Ariès - a “paparicação” e a “moralização” - aparentemente contraditórios, se *completam na concepção de infância enquanto essência infantil, mascarando a significação social da infância*. A dependência da criança em relação ao adulto é um fator social e não natural, que varia de acordo com a classe social e que tem uma forte significação econômica:

Tal significação econômica da infância está na base do valor atribuído à criança nos domínios da realidade social. A criança não é, pois, valorizada de maneira uniforme; as relações entre crianças e adultos são heterogêneas bem como é diverso o valor com que as crianças são encaradas numa e noutra classe. Tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação deixa de lado a desigualdade social real existente entre populações, inclusive infantis (p.21).

São as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural que vão delineando as diferentes concepções de infância e as

¹⁵ A autora se refere ao texto de CHARLOT, Bernard. La mystification pédagogique.

diferentes formas de ser criança. Portanto, nas histórias individuais e coletivas das crianças brasileiras não tivemos e não temos uma resposta única às perguntas: o que significa ser criança? Quando deixamos de ser crianças e nos tornamos adultos?

1.1.2 Infância e desenvolvimento: algumas questões para a educação

Embora não se possa pensar a criança sem conhecer as suas condições de existência, os ideais e as expectativas sobre a infância não pertencem apenas a uma família, grupo ou classe social, mas também ao ideário de uma época. Com certeza não existiu nem existe uma criança em abstrato, porém, os conhecimentos produzidos sobre as características da infância e sobre o desenvolvimento infantil foram se constituindo como lentes para se ver e pensar a criança. Tais lentes passam a ser usadas pelo conjunto da sociedade e que também determinam e interferem no comportamento das crianças. Portanto, para melhor compreender a infância, num determinado contexto histórico e cultural, cabe também contextualizá-la frente à produção e consumo dos discursos produzidos sobre ela, no âmbito social mais amplo. Usando as palavras de Pereira e Souza (1998):

Cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação à infância, tendo esses discursos conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (p.28).

A produção de conhecimentos sobre a infância começa a ser sistematizada na modernidade, estando inserida dentro da mesma lógica de construção do homem moderno que, na tentativa de vencer o mito, buscou a racionalidade científica, distanciando-se do seu objeto de estudo como forma de conhecê-lo e dominá-lo. Isto é, o homem cujo *programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo, cuja meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber* (Adorno e Horkheimer, 1985, p19). Para o homem moderno, o saber científico significava poder, já que a ciência, vista como verdade, tem a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar o “real” e o “ser” na sua totalidade (Pereira e Souza, idem). A vida moderna passou a ser estruturada com base na ciência e na racionalidade, o que trouxe a idéia de

progresso como domínio do homem sobre a natureza, de evolução, de causa e efeito, de linearidade temporal e de previsibilidade.

Neste contexto, a preocupação inicial com a educação das crianças, não teve como objetivo conhecer ou entender as características e especificidades deste período da vida e sim a construção do homem de amanhã, cuja maturidade seria identificada com a chegada à razão. A severidade imposta às crianças por pais e mestres, fazia parte do projeto de abreviar o tempo da ignorância e da fantasia e apressar uma etapa da vida vista como menor, transitória e passageira.

Porém, ao longo da modernidade, a infância passou a ser objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento que foram aprofundando e ampliando os conhecimentos sobre a infância, conferindo-lhes cientificidade. No final do século XIX e início do século XX, *em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social* (Postman, 1999, p.65). A evolução cognitiva e afetiva da criança, bem como o desenvolvimento do seu eu natural foram amplamente objetivadas e retomadas por psicólogos e educadores tais como Sigmund Freud, Melaine Klein, Dewey, Piaget, Vygotsky entre muitos outros.

Na perspectiva do progresso, o desenvolvimento humano foi sendo concebido como sucessão de etapa ou estágios. Souza (1996), tomando por base os estudos de Castro¹⁶, traz algumas questões sobre a psicologia do desenvolvimento que merecem ser discutidas, já que são provocadoras de formas de pensar e agir da criança e sobre ela:

A problematização sobre o desenvolvimento humano pode ser vista por meio de dois enfoques distintos: “o biológico-evolucionista” e o “pedagógico-normativo”. O enfoque biológico-evolucionista, originário das ciências da natureza e da medicina, atribui à maturação uma importância preponderante. As teorias de Freud e Piaget constituem exemplos que se enquadram dentro do paradigma evolucionista, em que os atributos e funções psicológicos são passíveis de mudanças dentro de uma seqüenciação hierarquizada (...)

O enfoque pedagógico-normativo prioriza o processo de socialização, destacando o tempo que transcorre da infância à vida adulta como trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social e “produtiva”. Sob este aspecto, as etapas do desenvolvimento aproximam-se, nitidamente, da seqüência de dispositivos institucionais de credenciamento à vida adulta (p.42-43).

No enfoque biológico-evolucionista, a noção de desenvolvimento assume características próximas e derivadas da noção biológica de evolução, ou seja, de transformação de formas de se comportar e de pensar ao longo de um tempo

cronológico, linear, cumulativo em que o homem adulto é tomado como ponto de chegada. Ao descrever e organizar o desenvolvimento infantil em etapas, períodos ou fases, este enfoque mostra cientificamente o processo de maturação da criança. O elenco de características próprias de cada momento torna-se, então, parâmetro para avaliá-la e classificá-la segundo as etapas que já percorreu ou não. Torna-se também referência básica para os diferentes profissionais que lidam com a infância que, são considerados mais competentes, quanto mais conhecem as teorias que descrevem o desenvolvimento infantil.

Dentro deste paradigma, Sigmund Freud (1856-1939), analisando o processo de maturação afetiva da criança e Jean Piaget (1896-1980), explicando a gênese das estruturas cognitivas, têm grande destaque, não só pelo pioneirismo, relevância e repercussão de suas obras, como também porque suas teorias ultrapassaram o âmbito acadêmico e ganharam a sociedade, influenciando ações e produções destinadas à infância.

Freud foi um dos primeiros teóricos a atribuir um papel importante ao desenvolvimento infantil, pois acreditava que o padrão de personalidade do adulto era estabelecido no começo da vida, estando quase completamente formado por volta dos cinco anos¹⁷. Na teoria psicanalítica do desenvolvimento, a criança passa por estágios psicosssexuais, no decorrer dos quais, obtêm prazer erótico ou sensual ao estimular zonas erógenas do corpo. Cada estágio do seu desenvolvimento tende a estar localizado numa zona erógena específica. A psicanálise revela, assim, que a vida sexual não começa apenas na puberdade, mas se inicia logo depois do nascimento. Para Freud, as manifestações psíquicas normais ou anormais, passam a ser observadas e descritas dinamicamente sob o ponto de vista da distribuição quantitativa da libido e da sua historicidade, isto é, desde o começo da vida do sujeito (Schultz e Schultz, 1992). Longe de ser a *tábula rasa* de Locke, a criança de Freud tem desejos e sexualidade, se afastando também do *Emílio* de Rousseau, na medida em a condição de seu crescimento e abertura para o mundo social tem como um dos fatores a resolução do conflito edipiano, com a sublimação de impulsos libidinais e agressivos. Na contra mão da visão romântica de desenvolvimento infantil,

¹⁶ A autora se refere ao texto de CASTRO, Lúcia Rabello. Desenvolvimento Humano: por um retorno ao imaginário. In Psicologia Clínica, Pós-Graduação e Pesquisa, nº 5, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1990, v.5.

¹⁷ Hipótese segundo Schultz e Schultz (1992, p.353) *depois contestada por Kagan, Kersley, Zelazo, Olweus, que mostram que a personalidade continua a se desenvolver ao longo da vida e que pode passar por dramáticas mudanças após os cinco anos.*

para a psicanálise, sem os mecanismos de recalçamento e de sublimação, a civilização não seria possível.

Se Freud mostra que a criança é dotada de um aparelho psíquico, que tem impulsos instintivos e capacidade de enfrentar e resolver os diferentes conflitos que se depara, Jean Piaget, preocupado com questões epistemológicas, procurando compreender como o sujeito constrói conhecimento, passando de um conhecimento menos elaborado para um mais elaborado, formula uma teoria psicogenética, mostrando as mudanças qualitativas por que passa a criança desde os seus primeiros anos de vida, quando sua inteligência é prática até a adolescência, quando o pensamento passa a ser formal, lógico-dedutivo. Para o autor, o conhecimento é o resultado das inter-relações entre sujeito e objeto. O sujeito assimila o novo a partir dos seus esquemas de ação (ou de assimilação) e, simultaneamente, amplia e modifica seus esquemas, acomodando-os ao novo. Num processo ativo de articulação entre assimilações e acomodações, denominado adaptação, o sujeito passa por equilíbrios sucessivos e majorantes. Cada adaptação realizada amplia e reestrutura os esquemas do sujeito, tornando-os disponíveis para realizar novas acomodações. A busca do equilíbrio é que permite a adaptação e para Piaget a lógica representa a forma final do equilíbrio das ações. Segundo La Taille (1992):

As raízes desta “marcha para o equilíbrio” encontram-se no período sensório-motor, durante o qual a criança constrói esquemas de ação que constituem uma espécie de lógica das ações e das percepções. Essa primeira organização da inteligência sensório-motora anuncia a ulterior, na qual as ações serão interiorizadas – ou seja, efetuadas mentalmente. De dois a sete anos – período pré-operatório – embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade(...). Tal reversibilidade será construída nos períodos operatório-concreto e formal. No primeiro, a criança raciocina de forma coerente, contanto que possa manipular os objetos ou imaginar-se nesta situação de manipulação; no segundo, já é capaz de raciocinar por simples hipótese (p.17).

Para Piaget, o desenvolvimento infantil se dá numa ordem fixa, sucessiva e hierárquica, em que as estruturas cognitivas vão sendo construídas num processo progressivo de ultrapassamento de estágios anteriores por estágios posteriores. É pelo acréscimo e integração de estruturas, necessárias e inéditas, que a inteligência vai sendo construída. O problema epistemológico de Piaget dirige a sua investigação para a observação do comportamento da criança frente a situações lógicas, como as tarefas de conservação de quantidades, classificação, seriação etc. Como isso, ao buscar as estruturas lógicas nas

crianças, encontra uma pré-lógica ou semi-lógica, evidenciando uma falta que será ultrapassada no período das operações lógico-formais que, corresponde ao modelo do adulto conhecer. Assim, as transformações temporais da cognição têm como horizonte a forma adulta de conhecer e pensar que, por sua vez, é a mesma lógica da modernidade, da racionalidade e do conhecimento científico, lógico-matemático.

