

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA

Neste capítulo farei uma breve retrospectiva da história recente da Educação Infantil no Brasil e buscarei essencialmente em Sarmiento (2005) e Benjamin (1995, 2002) os fundamentos da concepção de infância assumida nessa pesquisa.

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL – DO CONTROLE AO DIREITO

A política para a infância no Brasil durante o século XX foi marcada pela escassez de ações, de acordo com Deise G. Nunes (2005), e pelo controle jurídico que ganhou na década de 30, fortalecendo a cisão entre a concepção de infância para as classes dominantes e para as crianças das classes populares. Assim, enquanto uma é objeto de experiências calcadas nas teorias psicológicas emergentes, outra é vítima da ação intervencionista e assistencialista preocupada em guardar, nutrir, higienizar, disciplinar e encaminhar ao trabalho, na perspectiva de atingir a família através da criança.

O primeiro registro de atenção do governo federal à educação pré-escolar, ocorreu em 1975 com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 2006a, p. 7). Os atos e pareceres desse período dão visibilidade a essa etapa da educação por relacioná-la ao ensino de 1º grau, porém com caráter compensatório. A perspectiva assistencialista vai se complementando de certa forma com as políticas da chamada educação compensatória que visava compensar carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças das camadas populares. Sob influência dos programas implementados nos Estados Unidos, esperava-se que a pré-escola vencesse antecipadamente os problemas do fracasso escolar.

Como as teorias compensatórias foram questionadas academicamente e não cumpriram a promessa de solucionar os problemas da escola de 1º grau, o MEC, buscando uma política de ampliação do atendimento de baixo custo, uma vez que não havia definição de financiamento, implementa o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em 1981, com qual defende “uma pré-escola com vagos “objetivos em si mesma” desvinculada da escola de 1º grau” (KRAMER, 2006, p. 801).

No decorrer dos anos 80, o momento político nacional de expectativas democráticas, possibilita a construção de arcabouço teórico que viria a dar sustentação a novos rumos nas políticas para a infância.

A partir da Constituição de 1988 a Educação Infantil é reconhecida como direito da criança e dever do estado, a discussão sobre a infância ganha maior destaque na sociedade sendo foco das lutas dos movimentos sociais. Esse destaque se materializa através do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 – ECA, que reconhece a criança como sujeito de direitos, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB. Paralelamente, muitas vezes impulsionando, outras vezes como consequência dos fatos citados, houve maior produção acadêmica sobre a expansão e os fazeres¹ da Educação Infantil.

No entanto esses avanços ainda não garantiriam a manutenção de uma política nacional de Educação Infantil, devido à desarticulação e sobreposição dos diferentes órgãos, ramificação e descentralização, levando a ausência de responsabilização por parte desses órgãos, como também a ausência de definição da fonte de recursos, que só ocorreu com o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – a partir de 2007 (BRASIL, 2007c).

Nessa década, já na efervescência de redemocratização, os movimentos sociais e produção acadêmica, além de denunciarem a precariedade de atendimento, formulavam propostas que correspondessem às necessidades das crianças. Os marcos legais do final dessa década e da década seguinte dão novos instrumentos à sociedade para buscar a expansão do atendimento com qualidade para a Educação Infantil. Um reflexo disso foi a formulação, pela primeira vez no país de uma política nacional de Educação Infantil promovida pelo MEC entre 1994 e 1995 (BRASIL, 1994a).

O sopro de mobilização que tomou o país se enfraqueceu e praticamente se dissipou nesses primeiros anos do século XXI, mas permanece uma rede de luta pela educação da infância organizada em fóruns estaduais e pelo MIEIB², com o objetivo de amadurecer e encaminhar coletivamente questões relacionadas à política de Educação Infantil.

¹ Abramowicz, e Wajskop, (1995); Craidy, Kaercher, (2001); Garcia, (1993); Oliveira, Mello, Vitoria e Rossetti-Ferreira, (1992); Kramer, (1999a); Rosseti-Ferreira e Mello, (1998), dentre outros.

² Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

Essa rede de luta pela Educação Infantil resulta em novas conquistas no sentido de afirmar esse segmento em toda a sua dimensão pedagógica e social, não como redentora das mazelas educacionais e sociais, mas como direito da criança e da sociedade. Essas conquistas se traduzem na Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007c), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e na Emenda Constitucional Nº 59/2009 – que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2009c).

1.2 REENCONTRANDO A INFÂNCIA

A infância é uma “categoria social do tipo geracional” (SARMENTO, 2005, p. 363) sujeita aos constrangimentos e possibilidades da estrutura social, que se conjuga aos efeitos de classe, gênero ou etnia. O efeito de geração refere-se ao grupo de pessoas com mesma época de nascimento, expostas aos mesmos acontecimentos sociais e experiência histórica significativa para o grupo, essa experiência resulta numa consciência comum ao longo da vida (SARMENTO, 2005, p. 364). As relações entre as gerações potencializam mudanças sociais. O conceito de geração ajuda a desnaturalizar e a romper com o olhar uniformizador sobre a infância e a compreender os processos que levam a constituir as identidades das crianças, que se constituem em relação, nos diferentes espaços estruturais em que vivem e que constituem culturas próprias da infância. Ainda de acordo com Sarmiento (2005), além de ser historicamente construída, a infância está sujeita a um processo de elaboração de um estatuto social que não se esgotou, continua a ser construído nas interações sociais entre crianças e entre crianças e adultos.

Somos sujeitos sociais, inseridos em um processo histórico, logo nos constituímos como tal na interação com o outro. Nossa subjetividade se constrói no plano interpessoal, nossa humanidade se faz na cultura. Vygotsky (1991a, 1991b,) apresenta os fundamentos da análise sócio-histórica do funcionamento

psicológico e da importância da dimensão da interação social na construção do ser humano e no seu processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira (1995) os três principais elementos do pensamento de Vygotsky são: olhar o desenvolvimento de maneira prospectiva, os processos de aprendizagem movimentarem o desenvolvimento e a importância da interação. Esses elementos foram fundamentais para a literatura sobre a educação e a infância que se produziu nos últimos anos e que gerou mudanças na escola.

Olhar o desenvolvimento de forma prospectiva implica em olhar para frente, para a potência, em superar o olhar da falta que as teorias que se centravam em demarcar o quanto de desenvolvimento a criança deveria ter alcançado em cada idade acabaram por reforçar. Aprendizagem provocar desenvolvimento significa apostar na aprendizagem, ao invés de esperar a “época” certa de ensinar. Ressaltar a importância da interação coloca o outro, a relação em destaque em detrimento de práticas individualistas. A aprendizagem sai do foco individual e passa ser vista como prática social que possibilita caminhos de desenvolvimento particulares.

Por sua vez, Benjamin (1995, 2002) apresenta uma riqueza de reflexões sobre a infância talvez por não pretender explicá-la por ela mesma, nem isolá-la em si mesma. Apresenta a infância em meio a outros conceitos, lhe garantido o espaço da sua especificidade, mas não do isolamento. A infância em Benjamin sai da perspectiva dos manuais explicativos de desenvolvimento e alça o patamar da reflexão sobre as próprias relações dos homens na contemporaneidade. A infância, em Benjamin, se explica através de uma concepção de história, dialoga com uma perspectiva de linguagem e a crítica à modernidade que gera o autômato, um ser dominado pela repetição, pela mercadoria, pela mesmice, pela vivência, pela superficialidade. Segundo Gagnebin (1994, p. 101-102) Benjamin apresenta uma narrativa sobre a infância, a partir de sua própria infância, como narrativa da infância de um sujeito ampliado às dimensões sociais e psíquicas, narrativa de criança na lembrança de adulto.