No enfoque pedagógico-normativo, a teoria de Piaget, mais que os estudos de Freud, é tomada como modelo, tanto para organizar os conteúdos e atividades consideradas próprias para cada faixa etária ou série escolar, como para enquadrar a criança em um comportamento esperado, sendo que o inesperado pode implicar em quebra na seqüência institucional. A infância passa a ser tema de especialistas, que aconselham e prescrevem procedimentos que devem ser direcionados a cada etapa do desenvolvimento infantil. Pais que desconhecem as características de cada etapa correm o risco de se sentirem incompetentes no trato com seus filhos e até mesmo desautorizados, pois, até as produções culturais destinadas às crianças passam a se valer deste referencial teórico para atender a um público infantil cada vez mais setorizado, constituindo-se como verdadeiras “técnicas” de intervenção na realidade. Jogos, brinquedos, livros, peças de teatro, filmes etc são recomendados para tal e qual faixa etária ou série escolar, como se a infância fosse um conceito abstrato, genérico e universal e como se as crianças, em que pesem os contextos culturais ou classes sociais, fossem todas homogêneas.

A abordagem piagetiana, ao considerar que *não há gênese sem estrutura nem estrutura sem gênese*, tem sido apropriada pela escola por atender a sua organização seriada, provocando questões que, se por um lado, demonstram uma atenção aos processos cognitivos da criança por outro, desconsidera os possíveis desvios, avanços e retrocessos, bem como outras formas de pensar e lidar com a realidade. Entre elas, destaco algumas bastante freqüentes que têm servido de guia para planejamento e avaliação de atividades escolares desde a educação infantil: se o desenvolvimento é um processo construtivo da criança, que se dá de níveis mais simples para os mais complexos e a aprendizagem fruto das inúmeras interações que a criança estabelece com o seu meio físico e social, como promover uma educação que leve em conta o nível de desenvolvimento da criança? O que e como a criança de cada faixa-etária aprende ou deveria prender? Que lógica está subjacente aos seus erros e

acertos? Quais os esquemas de assimilação que já construiu? Em que nível de desenvolvimento se encontra?

Como, para esta teoria, o desenvolvimento acompanha a aprendizagem, cabe ao educador conhecer as hipóteses das crianças e propor atividades em que possa realizar a partir dos esquemas de assimilação já construídos, partindo do que está mais próximo para o mais distante e do mais simples para o mais complexo, também aqui, não cabe mais imprimir marcas sobre *a tabula rasa*, nem deixar a natureza infantil agir por si mesma, mas seguir a construção dos processos cognitivos.

Tanto o enfoque biológico-evolucionista, quanto o pedagógico-prescritivo, que decorre do primeiro, se preocupam com a explicação da gênese das formas de agir e de pensar da criança, numa ordem sucessiva e seqüencial. A questão da linearidade de uma transformação temporal não permite que se veja o desenvolvimento infantil sob outra dimensão, a não cronológica. A criança é descontextualizada das suas condições afetivo-volitivas, sócio-históricas e culturais, e sua subjetividade fica definida no âmbito do sujeito epistêmico. A ênfase dada ao crescente processo de racionalização da criança, a coloca a serviço das imposições de uma racionalidade técnica que predomina no mundo moderno ocidental, *sendo esta psicologia de desenvolvimento modeladora das formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor* (Souza, 1996, p.46).

Como pensar um desenvolvimento humano que não esteja servindo para a adaptação do homem às regras da produção e do consumo, nem a reprodução da estrutura imposta pela lógica da racionalidade? Seria possível pensar uma psicologia do desenvolvimento que levassem em conta um homem mais integrado e situado histórica, social e culturalmente, cujo desenvolvimento desse margem ao imprevisível?

Mesmo sem responder inteiramente a estas questões, mas caminhando em direção a uma psicologia que integra o homem enquanto ser biológico e social, membro de uma espécie, mas participante de um processo histórico, Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, produz sua obra dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética, pós-revolução de 1917, tendo como um dos pressupostos básicos de que *o ser humano constitui-se como tal na sua relação como o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana*

num processo histórico, que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (Oliveira, 1992, p.24).

O autor considera o desenvolvimento um processo sócio-histórico, pois o acesso do sujeito aos objetos é mediado pelos sistemas simbólicos de que dispõe, sendo a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Para ele, a linguagem humana é o sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, tendo duas funções básicas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Operar com sistemas simbólicos possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação, que são, o que o autor chamou de funções ou processos psicológicos superiores. Segundo Vygotsky (1993, p.44) *o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala*. Ao longo do seu processo de desenvolvimento o indivíduo vai internalizando os conceitos, que são o universo de significados que ordena o real em categorias fornecido pelo grupo social e expresso por palavras da língua deste grupo. Porém, a formação de conceitos se transforma ao longo do desenvolvimento da criança, num percurso que não é linear, que inclui análises e sínteses tanto dos conceitos espontâneos, como dos científicos (transmitidos em situações formais).

Para Vygotsky (1991), aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não seriam possíveis de acontecer. Deste modo, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e o papel do outro social é de fundamental importância, já que é no convívio com os outros de sua espécie que o indivíduo aprende e se desenvolve. Ao pesquisar sobre o desenvolvimento, Vygotsky aponta para o fato de que não devemos considerá-lo como único, pois ele ocorre retrospectivamente, no nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e prospectivamente, no nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. É desta divisão do desenvolvimento em níveis que Vygotsky formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Conceito que permite a

compreensão do curso interno do desenvolvimento do indivíduo e, ainda, o acesso aos processos que estão amadurecendo e que se encontram embrionariamente presentes. Como isso, Vygotsky rompe com a idéia de desenvolvimento como processo linear e seqüencial, dando uma outra ordem que sugere o tempo como entrecruzamento entre o presente, o passado e o futuro. Segundo Kramer (1993,p.105) *a zona de desenvolvimento proximal pode ser considerada não só como um conceito cognitivo, mas como potencialidade do homem na história, estando o momento presente do desenvolvimento intrinsecamente relacionado ao que foi antes e ao que será depois.*

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Porém, para estudar o desenvolvimento da criança, o autor propõe que se compreenda a unidade dialética de duas linhas principais e distintas - a biológica e a cultural - e as leis que governam o seu entrelaçamento em cada estágio deste desenvolvimento. Sendo assim, o interacionismo proposto por Vygotsky é dialético, pois, na medida em que há constantes mudanças nas condições históricas que determinam as oportunidades para a experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. Portanto, para o autor, diferentemente do que postula Piaget, um sistema funcional de aprendizado de uma criança não pode ser idêntico ao de outra, embora possa haver semelhanças em certos estágios de desenvolvimento (Steiner e Souberman, 1991, p.141).

A teoria de Vygotsky supõe um olhar diferenciado sobre a criança que vai da sua contextualização histórica e social à abertura para o encontro e descoberta do surpreendente e do imprevisível, da aposta nos seus processos embrionários à importância da mediação de adultos e/ou crianças mais experientes, da linguagem enquanto constituinte à cultura enquanto palco de negociações, espaço, portanto, de formação e de mudança. Supõe também uma escuta cuidadosa e interessada, pois a linguagem vista como manifestação de sentidos produzidos, expressão do sujeito e elemento de mediação, portanto de troca, de desenvolvimento e de aprendizagem é ponto de partida e de chegada para todos os gestos, ações, desejos, aprendizagens, entendimentos e desentendimentos dos sujeitos em relação. Com isto, as questões que se colocam aos educadores são menos prescritivas e diretivas que as do construtivismo piagetiano, como, por exemplo: como o professor pode ser um

mediador dos processos de desenvolvimento da criança? Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? Que construções estão sendo realizadas pelas crianças frente aos elementos culturais que as circundam e quais as que se encontram de forma embrionária? Quais são as construções singulares e quais as que aproximam as crianças de um mesmo grupo social? Que situações permitem e favorecem a manifestação das diferentes linguagens? Que significados estão subjacentes a estas manifestações?

A abordagem vygotskyana, ao trazer o dinamismo das condições históricas e da própria experiência do sujeito, abre espaço tanto para singularidade e individualidade quanto para a pluralidade e coletividade, já que a diferença é a própria condição humana e a cultura um palco de negociações onde o sujeito ao mesmo tempo em que recebe e se forma, cria e transforma; ao entender que no momento presente do desenvolvimento, coexiste o passado e o devir do futuro, rompe com a idéia de desenvolvimento linear e abre o sujeito ao inesperado e ao imprevisível; ao entender a linguagem como elemento de mediação entre o sujeito e o mundo e como instrumento do pensamento e da consciência, pela polissemia e polifonia típicas da linguagem, amplia o universo de significações do sujeito, trazendo o múltiplo e o diverso para a realidade social. Desta forma, a plasticidade que o autor reconhece ter o próprio cérebro humano frente às condições sócio-históricas se estende de forma integrada a todas as esferas da vida humana incluindo o afeto, o desejo, a expressão, a sensibilidade, a estética, a ética e também a lógica e a razão. Portanto, subjacente às suas questões sobre o desenvolvimento, encontra-se não apenas a crítica às correntes psicológicas de sua época, mas à própria visão moderna de homem que, na busca incessante de vencer o mito e dominar a natureza, acabou não apenas se alienando dos objetos dominados e coisificando o seu espírito, como também se reduzindo ao que se espera dele como algo objetivo (Adorno e Horkheimer, 1985).

Este breve percurso sobre alguns discursos produzidos sobre a criança, que foram de alguma forma sendo apropriados pelos educadores e pelo conjunto da sociedade e que acabam influenciando a maneira das crianças agirem e pensarem permite observar que se partiu do entendimento da criança como um ser diferente do adulto apenas quantitativamente, pela sua menoridade em idade, tamanho e força (física e produtiva) e posteriormente as diferenças quantitativas cederam lugar às qualitativas - a criança surge como um ser

distinto do adulto por sua maneira própria de perceber, conhecer e sentir. No entanto, a diferença quantitativa, aparentemente superada, retorna como falta cognitiva, instaurando a dicotomia anteriormente citada, em que ora se valoriza aquilo que a criança é e faz, ora o que lhe falta e o que lhe poderá (ou deverá) vir a ser. A teoria de Vygotsky sugere uma síntese, não como soma ou justaposição entre o ser e o vir a ser da criança, mas entende que no agora de cada criança intrinsecamente está presente o que foi antes e ao que será depois. Sua abordagem sócio-histórica também desconstrói a idéia abstrata e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura.

Cabe ressaltar que estes enfoques coexistem de forma contraditória, não só no senso-comum, como também nos estudos sobre infância. Ao mesmo tempo em que a produção cultural para a infância cada vez mais se especializa, segregando as diferentes faixas etárias, e que a escola elege conteúdos e informações que considera próprios para cada idade ou série, as crianças têm acesso irrestrito, pela mídia, meios eletrônicos e pelo convívio familiar e social, às mais diversas informações. Ao mesmo tempo em que esperam das crianças comportamentos “infantis”, os adultos cobram delas responsabilidades e posturas, se assustando quando se comportam como adultos. Fala-se muito em criança erotizada, quando a erotização está presente amplamente na sociedade atingindo a todos. A lista das contradições é extensa. Neil Postman (1999) postula sobre o desaparecimento da infância, levando em conta a ausência hoje dos três fatores que, como vimos, compõem as teses de Ariès sobre o surgimento do sentimento de infância: a alfabetização, o conceito de educação e de vergonha.

Segundo este autor, com a tv, a base da hierarquia da informação desmorona, pois ela apresenta a informação numa forma indiferenciada na sua acessibilidade, não fazendo distinção entre a categoria criança ou adulto. Para Postman, isto se dá porque *a televisão não requer treinamento para apreender sua forma, não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento, não segrega seu público* (p.94). A tv, juntamente com os outros meios de comunicação eletrônicos, recria as condições de comunicação que existiam no século quatorze e quinze, não havendo mais segredos, sentimentos de vergonha, nem distinção entre público e privado, adulto e criança. Ele argumenta ainda que neste ambiente informacional tanto a autoridade do adulto, quanto à curiosidade da criança perdem terreno, pois se quebra tanto a ordem intelectual hierárquica criada pela alfabetização, quanto a ordem social hierárquica criada

pela conquista das boas maneiras. Ao anunciar o desaparecimento da infância, sugere aos pais *resistirem ao espírito da época, pois não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância* (p.167).

Estes argumentos, embora interessantes, mostram um certo espanto em relação à inserção cultural da criança e sua contextualização sócio-histórica. Se a escolarização, com o controle da informação e da moralização da criança, bem como a constituição da vida privada, não serviram como base para o surgimento do sentimento de infância no Brasil, caberiam hoje? Por sua vez, a ordem intelectual hierárquica seria dada unicamente pela alfabetização e pelo saber intelectual letrado? E os outros saberes das crianças como, por exemplo, a familiaridade que algumas têm com o computador ou com as músicas que ouvem, cantam e tocam que superam em muito os dos adultos? A ordem social hierárquica não estaria na divisão de classes sociais, sexo, religião ou até mesmo na relação entre idade e força produtiva, com suas tensões e conflitos, vividos pelas crianças no seu cotidiano? Como seria esta resistência ao espírito da época? Negação do que está posto e volta ao que se perdeu? Que infância é esta de que as crianças precisam?

Neste percurso fica explícito que, para pensar e conceber a infância, não se pode prescindir de categorias como história, sociedade e cultura, tendo a linguagem como chave e fio condutor. E se Vygotsky abre e amplia o espaço e o tempo da infância, para Walter Benjamin, crítico da modernidade e da cultura, a idéia de infância se encontra no centro de sua concepção de memória histórica, sendo considerada como um coletivo, chave para a compreensão de uma época por meio da face criança do menino Walter que, ao rememorar momentos da sua própria história, fala também de um momento da história da humanidade, entrecruzando presente, passado e futuro (Kramer, 1996,p.30).

1.1.3 Infância e teoria crítica da cultura: ampliando ainda mais o foco

Benjamin ao analisar criticamente a modernidade, relaciona o progresso e o desenvolvimento ao empobrecimento da experiência humana e alienação da linguagem. Faz uma crítica à concepção evolucionista de história como tempo contínuo que caminha irremediavelmente para o futuro que, em nome do progresso, descarta o passado, considerando-o antigo e velho. *A idéia de um*

progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo (Benjamin, 1993, p.229).

Em seus escritos, *Rua de mão única*, *Infância berlinense* e *Imagem e pensamento*, Benjamin não se limita a trazer recordações da sua infância, mas, dando voz ao menino, traz a forma como ele via e sentia o mundo, falando também de um momento histórico e de uma sociedade.

Esta objetividade permite ao leitor o despertar da sua própria infância e nesta rememoração, emerge o *tempo saturado de agoras*, quebra-se a idéia de tempo linear e amplia-se o sentido de coletividade, O menino Walter fala dele, do seu momento histórico e inserção sócio-cultural, trazendo uma história que é simultaneamente individual e coletiva, história que pode ser continuada e re-significada dentro de cada um de nós a partir da nossa experiência de ser criança, história que também continua na experiência de ser criança em qualquer tempo e espaço.

Assim, Benjamin traz a criança que brinca a partir dos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro, que com estes restos estabelece, nas suas brincadeiras, uma nova relação entre os materiais, formando o seu próprio mundo das coisas. Mostra a criança desordeira, que toda pedra que encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela o começo de uma coleção e tudo que possui se constitui numa única coleção. Criança cujas gavetas transformam-se em arsenal e zoológico, museu policial ou cripta. Criança que dá uma nova ordem aos seus objetos e que qualquer arrumação feita pelos adultos é a destruição de uma obra repleta de significados. Criança que percorre os países e povos dos seus selos. Criança que lambisca, que pela fresta do guarda-comida entreaberto avança sua mão como um amante pela noite em busca de açúcar ou amêndoas, uvas passas ou geléia. Criança que chega atrasada na escola, que permanece em silêncio até o sinal tocar e a matraca do professor parar. Criança que anda de carrossel, que girando aos trancos distancia-se de sua mãe e vai vencendo o medo de abandoná-la ao se dar conta de que volta para o mesmo ponto, podendo, então, percorrer florestas virgens com seu animal, agora, dócil. Criança que conhece os esconderijos da casa, que atrás do cortinado, converte-se em fantasma, atrás da porta, ela própria é porta, que se for descoberta nestes esconderijos pode petrificar-se e tornar-se eternamente fantasma ou porta e, desta forma, antes de ser achada, se antecipa com um grito de auto-libertação. Criança que lê, que entra dentro do livro com ilimitada

confiança, que se mistura aos personagens de maneira muito mais íntima que o adulto e que o desenrolar e as palavras trocadas nas histórias têm tanta força para ela, que quando se levanta está envolta pela nevasca que soprava na leitura (Benjamin, 1984, p.77-81).

Criança que ouve no sacudir dos tapetes a língua da camada mais humilde, para ela, os verdadeiros adultos. Criança que sente a “tradição” nas suas mãos ao tocar as meias enroladas no fundo da gaveta, que ao decidir que presentes seriam guardados no armário, onde tudo que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo, entende que seu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Criança que, mesmo morando em um bairro de proprietários e desconhecendo a existência de outros bairros, diferentemente das crianças ricas da sua idade que viam os pobres como mendigos, começa a entender que a origem da pobreza está na ignomínia do trabalho mal remunerado. Criança que traz os valores e a experiência sensível do cotidiano: a mãe costurando e sua caixa de costura a tornando irmã de Branca de Neve, a pista de patinação com a música da charanga, o passeio de bicicleta, as conversas telefônicas, as caçadas de borboleta na casa de veraneio, a expectativa da viagem de férias e o retorno, a maçã assada das manhãs de inverno, os gestos da criada da casa da tia, a notícia da morte do primo, o mercado com as negociantes e as filas das donas-de-casa, a rua e as casas onde moravam as avós, as histórias de Grimm e da carochinha, os versos e rimas infantis que alimentaram o seu imaginário, as cores dos papéis que embalavam os chocolates, a jóia que a mãe usava nas festas, a luz da árvore de Natal, a febre das doenças infantis, o sonho com o fantasma, a sua escrivanhinha, os decalques, as coleções de selos e de cartões postais, o banho na piscina pública, o jogo das letras, o zoológico e a jaula da lontra. Criança que tem medo, de não colocar a corrente na porta e também dos sonhos noturnos com personagens das histórias. Criança que, neste lembrar, traz a imagem do *Corcundinha*, personagem de uma história de Georg Scherer, que fazia travessuras e deixava as crianças em situações embaraçosas. Embora não visse este homenzinho, sentia que ele andava sempre à sua frente, que era sempre visto por ele e este olhar tirava-lhe a atenção das coisas. Mais tarde sua mãe o revelou o nome “*Sem jeito mandou lembranças*”, o que sempre lhe diziam quando quebrava ou deixava cair alguma coisa. O Corcundinha, para o menino, tem imagens nítidas desta criança e sua voz, que faz lembrar o zumbido da

chama de gás, o cochicha para além do limiar do século, pedindo para rezar por ele (Benjamin,1993, p.73-142).

Os textos e fragmentos do autor, como uma mônada que contém na parte a totalidade, vão dando voz a criança totalmente inserida na história, parte da cultura e produtora de cultura.

Nos seus escritos citados, especialmente em *Infância berlinense*, Benjamin recupera o mundo da cultura dos pais, mas ao mesmo tempo recupera a maneira de ver da criança, a sua sensibilidade, seus hábitos, desejos, afetos e valores e, sob este ângulo, Bolle (1984,p.13) afirma que *o texto se lê como se fosse um relato de criança para criança, à margem da cultura adulta*, reafirmando a especificidade do mundo infantil. Porém, o mundo dos adultos, completa Bolle, *não se opõe em bloco ao mundo da criança, há os que sabem e o que não sabem dialogar. Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado lhe são o artista, o colecionador e o mago* (p.14).

Benjamin, além da visão filosófica de infância como categoria central no estudo do homem, se interessa pela história dos brinquedos e dos livros infantis. Mostra que, se por um lado os brinquedos documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança e até mesmo como impõe a sua expressão, por outro, é no brincar, no uso que a criança faz do brinquedo, que ela corrige e muda a sua função. Além disso, a criança também escolhe os seus brinquedos, a partir dos elementos da natureza e do que os adultos jogam fora, pois as *“crianças fazem história a partir do lixo da história”*, aproximando-se dos *“inúteis”*, dos *“inadaptados”* e dos *marginalizado* (Bolle, 1984, p.14).

Quanto aos livros infantis, Benjamin (1984, p.47) foi um colecionador que não perdeu o júbilo infantil por eles e afirma que *somente uma pessoa que se conservasse fiel à alegria que o livro infantil desperta na criança poderia descobrir este novo campo para o colecionador- o livro infantil*. Via nos livros do passado e suas ilustrações, resíduos do mundo dos sonhos, testemunhos que conservaram a capacidade de contestar a continuidade histórico-cultural que homogeneiza o tempo e que só pode propor a apologia do que existe, via neles também a liberação da escravidão da utilidade e das leis do mercado e a indicação de caminhos para a imaginação da criança:

Frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede histórica da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos penetra no palco onde o conto de fadas vive (...) Nesse mundo permeável, adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como companheira. Fantasiada, com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio da mascarada e também participa dela. Lendo - pois encontram-se as palavras adequadas a

esse baile de máscaras, as quais revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve (Benjamin, 1984, p.55).

Além de discutir os livros de literatura infantil, suas histórias, ilustrações e autores de diferentes épocas, e de criticar as adaptações do universo lúdico e mágico dos contos de fadas, feitas pelos pedagogos, Benjamin comenta cartilhas em que a criança aprende brincando e escreve a partir do desenho e do jogo das letras.

O autor critica os filisteus - os pedagogos que têm como tarefa inculcar em crianças e jovens princípios e valores imperativos – e questiona a pedagogia burguesa afirmando que *a burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores* (Benjamin, 1984, p.89). Entende que, pelo fato da criança proletária nascer dentro de uma classe, aquilo que deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas pela situação de classe. Benjamin dá ênfase também à política, mostrando a manipulação fascista dos jovens, os horrores da guerra e as desigualdades.