A criança é um indivíduo social inserido em sua classe: “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (BENJAMIN, 2002, p.94). Logo, não podem ser isoladas, analisadas fora da perspectiva de seu pertencimento de povo e classe que as constituem. “O mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte

pelos vestígios da geração mais velha.” (BENJAMIN, 2002, p.96), pois não é apenas da cultura local, imediata, contemporânea que compõe o universo cultural que impregna o mundo da criança e todos nós, mas a história da humanidade, ainda que contada em pequenos retalhos remendados, ou em grandes livros bem recortados, em pequenos contos, hábitos, formas de organização, de produção, na cultura, enfim.

Ao se compreender o valor das interações escolares para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos que nela transitam, compreende-se também o valor das interações para a constituição de outros saberes, outras relações. Jobim e Souza (1994, p.159) enfatiza que na perspectiva benjaminiana “a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo”. Assim, ela está sempre propensa a dar novos sentidos ao estabelecido, a ultrapassar os limites impostos, a fazer o novo no sempre igual através da imaginação, subverte a ordem estabelecida na expressão de uma outra realidade possível sobre o que o adulto abandona, impulsionada pelo desejo que cria. Em “Livros infantis velhos e esquecidos”, Benjamin apresenta essa criança que olha o mundo com olhos ainda não conformados na lógica adulta:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002, p. 57-58)

Como diz em “Guichê de achados e perdidos”:

O hábito ainda não fez a sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se. (BENJAMIN, 1995, p.43)

A criança, no olhar benjaminiano, não é passiva frente à cultura, estática, a esperar que a cultura a preencha de suas melhores contribuições. Ela é um sujeito imerso na cultura, parte e produtora dela: “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra

nas coisas durante o contemplar” (BENJAMIN, 2002, p.69). O autor aponta um movimento da criança frente ao produto da cultura, assim como nesta outra passagem: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (p.93). Aqui, como na citação anterior ele indica autoria, decisão, presença, que em nada se assemelha a uma idéia de infância a ser moldada ou cultivada de acordo com o desejo adulto. Sua visão de criança que cria com liberdade e sonho sobre a cultura, na relação com essa cultura, se apresenta ainda mais uma vez quando diz: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (p.85).

As contribuições de Benjamin vão ao encontro do que afirma Rego (1995), desenvolvendo o tema do brincar na teoria apresentada por Vygotsky: ao brincar a criança impulsiona conceitos e processos em desenvolvimento; ela brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo que ainda não domina.

Porém, quando me reporto aos relatos das pesquisas de Fazolo (2008), Mello (2008) e Micarello (2006) – aos quais volto no próximo capítulo – como também aos registros de campo dessa pesquisa – apresentados no cap. 4 – me pergunto onde foi parar a brincadeira, a imaginação, o sonho, a liberdade, a fantasia, a criação na Educação Infantil, se as crianças precisam repetir, repetir, repetir e cumprir.

Na perspectiva de Benjamin, o olhar sobre essa criança na qual “O hábito não fez sua obra,” criança e cultura ainda não se adentraram, ainda se visam, como quem vê a fachada. Uma vez que entremos perdemos a possibilidade de ver a fachada de fora. A criança olha a cultura, a lógica da vida adulta ainda de fora, logo é crítica dela, inova, inventa, sonha, pois o hábito não fez a obra como em nós.

A infância, que tem essa possibilidade de reinventar o mundo por se reconhecer no rosto que o mundo volta para ela porque ainda não está conformada na lógica que criou as coisas como se encontram, é também apresentada por Benjamin junto à figura do Corcundinha (1995, p.141). Ele parece ser a própria criança na qual “O hábito não fez sua obra” (1995, p.43), logo o próprio sem jeito, o arteiro, ou a possibilidade, assim como tem a criança, de ver o mundo no detalhe, no avesso, na fresta e ver o que o adulto já não vê, entender o que ele já