Este mergulho de Benjamin dá no universo infantil permite a certeza, como afirma Pereira (1984, p.11), *de que a criança é o pai do homem e a consciência de que a roda do destino começa a girar muito cedo, e num estalo fixa as chaves-mestras da nossa existência*. A partir desta visão, Kramer (1996, p.33-34), chega aos seguintes eixos – *iniciais e provisórios* - da concepção de infância em Benjamin: não infantilização da criança, criadora de cultura, colecionadora, rastreadora; desnaturalização da criança, desnaturalização do ser humano, relação crítica com a tradição; subversão da ordem, pois a criança desvela as contradições e revela outra maneira de se enxergar o real; crítica à pedagogização da infância- crítica ao pedagogos; dominação como antieducação; denúncia à didatização, crítica ao autoritarismo; criança, conhecimento e história; reconhecimento do adultocentrismo, contra o autoritarismo da idade; reconhecimento da especificidade da infância e história, linguagem, descontinuidade - eixo maior que a incorpora em todos os outros.

Esta concepção de infância, ampliada à própria condição humana, ainda, segundo a autora, possibilita o entrecruzamento teórico-prático das perspectivas: histórica, filosófica, psicológica, política, cultural, antropológica, artística e ética. E é justamente este olhar multi, inter e transdisciplinar, que pode romper a parcialidade e a justaposição dos enfoques que tem trazido a dicotomia entre o ser e o vir a ser da criança. A linguagem vista como chave e fio condutor, se faz

presente em todas as esferas, pois são os discursos que nos constituem e que constituem as diferentes perspectivas teórico-práticas, além de permitir dar e ouvir a voz da criança, rompendo a linearidade espaço-temporal.

1.2 Fechando o foco: a situação da primeira infância no Brasil

No Brasil, andamos no espaço e nos descolamos no tempo.

Leandro Konder

No século XX, com a reorganização das relações humanas e as conseqüentes mudanças no papel da mulher e da família, observou-se uma intensa produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento, as necessidades e as competências das crianças. Nas últimas décadas, a infância e as inúmeras questões que envolvem as crianças têm sido pauta não só das discussões dos diferentes campos de investigação científica, como também da política e da mídia. Sarmiento e Pinto (1997) atribuem esta recente atenção especial ao fato de que o mundo atual introduziu novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância, enquadráveis no que denominaram de paradoxos da infância. *Nos países ocidentais, as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população* (p.11). O aumento de esperança de vida e a regressão da taxa de fecundidade constituem para os autores, os principais fatores da importância dada à infância na sociedade contemporânea. Mas eles apontam outros indicadores, também paradoxais, que se associam a estes. Entre eles, destacam a Convenção dos Direitos da Criança aprovados em 1989 pelas Nações Unidas que, embora proclame um conjunto de direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, não foram suficientes para garantir uma melhora das suas condições de vida pela inconsistência das políticas para a infância: *atribui-se à criança o futuro do mundo num presente de opressão* (p.12).

1.2.1 Infância e educação infantil: paradoxos e desigualdades

No Brasil, os paradoxos se tornam presentes de forma contundente. O avanço da legislação brasileira no que se refere à infância não foi capaz ainda de reverter o quadro crítico em que esta parcela da população se encontra, especialmente no que tange à primeira infância, crianças de 0 a 6 anos de idade.

Segundo o Censo Demográfico 2000 (IBGE), contamos com 23.141.413 crianças, desta faixa etária, o que representa 13,63% da população brasileira.¹⁸

A pesquisa sobre Padrões de Vida – PPV, do IBGE no período de 1996 – 1997 - Primeira Infância (IBGE, 2000)¹⁹, ao traçar o perfil socioeconômico das famílias com crianças na primeira infância traz alguns indicadores importantes para analisar a situação das crianças brasileiras nesta faixa etária. Devido aos diferenciais de fecundidade existentes entre as camadas socioeconômicas, as crianças de 0 a 6 anos de idade se concentravam desproporcionalmente nos extratos inferiores de renda (37,8% das crianças dessa idade em 1996 estavam no quartil inferior de renda domiciliar per capita e apenas 14,4%, encontrava no quartil mais elevado). Estudos sociológicos e demográficos associam a renda familiar a um conjunto de variáveis que são determinantes do bem-estar na primeira infância, destacando entre elas o nível educacional dos pais; o tamanho das unidades domiciliares, a estrutura das famílias e as condições sanitárias básicas.

As famílias chefiadas por mulher com filhos pequenos apresentavam as maiores densidades, atingindo, em média, três moradores por dormitório. Tanto na Região Nordeste quanto na Sudeste, as famílias com crianças na primeira infância tendiam a possuir menores percentuais de água, esgoto e lixo adequados, tais famílias possuíam menores percentuais de imóveis próprios e têm menos posse de bens duráveis; o nível de escolaridade dos chefes dessas famílias era mais elevado que os demais, porém a média de estudos não chegava ao primeiro grau completo; os pais das crianças pequenas trabalhavam bastante (entre 47 e 49 horas semanais para os chefes homens e quase 40 horas para os chefes mulheres) e grande parte não tinha proteção trabalhista. Os indicadores de rendimento apontaram valores mais baixos nas famílias chefiadas por mulheres e com filhos de 0 a 6 anos de idade (a menor renda per capita do país - R\$ 37,50- foi encontrada nas famílias nordestinas de chefe mulher com filhos até 6 anos de idade e a maior- R\$ 379,70 - nas famílias de

¹⁸ No Nordeste este percentual é de 15% e na Região Sudeste, 12,3%.

¹⁹ A PPV foi uma pesquisa domiciliar realizada uma única vez entre março de 1996 e março de 1997, pelo IBGE, que teve como objetivo fornecer informações para planejamento, acompanhamento e análises de políticas econômicas e programas sociais em relação aos seus impactos nas condições de vida domiciliar, em especial nas das populações mais carentes. Foi publicado em 2000 um estudo sobre as condições de vida da primeira infância. Como não houve outra PPV, não foi possível fazer comparações com dados mais recentes.

casal com filhos acima de 7 anos residentes no Sudeste). Quanto aos cuidados da primeira infância, a renda familiar per capita é a variável que apresentou a relação mais forte com a avaliação da saúde infantil, revelando a extrema desigualdade entre os grupos (a renda do quartil superior foi 22 vezes maior que a do primeiro quartil). Houve também uma forte associação entre pobreza e maternidade adolescente (a PPV constatou que 73,4% destas mães pertenciam aos 50% de domicílios mais pobres); e pobreza e ser mãe solteira (73,8 % das mulheres solteiras que tiveram filhos durante os cinco últimos anos da pesquisa pertenciam aos 50% dos domicílios mais pobres).

No que se refere à frequência das crianças de 0 a 6 anos, a creches e pré-escolas, a PPV indicou que a proporção era de 27,7%²⁰. Porém, no grupo mais jovem, de 0 a 4 anos, essa frequência era de apenas 13,1%, sendo que mais da metade dessas crianças o faziam em estabelecimentos da rede privada de ensino, e nos grupos de crianças de 5 e 6 anos de idade, essa taxa sobe para 68% e os estabelecimentos de ensino público absorviam 65% delas. As taxas de frequência aumentavam de 60% para 87% quando se passou do grupo de mães menos educado para o mais educado e a influência da renda domiciliar foi ainda maior, passando de 48% no quartil mais pobre, para 94% no mais rico. As taxas de escolarização na área urbana superaram as da área rural - tanto na faixa etária de 0 a 3, quanto na de 4 a 6 anos de idade -. O fator gênero não diferenciou as taxas de frequência às creches, pré-escolas e escolas, porém as taxas de escolarização das crianças brancas foram significativamente maiores (15,5 pontos percentuais na faixa das crianças de 4 a 6 anos) do que das crianças pretas/pardas.

Segundo o Relatório da UNICEF - Situação da Infância no Brasil 2001 -, apenas 3,44% das crianças brasileiras, de 0 a 3 anos de idade, freqüentam creches e 21,02%, das crianças de 4 a 6 anos de idade, freqüentam pré-escolas. O Índice de Desenvolvimento Infantil no Brasil atingiu uma média de 0,54 pontos, sob um total de 1,0 ponto²¹. Pelos dados da UNICEF, o Estado do Rio de Janeiro

²⁰ Segundo os contextos, esta proporção é de 32,2% no Nordeste urbano, 20,4% no Nordeste rural; 29,5% do Sudeste urbano e 15,8% no sudeste rural.

²¹ Este índice é calculado levando em conta; i) a escolaridade dos pais (percentual de crianças que têm pais com escolaridade precária –menos de quatro anos de estudo), ii) os serviços de saúde (percentual de crianças com menos de um ano vacinadas contra sarampo e DTP, percentual de gestantes com mais de seis consultas) e iii) a escolaridade das crianças de zero a seis anos (percentual de crianças matriculadas em creches e pré-escolas),

foi a unidade da federação que obteve o segundo melhor resultado, com 0,66²² pontos no Índice de Desenvolvimento Infantil, tendo 5,5% das suas crianças, de zero a três anos de idade, matriculadas em creches e 42,6%, das de quatro a seis anos, matriculadas em pré-escolas. Estes percentuais revelam o quanto a cobertura do atendimento é ainda restrita, especialmente para as crianças de zero a três anos de idade²³. Cabe lembrar que estes percentuais incluem todo o atendimento e que, de acordo com o Censo Escolar-2000, as redes públicas do Estado do Rio de Janeiro são responsáveis por 41,6% das matrículas da pré-escola.

A freqüência a creches e pré-escolas é considerada, por esse órgão, como um dos fatores para medir ou avaliar a situação da infância. Isso significa que a Educação Infantil é reconhecida como um espaço de promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de garantia dos direitos da criança, pois é esperado que este espaço possa assegurar a proteção (aos maus-tratos, à violência dos adultos, à discriminação), a provisão (alimentação, assistência, cuidados com a saúde e a própria educação) e a participação (socialização, inserção na cultura e exercício da cidadania) da criança como sujeito de direitos.

Estes e outros estudos têm apontado que o grau de vulnerabilidade das crianças até 6 anos de idade está intimamente relacionado ao volume de recursos materiais e educacionais das famílias e que crianças de famílias pobres têm limitados não só seus níveis atuais de bem-estar como também suas trajetórias socioeconômicas futuras (Hasenbalg, 2000).

Para Sabóia e Sabóia (2000), a freqüência à creche e ao pré-escolar é um fato que diferencia, em vários aspectos, as condições de vida das crianças e de suas famílias, pela possibilidade dos pais disporem de parte de seu tempo para trabalhar e exercer qualquer outra atividade, pela garantia dos cuidados mínimos para as crianças de famílias pobres, pelo estímulo e preparo para o ingresso no Ensino Fundamental e pela diminuição das desigualdades sociais (p.35). Embora os autores atribuam um caráter assistencial e preparatório à Educação Infantil, é inegável o seu papel social, no sentido de atender às necessidades da criança, de possibilitar a socialização e a convivência com

22 O Distrito Federal, que obteve o melhor índice, ficou com 0,67 pontos.

23 Pela LDB, as crianças de zero a três anos de idade devem freqüentar creches e as de quatro a seis as pré-escolas. Porém, na prática, essa distinção etária nem sempre ocorre. Há crianças de mais de três anos freqüentando os espaços das creches e crianças de menos que quatro e mais de

outras crianças; e o seu papel educacional e cultural, no sentido de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem, de garantir a aquisição de novos conhecimentos e de responsabilizar-se junto com as escolas pela universalização da cultura (Kramer e Kappel, 2000, p.51).

Se por um lado, a Educação Infantil não pode ser vista como solução para os problemas da primeira infância e nem para os do Ensino Fundamental, por outro, é preciso atribuir-lhe o justo lugar. A frequência à Educação Infantil faz diferença tanto para as famílias como para as crianças.

No mundo contemporâneo, tanto as famílias quanto o espaço e o vínculo de trabalho têm se estruturado de muitas formas, ganhando diversas configurações. A família nuclear composta de pai, mãe e poucos filhos, veiculada pela mídia e presente nos livros didáticos, que tem se configurado como um “modelo”, não representa o que de fato ocorre na realidade. Em qualquer classe social, o que predomina é a diversidade na organização familiar. Há famílias uniparentais, chefiadas por mulheres ou não, famílias com avós, filhos e netos, famílias com casal e filhos de diferentes pais, famílias de casais homossexuais entre outras. Grande parte destas famílias não conta com uma rede de parentes, amigos ou vizinhos que sirva de apoio à educação e aos cuidados necessários às crianças pequenas. O trabalho, por sua vez, indispensável para a manutenção e sustento do grupo familiar, pode ou não estar preso a um vínculo empregatício, com tempo e espaço fixos, e pode também estar em falta (fato absolutamente comum nos grandes centros que contam atualmente com altas taxas de desemprego). A mãe, que tradicionalmente era a responsável por cuidar e educar da criança, por necessidade, realização profissional, independência, autonomia ou qualquer outra razão, nos diferentes contextos sociais, não está mais podendo exercer este papel sozinha. Apesar de toda diversidade na organização familiar, o acolhimento de um bebê provoca reorganizações práticas, funcionais, subjetivas e afetivas. Uma vez aceita e desejada, a criança desperta uma afeição nos pais e se, por um lado, a criança pequena não pode prescindir da presença de um adulto para se desenvolver, por outro, ela também se torna importante para os membros da família, que vão procurar dar o melhor de si para atender aos desafios que cada faixa etária demanda.

seis anos de idade freqüentando pré-escolas. A creche é considerada, geralmente, como um lugar onde a criança é atendida em horário integral e a pré-escola em horário parcial.

Especialmente nos grandes centros urbanos, a procura pela Educação Infantil é uma realidade não só das classes populares, como também das camadas médias e altas da sociedade. As últimas pagam pelos serviços, já que as instâncias públicas não têm conseguido atender a demanda nem mesmo da população que se encontra abaixo dos limites da pobreza. A frequência das crianças a creches e pré-escolas, além de ser um direito da criança e dos pais trabalhadores, tem razões e significados diferentes para cada grupo e/ou família, fazendo diferença na sua estruturação e forma de ver a criança. Portanto, seja pelo direito, seja pelo reconhecimento e necessidade do filho ser bem educado e cuidado, seja pela organização ou pela afeição, recorrer aos espaços de Educação Infantil torna-se cada vez mais necessário para as famílias.

Deslocando o eixo da família para a criança, frequentar um espaço de Educação Infantil faz diferença no próprio desenvolvimento infantil pela possibilidade de troca e ampliação de experiências e de conhecimentos, pelos cuidados que recebe e condições de saúde e alimentação. Seja vista como um espaço de socialização ou até mesmo como uma questão de sobrevivência da criança, a Educação Infantil é um direito. Sua dupla função de educar e cuidar as crianças de 0 a 6 anos de idade não é nem salvadora das condições de vida precária das crianças das classes populares, nem compensatória das diferenças que estas apresentam em relação às das classes favorecidas, nem preparatória para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil de qualidade é uma forma de garantir os direitos da criança no seu aqui e agora, considerando suas necessidades e interesses atuais, de tal maneira que sua vivência nestes espaços lhe possibilite intervir na realidade hoje.

Além dessas questões de base, Campos (1997), ao analisar os principais resultados obtidos por pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na América Latina, que procuraram avaliar os efeitos da frequência a programas de Educação Infantil sobre o desenvolvimento e a escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais, conclui que, apesar de opiniões divergentes sobre a importância da Educação Infantil, a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos. Isto significa que Educação Infantil é um bom investimento econômico-financeiro. Considerando que no Brasil a repetência escolar é ainda um fato bastante preocupante e oneroso, promover a Educação Infantil é também uma das formas de diminuir os custos dos outros níveis de ensino, em especial os do Ensino Fundamental.

1.2.2 Educação Infantil como direito: um desafio para os sistemas educacionais

Bobbio (1992) quando reflete sobre os direitos no mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito aos direitos sociais, refere-se a um processo intimamente ligado às transformações globais da sociedade e afirma: *prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade* (p.76).

Para este autor os direitos não nascem todos de uma vez, mas sim de um processo paulatino e histórico em que os direitos civis surgiram da luta dos parlamentares contra os soberanos absolutos e os direitos políticos e sociais dos movimentos populares. A vida, a liberdade individual, a liberdade de ir e vir, a liberdade de pensamento e fé, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos. Já a educação, a saúde e assistência em geral incorporaram-se posteriormente ao grupo de direitos num processo lento, ambíguo e contraditório.

Aos poucos, todavia, a legislação do trabalho, a educação, as pensões, e outros direitos sociais se consolidaram como elementos fundamentais da cidadania, agora em sua dimensão social. Com isso, completa-se o status da cidadania, que passa a viver em uma relação tensa com a estratificação social em termos de classe. Enquanto a cidadania implica igualdade social, a classe conjura desigualdades, e, ao contrário da conjunção entre status e classe de formas anteriores de estratificação social, o desenvolvimento divergente da cidadania e das classes sociais no capitalismo levou a uma tensão crescente entre esses dois princípios de organização da vida social, embora, por outro lado, as próprias culturas de classe tendam a perder muitas de suas especificidades anteriores (Domingues, 1998, p.5).

Por sua vez, a evolução dos direitos sociais para se converterem em Direito Positivo, ou seja, inscritos no âmbito das Constituições e das Leis em geral, para Bobbio passam por um processo. Primeiro, ocorrem discussões mais segmentadas, disso resulta uma generalização das discussões, depois novas expectativas que atingem vários países e nações, ganhando um caráter de internacionalização. O passo seguinte é a especificação, ou seja, determinados segmentos sociais passam a ser titulares do direito. Para o autor, três grandes áreas ganharam esta materialidade: o gênero - movimento feminista do séc. XX, os portadores de necessidades especiais e as fases da vida, especialmente a terceira idade, a quarta idade e a infância.

No que diz respeito à Educação, é no séc. XVIII, na Modernidade, com o surgimento da burguesia, do pensamento racionalista e individualista e do

Estado nacional, que ela aparece na Europa como um direito de todos os cidadão e dever do Estado. Porém, é depois da Segunda Guerra Mundial que se assiste a uma democratização do ensino e a um aumento da escolaridade obrigatória, que atualmente varia de oito a dez anos conforme o país. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU, em 1948, a Educação passa a ter um caráter universal: *toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória* (Artigo 26). Esta determinação será reafirmada no Princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU, em 1989: *a criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares.*

Bobbio (1992) ao situar os grandes princípios postos pela ONU, analisa o direito à educação como direito à educação escolar, pois é no interior da escola que se põe a educação à disposição das crianças. Para o autor, o problema hoje não é mais de fundamentar os direitos do homem, mas de protegê-los. Os direitos sociais são mais difíceis de serem protegidos do que os direitos civis e políticos porque são dispendiosos. Para se assegurar o direito da criança à instrução é necessário financiamento. Embora um importante passo na garantia do direito à educação se dê no Brasil quando ela passa a *ser definida como direito público subjetivo, que significa poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido* (Horta, 1998 p.6), não basta a garantia dos direito na legislação. Frente as desigualdades econômicas e sociais, a proteção dos direitos sociais tem exigido a presença do Estado e, conseqüentemente, a adoção de políticas públicas adequadas para o seu efetivo cumprimento.

Por outro lado, Domingues (1998) ao citar Esping-Andersen, ressalta que esta presença do Estado, traduzida como políticas de "Estado do Bem Estar Social", desenvolveu-se de acordo com três possibilidades: i) a universalista e fortemente calcada na intervenção do Estado; ii) a corporativista, em que a cidadania social é estruturada segundo as contribuições que cada setor proporcionaria ao Estado e iii) a residualista, com o Estado atendendo apenas os menos favorecidos, com o mercado suprindo serviços para os que possam por ele pagar. O autor chama a tenção de que no Brasil

a partir da Revolução de 1930, com a derrota das vertentes democráticas e universalistas sobretudo no Rio de Janeiro, foi vitorioso o modelo autoritário da "cidadania regulada", fortemente corporativista e excludente da maior parte da população (sobretudo os camponeses); já a constituição de 1988 claramente se orienta numa direção universalista; o momento presente, hegemônico pela

democracia liberal e pelo liberalismo econômico, inclina a balança para o modelo residual (p.16).

As políticas de "Estado do Bem Estar Social", especialmente na sua versão universalista, que compreendem o Estado como coordenador e planejador da macroeconomia, empreendedor em setores estratégicos e, principalmente, como provedor social, garantindo para todos a educação, saúde, segurança e uma política de pleno emprego, tem sido fortemente combatida pelas políticas neoliberais, que propõem iniciativas descentralizadas, coordenadas pelas leis do mercado. O neoliberalismo entra no cenário mundial difundindo a crença no mercado, o Estado mínimo, a exaltação da empresa privada e o darwinismo social, com a naturalização dos índices de desemprego. As políticas passam a se dirigir para a privatização e o corte dos gastos públicos, entre eles os benefícios sociais. Porém o desmonte do Estado do Bem Estar Social nos países que foram efetivamente beneficiados por ele, não é e nem tem sido tão fácil quanto a formulação teórica sugere, pois os trabalhadores organizados têm forças para lutar pela garantia das suas conquistas. Este desmonte tem sido mais fácil de acontecer nos países em desenvolvimento como o Brasil, que viveu um inchaço da máquina estatal, distorcido pelas políticas de clientelismo, pela corrupção e pela fragilidade das conquistas na área social, saúde e educação. O Estado brasileiro, que na verdade conheceu muito pouco deste "Bem Estar Social", pela orientação corporativista, pela dependência econômica que se submeteu com as grandes dívidas externas, pode ser desmontado.