não entende por si só. O Corcundinha me lembra o menino citado por Fazolo (2008), que não canta as músicas da rotina, mas canta e dança Zeca Pagodinho em uma conversa informal fortuita. Esse menino parece olhar os momentos das músicas de disciplina como quem espia pela fresta e, tão pequeno, consegue ver o que os colegas e as professoras não vêem, que aquilo não tem um sentido real, não tem uma finalidade que a justifique pedagogicamente. Nenhum Projeto Político Pedagógico anuncia que pretende adestrar as crianças, todos falam em autonomia, senso crítico... Pois como diz Benjamin (1995, p. 69) “Quem, porém, iria confiar num mestre escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação?”

Benjamin também aponta em várias passagens a nossa dificuldade, em especial na sociedade capitalista, com valores que desumanizam de forma crescente na cultura moderna, em enxergar a criança, em compreender a infância, até porque ela é a denúncia dessa era de perda do sonho e da sensibilidade. Isso se apresenta em passagens como: “Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas”(BENJAMIN, 2002, p.86). Lendo esse recorte hoje parece absurdo que para alguém fosse difícil não dar-se conta que não era uma questão de ser miniatura, mas ainda hoje, precisamos a todo tempo pensar que a infância tem a sua especificidade e lutar para garantir o atendimento aos seus direitos.

Por outro lado, nessa dificuldade denunciada por Benjamin de compreender a infância, e também por termos outras concepções de infância orientando o trabalho com crianças, ele traz registros que marcam bem a diferença nessas maneiras de compreender:

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas... Desde o iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. (BENJAMIN, 2002, p.57).

Aqui encontramos na figura do pedagogo a aproximação com a imagem do filisteu, que na obra de Benjamin é identificado como aquele que “tem razão na coisa em si” (BENJAMIN, 2002, p.66), aquele sujeito sem aspirações que fuja ao imediatismo das suas satisfações, logo muito relacionado ao cidadão do mundo moderno capitalista, que perde suas referências e se vê diante da satisfação contínua de necessidades básicas ou criadas pelo próprio sistema. O filisteísmo se

traduz em relação à infância na perspectiva do olhar da falta sobre ela, de uma educação que não reconhece sua especificidade, de um olhar infantilizador, de uma preocupação de escolarização que se sobrepõe à realização da infância, do fazer utilitário que compreende a infância como um tempo preparatório do amanhã. Benjamin apresenta como o filisteísmo impregna o fazer educativo na modernidade, anulando o que ele aponta como potência e possibilidade na infância.

O filisteísmo, que molda as formas de relação de vida no mundo capitalista, que em Bakhtin se aproxima dos efeitos da ideologia do cotidiano (sendo que esta também se altera de acordo com as tensões do próprio grupo), impregna também o fazer escolar. Tanto que o próprio Benjamin já aponta o pedagogo como alguém que não vê os objetos da atenção infantil. O pedagogo, justo aquele que na estrutura social se dedica a estudar a infância e as formas de melhor colaborar com o seu aprendizado e desenvolvimento, é aquele que mais evidentemente se distancia de seu propósito por deter uma verdade.

Em “Programa de um teatro infantil proletário” (BENJAMIN, 2002), o autor tece críticas à educação burguesa por ocupar-se das inovações metodológicas e por centrar-se em uma idéia para a qual se educa. Nesse mesmo texto, Benjamin apresenta material para a reflexão sobre o trabalho com crianças na perspectiva do fazer coletivo, que garanta à criança a realização da sua infância e não a sua infantilização. É uma proposta de educação que apresenta a relação dialética entre presente e futuro, parte e todo, fragmento e totalidade, pois deve abranger toda a sua vida e deve ocorrer sobre um terreno delimitado, um contexto. Afirma que: “Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto.” (BENJAMIN, 2002, p. 117)

O “instante do gesto” não corresponde ao imediatismo ou à fugacidade, mas se contrapõe à visão de preparação para o futuro que tanto tem atrapalhado a “realização da infância” porque é sempre um olhar do adulto “interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 92). O “instante do gesto” também vai ao encontro da análise feita por Jobim e Souza (1994) sobre a forma de apreensão do real pela criança que é de ter atenção sobre o particular, que segundo a autora denota uma similaridade com a forma de compreensão da psicanálise e uma forma de perceber o mundo e o conhecimento.