Este discurso, muito bem articulado, tem significados bastante adequados aos seus propósitos. Liberdade associada à livre escolha, ao livre mercado, à livre iniciativa individual, perde a dimensão coletiva e o olhar sobre a dependência das inter-relações sociais imbricadas nas escolhas. Igualdade, substituída por equidade, significa que a condição, o ponto de partida, a garantia de todos terem "direito ao direito", subjacentes ao significado de igualdade, são substituídos pela ênfase na diferença, pelo reforço na idéia de desigualdade contidos no significado da palavra equidade. O global e universal passam a ser palavras de ordem, uniformizando, anulando e desvalorizando o regional e o particular. Espelha-se no modelo de modernização do Norte, sem levar em conta as condições sociais, políticas, econômicas e culturais do país.

Com tudo isso, vivemos numa situação em que o darwinismo social, absolutamente injusto, acirra as diferenças, ampliando as desigualdades, tão

marcadas no nosso país. Este Estado que, pela lógica neoliberal, precisa tornar-se mínimo, com funções e poderes limitados, vai minguando sua ação precocemente, deixando espaços que permanecem vazios ou são tomados pela iniciativa privada, atendendo uma parcela restrita da população. O mercado se auto-regula, dando liberdade para alguns e segregando outros, naturalizando esta ordem social.

Os países menos avançados ou em desenvolvimento, diante desta nova ordem mundial, passam a preocupar os órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF.²⁴ Para tentar evitar que esta mundialização/globalização amplie ainda mais as diferenças e exclusões, nestes países, estes órgãos formulam algumas perspectivas de políticas sociais. Segundo Miranda (1997, p.38), *apesar das diferenças em seus objetivos, concepções e propostas políticas, as temáticas recorrentes nas suas proposições são importantes para a compreensão dos programas sociais, especialmente os educacionais na América Latina.*

Todos os documentos, cada um da sua forma, variando do humanismo da UNESCO, com os quatro pilares básicos da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser), ao economicismo do BM, vinculando educação à produtividade, enfatizam a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade. Todos ressaltam a centralidade do conhecimento nas novas formas de organização do trabalho e da produção; referem-se a necessidade de se caminhar para a equidade entre as pessoas, trazem a importância da qualidade da educação, já que o acesso já estaria consolidado (será verdade em todos os países?) e sugerem novas formas de gestão para a educação (descentralização).

A ênfase em se proporcionar, mundialmente, uma educação básica para todos fica bem marcada na *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, em 1990, em Jontien, na Tailândia. Os documentos deste encontro vinculam desenvolvimento humano à educação e propõem a universalização do acesso à

²⁴ Segundo o documento da UNESCO - *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), $\frac{3}{4}$ da população mundial beneficiam-se de 16% da riqueza mundial:

Países	US\$ anuais per capita
Menos avançados	300
em desenvolvimentos	906
Industrializados	21.598

educação e a promoção da equidade, definindo como eixo articulador, “As necessidades Básicas de Aprendizagem”.

A partir dos anos noventa, a educação aparece como o caminho para a modernização da sociedade, como melhoria de vida e até mesmo como investimento, com taxas de retorno que justificam os seus gastos e melhor produtividade das empresas. Promover o acesso à educação, desenvolvendo as “necessidades básicas de aprendizagem” para todos, torna-se uma questão internacional.

O Brasil, que apresenta ainda altos índices de analfabetismo, altas taxas de evasão e repetência escolares e baixa escolaridade de suas crianças, jovens e adultos, frente à corrida pela modernização, as pressões do mercado e das agências financiadoras, tem precisado dirigir o seu olhar para a educação, especialmente, para o Ensino Fundamental. E a Educação infantil, embora incluída na Educação Básica, tem ficado em segundo plano e/ou sob o foco residualista, atendendo apenas uma parcela dos menos favorecidos.

Voltando à questão da infância na legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988, fruto de uma intensa mobilização e participação da sociedade civil, legitima os Direitos da Criança, trazendo novos princípios e diretrizes de ação em relação à infância e juventude, reconhecendo a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a necessidade de proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão, enfatizando como prioridade os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária e à proteção especial (Brasil, 1988, art.227). Isto significa o reconhecimento da criança e do jovem como cidadãos que devem ter os seus direitos assegurados, não só pela família, como também pela sociedade e pelo Estado. Visando regulamentar esses direitos constitucionais é criado, através da Lei nº 8069 de 13 de junho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA- que parte do pressuposto que a criança e o adolescente são cidadãos independentes de sua condição social, concepção que o diferencia fundamentalmente das legislações anteriores voltadas exclusivamente para o atendimento à infância pobre, daqueles considerados em “estado de risco” (código de menores de 1927) ou em “situação irregular” (código de menores de 1979). O ECA configura-se, portanto, num grande instrumento para efetivação de uma democracia participativa no trato dos interesses das crianças e dos adolescentes.

A Constituição ainda traz uma importante inovação: o direito da criança de 0 a 6 anos de idade à educação em creches e pré-escolas²⁵. O artigo constitucional nº 208, ressalta que "*O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*". O que vem caracterizar a creche como equipamento primordialmente educacional. A definição legal aponta para a superação do caráter assistencial, até aqui dominante, e passa a exigir uma atuação efetiva do sistema educacional nas suas diferentes instâncias: federal, estadual e municipal. Este direito vem explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, *tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*. Para esta lei a diferenciação entre creches e pré-escola torna-se apenas a faixa etária²⁶ e a avaliação da criança nesses espaços sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996, Seção II, artigos, 29, 30 e 31).

Conforme a legislação, a Educação Infantil é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção dos pais. Porém, para o direito ser assegurado é necessário haver oferta e, conforme já observado, a cobertura de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, em creches e pré-escolas, especialmente da rede pública, atinge uma parcela ainda bastante restrita da população infantil brasileira. As lacunas na oferta de vagas na rede pública, além de abrirem espaço para um atendimento privado, dão margem também a existência de espaços alternativos ou "oficiosos" que, sem critérios de funcionamento e supervisão dos órgãos competentes, põem em risco a qualidade do atendimento à criança. Segundo Kappel (2000):

As estatísticas educacionais sobre o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, obtidas a partir do Censo Escolar, apresentam precariedades pois existe um número significativo de creches e pré-escolas que funcionam sem qualquer registro e estas não são incluídas nos levantamentos oficiais do MEC. Já as pesquisas domiciliares do IBGE garantem, em seus levantamentos, além da frequência escolar das crianças em instituições cadastradas, a dos alunos em instituições não cadastradas (filantrópicas, comunitárias etc.). (p.135).

²⁵ A CLT - Consolidação das Leis do Trabalho-, de 1943, determinava que as empresas com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer espaço para a guarda das crianças lactantes, ou seja, creches. Nesta época, a creche era um direito da mãe trabalhadora. Hoje o foco é a própria criança.

²⁶ Creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escolas para as de 4 a 6 anos de idade.

A autora chama a atenção para o fato de que, em todas as idades, os dados sobre frequência escolar da PNAD-IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) são maiores dos que os encontrados no Censo Escolar. Mas, considerando a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, essa diferença chega a 26,3%, correspondendo a mais de um milhão de crianças, em todo território brasileiro, freqüentando instituições desconhecidas pelos órgãos oficiais. No acréscimo proporcional entre os resultados do IBGE e do MEC, verifica-se que a proporção encontrada para o grupo de crianças de 0 a 4 anos de idade chega a 140%.

A iniciativa do MEC e o empenho de diferentes Fóruns Estaduais de Educação Infantil²⁷ em torno do Censo da Educação Infantil-2001 têm sido fundamentais para se ter uma maior proximidade da realidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, mas ainda é preciso mobilizar creches e entidades afins para se fazerem presentes nos levantamentos estatísticos, o que não é tão simples na medida em que muitas delas são improvisadas, apresentando instalações precárias, falta de pessoal especializado e/ou em situação trabalhista legal entre outras. A “ilegalidade” de diferentes instituições de atendimento à infância se produz no vácuo deixado pelo poder público tanto por sua omissão na oferta de vagas para essa faixa etária quanto no acompanhamento deste nível de ensino.

Outro fato que denuncia a falta de integração dos estabelecimentos de Educação Infantil ao sistema de ensino é a presença de crianças com sete anos ou mais, que deveriam estar cursando as primeiras séries do Ensino Fundamental, nestes espaços. Segundo a PPV-1996-1997, havia 871 516 vagas em instituições de Educação Infantil ocupadas por crianças de 7 e 8 anos (Kramer e Kappel, 2000, p.59). Também em relação a este item, o acréscimo proporcional entre os resultados do IBGE e do MEC, é considerável, chegando a 4,8% a diferença proporcional de crianças de 7 a 9 anos que freqüentam creches, pré-escolas e classes de alfabetização e 61,6% as crianças com mais de 9 anos de idade (Kappel, 2000, p.138).

²⁷Os Fóruns de Educação Infantil, que começaram a ser organizados a partir de 1994, são espaços abertos à sociedade civil - instituições escolares, creches e pré-escolas, universidades, secretarias de educação, ongs, professores, coordenadores, diretores, pesquisadores etc -, que têm com objetivo discutir a Educação Infantil nos seus mais diversos aspectos, desde as questões pedagógico-administrativas até às questões políticas. Em maio de 2002, dezoito estados já haviam organizado seus fóruns, sendo que São Paulo e Minas Gerais também tinham fóruns regionais.

A Educação Infantil, pós LDB de 1996²⁸, constitui-se um dos grandes desafios para os sistemas educacionais. De acordo com esta lei, Estados e Municípios autorizam, credenciam e supervisionam os estabelecimentos de seus respectivos sistemas de ensino, que são compostos pelas redes públicas e privadas, com instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Sendo assim, os diferentes estabelecimentos educacionais, inclusive creches e pré-escolas que historicamente estiveram vinculados a outras secretarias como saúde, trabalho e/ou assistência/desenvolvimento social passam a ser consideradas legalmente instituições educativas e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação. Porém, integração significa responsabilidades e competências produzidas em torno de uma política educacional que, em relação à Educação Infantil, tem sido marcada por avanços e retrocessos (Kramer, 1991,2000).

As mudanças não se fazem pela simples determinação legal, é um processo gradativo que exige reestruturações que vão das regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação, reorganização das secretarias municipais, alocação de recursos físicos (instalações, equipamentos, materiais) e financeiros, à qualificação, formação, plano de carreira, vínculo empregatício, entre outros, dos profissionais que trabalham na Educação Infantil. A integração implica, numa primeira instância, em conhecer as instituições que atendem às crianças de 0 a 6 anos para levantar as condições em que o atendimento é feito, criar critérios mínimos para o seu funcionamento e credenciamento, rever convênios, contratos, captar recursos e buscar formas de ampliar e melhorar a dimensão educativa desses espaços. Integrar não é homogeneizar, é respeitar as diferenças saudáveis e necessárias e diminuir as que têm segregado a infância, desde os primeiros meses de vida.

A Constituição definiu os percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino (18% da competência da União e 25% dos Estados e Municípios - artigo 212), previu a intervenção, em caso de não cumprimento de tal exigência (artigo 35) e estabeleceu, no caso específico dos municípios, que "(...) *atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e pré-escolar*".(artigo 211, parágrafo 2º da Seção sobre Educação). Porém, embora seja da competência municipal a manutenção de programas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o texto legal deixa claro que cabe à União e aos Estados

²⁸ Ver FARIA e PALHARES (orgs). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

a cooperação técnica e financeira desses níveis (artigo 30, inciso VI). E é justamente esta cooperação que tem sido o ponto frágil das políticas e dos programas formulados pelo Ministério da Educação e também por grande parte das Secretarias Estaduais de Educação ²⁹.

É inegável que nos últimos anos o MEC tem demonstrado alguns esforços em relação à Educação Infantil, através da publicação de documentos e pareceres tais como: "Plano Decenal de Educação para Todos" (que dentre os vários objetivos, afirma a importância de fortalecer as redes de Educação Infantil), "Política de Educação Infantil" (Brasil, 1993), "Por uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil" (Brasil 1994), "Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil" (Brasil, 1996), "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -RCNEI" (Brasil, 1998) e "Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil" (Parecer nº CEB 022/98 e Resolução CEB, nº 1, de 7/4/1999) que, embora retratem uma descontinuidade na abordagem do tema³⁰, oferecerem orientações importantes, explicitando critérios de qualidade, normas de funcionamento e propostas curriculares para a Educação Infantil. Mas, os documentos, por si só, não são o bastante. É preciso ação e metodologia de implantação para que os fatos oficiais não se tornem letra morta. Mas se a cooperação técnica do MEC tem sido restrita, a cooperação financeira tem sido precária e até mesmo excludente.

A falta de atenção do Governo Federal com a Educação Infantil pode ser observada pelos poucos recursos financeiros que, nos últimos anos, foram destinados pelo FNDE/MEC (Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional) aos municípios. Sabemos que a ação supletiva do MEC para o incremento do atendimento e para a busca de qualidade é fundamental, principalmente se considerarmos que as secretarias municipais de educação não atuam tradicionalmente na área - antes da LDB estavam comprometidas quase que integralmente com o Ensino Fundamental.

De 1995 a 1998, as normas de financiamento do MEC/FNDE fixavam como prioritários para a liberação de recursos os municípios vinculados ao

²⁹ Neste trabalho vou me deter especificamente ao Estado do Rio de Janeiro, uma vez que o meu objeto de estudo é a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro.

³⁰ Esta descontinuidade pode ser observada principalmente entre os documentos de 1993, 1994 e 1996 e o RCNEI. Os primeiros buscam uma ampla reflexão sobre a Educação Infantil, o último, como o próprio título denuncia, limita a abordagem pedagógica a um referencial nacional.

Programa Comunidade Solidária³¹. Em relação às ações municipais passíveis de financiamento pelo MEC/FNDE nesses anos destacaram-se as construções de creche de acordo com as normas preconizadas pelo Programa Comunidade Solidária e o apoio para a compra de material didático-pedagógico para os alunos do pré-escolar. De todas as ações financiadas pelo MEC/FNDE, em 1998, no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o montante não chegou a R\$400.000,00 (quatrocentos mil reais), em 1999, não houve liberação de recursos, o que demonstra a retirada do compromisso da esfera federal com a Educação Infantil.

O Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que teve a sua implantação automática em todo o território nacional a partir de 1º de janeiro de 1998 e que reorienta as estratégias de organização das secretarias de educação e sua forma de atuação, não inclui a Educação Infantil. Antes de discutir esta exclusão, cabe entender o que vem a ser este Fundo e sua forma de implantação.

Em linhas gerais, o Fundef é composto por 15% dos recursos: i) da parcela do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação -ICMS³² devida aos Estados, ao DF e aos Municípios (Constituição Federal, 05/10/88); ii) da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI devida ao Distrito Federal e aos Estados (Constituição Federal, 05/10/88; Lei Complementar nº 61, de 26/12/89); e iii) do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e dos Municípios - FPM (Constituição Federal, 05/10/88; Lei nº 5.172, de 25/10/66).

O Fundo é de natureza contábil e a distribuição de seus recursos automática. Seu repasse é realizado de acordo com o número de alunos matriculados da 1ª à 8ª séries regulares do Ensino Fundamental das redes públicas, número este informado pelo Censo Escolar do ano anterior. A verba é depositada, periodicamente, em contas abertas para esse fim, nas agências do Banco do Brasil dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Cabe à União complementar o recurso do Fundo no caso dos Estados que não conseguirem

³¹ O Programa Comunidade Solidária foi criado pelo Governo Federal como uma estratégia de combate à fome, à miséria e à exclusão social. Em 1998 havia 1368 municípios caracterizados como bolsões de pobreza, que recebem especial atenção do programa.

³² Aí incluído o montante de recursos financeiros transferidos, em moeda, pela União aos Estados, DF e Municípios a título de compensação financeira pela perda de receitas decorrentes da desoneração das exportações, nos termos da Lei Complementar nº 87, de 13/09/96, como também de outras compensações, de mesma natureza, que vierem a ser instituídas.

alcançar o valor mínimo nacional fixado anualmente por aluno³³. O acompanhamento e controle social sobre os recursos do Fundef devem ser realizados por Conselhos instituídos no âmbito da União, Estados, DF e Municípios, dos quais devem fazer parte, no mínimo, seis, sete, cinco e quatro membros, respectivamente. O prazo final para a criação dos Conselhos foi fixado em 30 de junho de 1997.

As verbas do Fundef devem ser gastas da seguinte maneira: i) pelo menos 60% no pagamento dos profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a estas atividades, aí incluído as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, conforme o disposto no Artigo 2º, da Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação - CNE (DOU, 13/10/97); ii) no máximo 40% na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, conforme disposto no artigo 70 da Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Desde a implantação do Fundef, convivemos com, no mínimo, dois grandes impasses na oferta, atendimento e ampliação de vagas em creches e pré-escolas como pontuam NUNES & ESTEVES (1998 mimeo):

O primeiro é explicitado na própria denominação do Fundo, onde se enuncia sua vinculação ao "Ensino Fundamental", excluindo-se a Educação Infantil; o segundo decorre de sua gestão orçamentária. Dos 25% da receita de impostos e transferências destinados à educação, serão suficientes para cobrir as necessidades do Ensino Fundamental os 60% a ele alocado constitucionalmente? É possível garantir que os 40% restantes sejam canalizados para os demais segmentos da educação? (p.3)

Não se pode deixar de levar em conta que, além dos recursos do Fundef, estados e municípios contam ainda com 10% da arrecadação dos impostos supracitados para investir na educação e que os municípios ainda devem dispor de 25% da arrecadação de impostos municipais, como o IPTU e outros, para a educação. Porém, considerando o baixo custo-aluno estipulado pelo Fundef, parte destes totais, que pode ser muito para alguns e irrisório para outros, são também alocados ao Ensino Fundamental, que é prioridade, sobrando uma parcela bastante reduzida para ser dividida entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil.³⁴

33 Em 1997, tal valor correspondeu a R\$ 300,00; em 98 e 99, foi estipulado em R\$ 315,00. Para 2000, foi fixado em R\$ 333,00 para o 1º segmento do Ensino Fundamental.

34 Os recursos do salário-educação, por sua vez, também se destinam unicamente ao Ensino Fundamental, excluindo a educação Infantil.

A maioria dos Estados da União, por sua vez, também tem se colocado à margem das questões que dizem respeito à Educação Infantil dos seus municípios. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a colaboração seja técnica ou financeira, praticamente inexistente. Conforme observado pela pesquisa: *Formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e formas de implementação* (Kramer et alli, 2001, p.71): *o Estado do Rio de Janeiro - em particular a Secretaria Estadual de Educação - é praticamente ausente no que se refere ao delineamento de políticas para a Educação Infantil não assumindo o papel de implementar uma política de formação para os profissionais da Educação Infantil.*

É importante ressaltar que, além da colaboração técnico-pedagógica e financeira que os estados devem dar aos municípios, o Ensino Médio é de competência dos estados. Portanto, cabe às secretarias estaduais de educação oferecer cursos de formação de professores, modalidade normal (formação mínima exigida legalmente para o ingresso no magistério da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental) de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda tanto de uma formação inicial, quanto de uma formação em serviço. Os dados de 1999-2000, do CIDE- Fundação Centro de Informação e Documentação do Estado do Rio de Janeiro, apontam que dos 26.400 professores em exercício na Educação Infantil e classes de alfabetização, no Estado do Rio de Janeiro, 18,2% tinham nível superior, 76,4% Ensino Médio (magistério e outra formação) e, ainda, 5,4% apenas o Ensino Fundamental (completo e incompleto), ou seja, existiam ainda 1425 professores no estado, exercendo o magistério sem a formação. Isto sem contar com os profissionais que atuam nas creches, cujo número de professores com formação é bem menor.

A falta de um regime de colaboração tanto da União quando da maioria dos estados tem deixado, efetivamente, como sendo de competência exclusiva de cada município, gerir a Educação Infantil, com seus próprios recursos técnicos e financeiros. O que se configura como um desafio para os sistemas municipais de educação pela ampliação das redes municipais de ensino, tanto pela inserção de creches e pré-escolas, antes mantidas e administradas por outras secretarias e com recursos de outras fontes³⁵, quanto pela própria demanda da população.

³⁵ Uma das questões desta “passagem” é que passam as crianças, mas as verbas, já pulverizadas, ficam nas secretarias/órgãos de origem. Os funcionários acompanham as crianças, mas não

Além destas questões, as políticas públicas devem observar os objetivos e metas do PNE - Plano Nacional de Educação (Lei 20172/2001) para a Educação Infantil que, propõe, num prazo máximo de cinco anos, uma política de expansão da Educação Infantil que assegure, entre outras questões, um atendimento de 30% das crianças de 0 a 3 anos e de 50% das crianças de 4 a 6, sendo que, num prazo de 10 anos, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos deverá chegar à 50% e 100% para as crianças de 4 a 6 anos, tendo como prioridade o atendimento às crianças de baixa renda. Além da expansão quantitativa, o Plano propõe a ampliação das creches e pré-escolas com padrões mínimos de qualidade, a autorização e a regulamentação de todos os estabelecimentos que mantêm a Educação Infantil, a formação dos profissionais que atuam neste nível da educação básica, a garantia de alimentação e o fornecimento de materiais. Todos estes objetivos, para serem cumpridos, exigem responsabilidade compartilhada entre os entes da federação que, por sua vez, precisam de definições claras do que seria o regime de colaboração previsto na Constituição, bem como a alocação de verbas específicas para a Educação Infantil.

A expansão da Educação Infantil, já em curso nas redes municipais de ensino, sem a cooperação da União e dos Estados, tem deixado a critério de cada município a busca de soluções. Entre elas, destaca-se a inserção das crianças de 6 anos de idade ao Ensino Fundamental.