Benjamin, de acordo com Jobim e Souza (1994) propõe o resgate da dimensão metafísica e polissêmica da linguagem, deteriorada nas relações na modernidade, como meio em que se refletem processos reais. A infância restabelece a relação entre experiência e linguagem, uma vez que ainda não se contaminou com a instrumentalidade da língua e com a experiência esvaziada de sentido, a qual designa vivência. A infância e a linguagem possibilitam às ciências humanas recuperar sua dimensão crítica frente às contradições das sociedades capitalistas, uma vez que Jobim e Souza propõe resgatar a compreensão crítica da realidade contemporânea através do olhar sensível sobre o mundo, da ética do olhar sobre o mundo moderno.

Para Vygotsky a linguagem é primordial no desenvolvimento da consciência da criança, tornando a natureza social em natureza psicológica através do processo de interiorização dos conteúdos históricos e sociais. No encontro do pensamento pré- lingüístico e da linguagem pré- intelectual, quando o pensamento se torna verbal e a fala racional, ambos se modificam e se desenvolvem. A linguagem e as relações sociais têm papel preponderante na construção da subjetividade e da consciência. A compreensão se relaciona com o nível de interação do que flui de verbal e não verbal entre as pessoas e com a interação destas, logo, “não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.136).

Sendo a criança um ser de cultura, que a produz e por ela também é produzida, Jobim e Souza (1994, p.22) entende ainda que, por mais que as crianças estabeleçam relações que escapem à lógica estabelecida, em algum momento elas acabam por se adequar a lógica padronizada. Pensar a infância nessa perspectiva é estar comprometido com a possibilidade de fazer de outra forma o cotidiano sempre tão igual. O que não significa cair em modismos sempre tão inovadores e desenraizados. Mas é estar atento ao direito e ao avesso como a criança em “A Caixa de Costura” (BENJAMIN, 1995, p.127) e ao “caráter destrutivo... que vê caminhos por toda parte” (p. 237), é saber como a criança no limiar do labirinto que “só poderá se reencontrar se ousar perder-se” (GAGNEBIN, 1994, p.103). Assim, se amplia a possibilidade de não fazermos da educação da infância uma educação filisteia, de estarmos atentos, desconfiados

das verdades, dos métodos, dos programas pedagógicos sempre tão ajustados aos seus fins.

A escola tem a mais alta relevância na perspectiva histórico-cultural. Não como disciplinadora, como mera transmissora de conteúdos, ou como o lugar da guarda e proteção, mas como espaço privilegiado de interações e intervenção deliberada na aprendizagem acerca de questões complexas por parte de membros mais maduros da cultura. Exatamente por isso a escola merece ser continuamente estudada em inúmeros aspectos.

Daí a necessidade cada vez maior de se refletir sobre a infância na perspectiva não reducionista que nos apresentam esses autores, uma infância que nasce imersa em uma cultura complexa, porém empobrecedora das experiências que nos permitam criar vínculos e construir sentidos para além dos imediatismos. Significa estar atento à criança, vê-la, ouvi-la, construir com ela, de forma coletiva e dialogada, o trabalho educativo, centrado em uma criança real, inserida em um contexto e uma classe reais.

A criança hoje exposta a um currículo norteado por uma sequência de datas, possivelmente não relacionadas ao seu universo cultural mais imediato, é uma criança imersa na história da humanidade, na cultura e nas relações e estruturas sociais. Esse currículo é consequência e causa na relação dialética de uma ideologia que impregna as mentes das pessoas, como afirma Apple (1982), como também da ideologia do cotidiano que atravessa todas as interações.