No período de 1997 a 1999 ocorreu uma redução significativa do número de alunos no CA, nas redes municipais de ensino. No Estado do Rio de Janeiro, de 131 mil para 10 mil alunos, caindo para menos da metade de alunos em 2000. Em dezembro de 1998, o presidente do INEP consultou o CNE (Conselho Nacional de Educação) sobre a inclusão de alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do Ensino Fundamental, com repercussões na distribuição do Fundef. O Parecer nº CEB020/98, relatado pelo conselheiro João Monlevade, colocou-se favorável à matrícula antecipada para as crianças de seis anos, afirmando que, nas redes públicas, Estados e Municípios em regime de colaboração, poderão adotar o Ensino Fundamental com nove anos de duração.

preenchem os quesitos das secretarias municipais de educação como formação e vínculo empregatício. Com isso, ampliam-se as questões, exigindo recursos para a formação em serviço, concurso público para novas contratações, entre outros. Há uma necessidade de haver, em todos os níveis de governo, uma ação integrada das políticas de educação, assistência e saúde, destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade

Ora, parece que, como crianças matriculadas no Ensino Fundamental das redes públicas representam verbas, após o Parecer, houve uma inserção, quase automática, desse grupo etário no Ensino Fundamental, o que mudou também a própria estrutura desse nível que, com essa incorporação, passou (ou deveria ter passado) a ter nove séries ao invés de oito. No Censo Escolar 1999, apenas 18, dos até então 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro mantiveram as CA nas suas redes municipais de ensino. No Censo Escolar 2000, apenas 12 municípios mantiveram as Classes de Alfabetização nas suas redes municipais, três (Rio de Janeiro, Barra Mansa e Campos) na rede Estadual e só o Rio de Janeiro na rede federal. O Censo Escolar 2000 mostra que o maior número de crianças matriculadas nas classes de alfabetização são oriundas da rede particular (92,7%), que há muito tempo já vem estruturada com mais essa série e não é atingida pelas questões do Fundef.

É importante ressaltar que o referido Parecer traz uma série de dados para justificar a incorporação das crianças de seis anos ao Ensino fundamental alegando que nos grandes centros isto já estava acontecendo e que pedagogicamente há uma unanimidade entre os educadores de que a idade própria para as crianças serem alfabetizadas seria seis anos. Não há dúvidas de que uma criança de seis anos pode e deve ser alfabetizada e que já havia uma tendência nos centros urbanos de escolarização nessa faixa etária. O que se questiona é que a exclusão da Educação Infantil do Fundef e a possibilidade aberta pelo Parecer precipitaram a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, sem se dar atenção pedagógica necessária. Não basta os estudos apontarem que a “idade própria” para a alfabetização é seis e não sete anos, é preciso criar condições para que os professores, os tempos e os espaços escolares se organizem para acolher essas crianças, dentro das especificidades e interesses de sua idade e não simplesmente inseri-las numa primeira série, sem reflexão de cunho pedagógico, sem projetos e sem condições físicas e equipamentos para tal.

Às alterações ocasionadas pelo Fundef se somam outras de cunho político-pedagógico relativas aos índices de repetência e distorção idade-série, na 1ª série³⁶, e a organização do Ensino Fundamental em ciclos, como

³⁶ Segundo o anuário estatístico do CIDE-1999-2000, a média de aprovação na 1ª. série, no Estado foi de 78,8%, sendo que municípios como Magé e Duas Barras tiveram uma média de aprovação, nessa série, de menos de 50% (49,1% e 41,8% respectivamente). Ainda segundo o mesmo anuário, a taxa de distorção idade série, na primeira série, no Estado é de 46%, e as médias mais

recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais que, compreendendo a alfabetização como um processo que não se limita a um ano de escolaridade, incorpora o conceito de letramento na sua concepção de ensino-aprendizagem da língua materna.³⁷ Porém, a incorporação deste conceito às práticas pedagógicas não é simples e não se faz por “pacotes pedagógicos” ou pareceres; implica em mudanças de paradigmas educacionais que vão desde a reformulação do conceito de alfabetização e de ensino da língua escrita, à avaliação, com reformulações do tempo e do espaço escolares.

Compreender a alfabetização, leitura e escrita como processo é preciso, em primeiro lugar, conhecer o que é e como acontece esse processo, em segundo, ter clareza dos seus objetivos para avaliá-lo continuamente e, em terceiro, assumir o compromisso político de inserção dos alunos no mundo letrado sem parcialidades ou fragmentações, ampliando as práticas sociais de leitura e de escrita e as competências lingüísticas dos alunos. Não se trata de uma simples substituição de um sistema seriado para um de ciclo ou de redução de índices de reprovação, mas de promoção de cidadania.

A questão da inserção das creches e pré-escolas ao sistema educacional e a incorporação das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental têm se revelado como os pontos mais frágeis das políticas municipais para a educação básica. Se por um lado, a inserção tem como objetivo a melhora da qualidade educativa do atendimento às crianças pequenas e a incorporação significa o acréscimo de um ano de escolaridade obrigatória³⁸, por outro, a falta de integração entre o administrativo e o pedagógico pode reforçar as exclusões. A adequação tanto da Educação Infantil para acolher as crianças das creches, tanto do Ensino Fundamental para acolher as crianças de seis anos passa por muitos fatores. Nas duas situações torna-se necessário viabilizar a ampliação, obtendo recursos financeiros, disponibilizando e adequando salas de aula, pessoal docente e toda infra-estrutura necessária para atender a demanda. Também não se pode negligenciar os fatores pedagógicos que perpassam o acolhimento, com reflexão e estudo sobre concepções de infância, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental; incorporação de novos conceitos, alterações no tempo de duração do Ensino Fundamental, substituição do sistema seriado por

significativas encontram-se nos municípios de Araruama (70%), Duas Barras (67,8%) e Guapimirim (65,9%).

³⁷ Mais à frente serão discutidas as questões de letramento e suas implicações para a Educação Infantil.

ciclos, reformulações nas avaliações do processo entre outras, exigindo investimento na formação continuada em serviço dos seus profissionais.

Entender a educação de um município, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, enquanto um Sistema Educacional significa buscar uma unidade na diversidade, integrar as partes num todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades das partes. Embora essa definição seja clara, lógica e até mesmo óbvia, colocá-la em prática, especialmente em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, não é nem tem sido simples, uma vez que exige gerenciamento tanto do todo quanto das partes. A história da Educação Infantil, marcada por uma concepção assistencialista e sanitarista para as creches, e compensatória e preparatória para as pré-escolas; o baixo nível de profissionalização e de formação dos seus profissionais; a falta de compreensão da especificidade do trabalho pedagógico para a faixa etária que atende; as inúmeras questões relacionadas aos espaços físicos, vínculo empregatício (voluntariado, terceirização etc), convênios, captação e distribuição de verbas entre outras; não têm favorecido a inserção.

Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com as diferenças, sem tornar o sistema disperso e/ou excludente; compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, discussão e formação dos profissionais que nele atuam, tudo isto exige do sistema uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. Todas essas questões, a meu ver, necessitam de recursos financeiros e implicam em ações políticas direcionadas, prioritariamente, para a formação dos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, classes de alfabetização e no próprio Ensino Fundamental.

Por outro lado, estas questões político-pedagógicas-administrativas levantadas aos sistemas educacionais, se imbricam ao ponto inicial deste texto: os paradoxos da infância hoje. Entre a legislação e a garantia dos direitos da criança há lacunas que estão ainda longe de serem ultrapassadas. A educação é apenas uma parte de uma política mais ampla para a infância. A integração faz-se necessária em todos os níveis. Sabóia e Sabóia (2000, p.44) ao concluírem a análise dos dados da PPV, advertem que o fato das famílias com crianças na primeira infância possuírem, em geral, os piores indicadores, deveria implicar em

³⁸ Constitucionalmente a obrigatoriedade escolar é de 7 a 14 anos de idade, mas com as novas configurações, deve se ter claro que ela se estendeu às crianças de 6 anos.

conseqüências para as políticas sociais. No entanto, nos últimos anos, a situação da infância no Brasil tem se agravado pelo aumento da pobreza e pela falta de políticas integradas e consistentes, perpetuando as desigualdades que historicamente marcam a sociedade brasileira.

Não é simples romper com os paradoxos da infância, pois eles estão presentes das concepções e formas de agir com a criança em âmbito familiar às políticas públicas. Como explicitam Sarmento e Pinto (1997, p12), pensa-se a criança tanto como alguém dotado de competências e capacidades, como alguém em falta; discute-se a autonomia da criança e, ao mesmo tempo, criam-se instrumentos de controle e tutela cada vez mais sofisticados, sabe-se da necessidade de atenção que a criança pequena necessita e nunca os pais tiveram tão pouco tempo de convivência com os filhos; condena-se o trabalho e a prostituição infantis e, a cada dia, o número de crianças vivendo em absoluta pobreza aumenta e não se consegue tirá-las das situações de risco e violência; discute-se os direitos da criança, mas não se criam condições para as suas garantias. E assim se continua olhando a criança *como o futuro do mundo, num presente de opressão*.

Este percurso, abrindo o foco para uma discussão mais geral sobre a construção histórica e social da infância e fechando o foco para a situação da infância no Brasil e para os desafios postos hoje aos sistemas educacionais para garantirem o direito à Educação Infantil de qualidade aos cidadãos de pouca idade, teve como objetivo traçar um panorama sobre a infância, para melhor situá-la na história, na sociedade e na cultura. Situá-la para compreender-la e poder agir criticamente com ela, tanto na esfera macro, traçando políticas para a infância, quanto na micro, pensando a criança no seu cotidiano. A idéia de infância, como qualquer idéia, teve e tem significados diferentes para cada grupo social em cada momento histórico, pois o contexto econômico, cultural, intelectual e religioso é determinante para se pensar uma idéia. Apesar do mundo ocidental, especialmente nos últimos séculos, ter assumido a infância enquanto categoria social, instituindo internacionalmente um conjunto de direitos

fundamentais e inalienáveis das crianças³⁹, não conseguiu ainda superar os paradoxos da infância. Sabe-se e pensa-se muito mais sobre as crianças, do que efetivamente se consegue fazer por elas. As condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada, vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. As desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social. Os estudos de diferentes áreas, ao longo da história, tem permitido pensar a infância sob diferentes enfoques e os direitos têm servido como anúncio e denúncia da situação em que se encontram as crianças dos diferentes contextos sociais, econômicos, religiosos e culturais.

Por outro lado, entre aquilo que a criança é e o seu porvir, encontra-se o homem e na condição da humanidade do homem está a linguagem, pois, como afirma Kramer (1996), com base em Benjamin e Agamben:

só o ser humano pode ser in-fans (etimologicamente, em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem – como tem uma infância, ou seja, não foi sempre falante – aparece como aquele que precisa, para falar, constituir-se como sujeito da linguagem e dever dizer o seu eu. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve apropriar-se da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta (p.38).

E é justamente o encontro desta infância do homem, que se constitui como sujeito da linguagem, que me conduziu ao próximo eixo de discussão deste trabalho: infância, linguagem e letramento. O homem apropriando-se da linguagem, dizendo o seu *eu* como própria condição de sua historicidade.

³⁹ Trata-se da Convenção dos Direitos da Criança, aprovados em 1989, pelas Nações Unidas, que consolidou uma série de direitos da criança a serem levados em conta por todos os países signatários.