

EDUCAÇÃO INFANTIL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: ENTRE A AUTONOMIA E A REGULAÇÃO

Rita de Cássia Prazeres Frangella(UERJ)¹

*(...) Sou uma apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto
Porque eu não sou da informática:
Eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.
Manoel de Barros*

Criança-infância, educação. Palavras que se em si deveriam se encontrar na busca do equilíbrio, hoje parecem disputar espaço: para que lado a balança pende? A disputa entre concepções de criança-infância e a perspectiva de ações educativas voltadas para ela se desencontram quando um pólo não tangencia o outro. Assim sendo, temos assistido a políticas curriculares que, com base numa garantia de direitos à educação das crianças pequenas, ampliam suas possibilidades de acesso a escola, como a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de 6 anos nessa etapa da educação básica, contudo cabe discutir: que sentidos isso traz para a discussão da infância? E mais, que infância está sendo considerada?

Nesse sentido, objetivo por em debate as ambigüidades desse processo que ao reivindicar direitos desdobra-se em institucionalização da infância. Educação ou escolarização – não seria a ênfase na escolarização estratégia de regulação? Em torno dessa premissa, com base nos estudos pós-coloniais, que argumento ao longo desse texto, focalizando a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e as implicações disso para a educação das crianças.

Em debate: educação infantil como questão política.

Retomo o panorama de debates em torno da educação infantil a partir da década de 1970, por considerar que nela começaram a se articular movimentos e a gestar idéias importantes para a constituição da educação infantil como questão política. De forma sintética, é possível perceber os caminhos e descaminhos dessa história. A trajetória histórica das ações voltadas para a infância delineia o contorno da problemática:

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e cultura na FEBF/UERJ.

diversos estudos mostram nitidamente a secundarização das discussões referentes à educação infantil, ficando esta relegada a cumprir uma função de adequação das crianças à realidade escolar que enfrentariam. A idéia de uma etapa que antecede e prepara para a escolarização se fez presente em diferentes momentos. Com base em Mouffe (2003), é possível pensar que a educação infantil se constituía de práticas que visavam organizar e dotar de certa ordem o atendimento de crianças pequenas.

Ao destacar a educação infantil a partir da década de 1970, enfatizo que até então tivemos práticas fragmentadas e esparsas: a problematização da educação infantil trouxe à tona o debate político – entendendo-o como espaço discursivo de conflitos e disputas, de poder e antagonismo e que busca no confronto delinear uma posição determinada que dote de sentido as práticas em curso. Mesmo diante desse posicionamento, a luta não cessa porque há disputas acerca da manutenção/reformulação/superação dos sentidos que foram assumidos como legítimos.

As décadas de 1970 e 1980 marcaram-se pela visibilidade da educação das crianças no terreno político. O embate por diferentes projetos trouxe o debate não só para a disputa por ações distintas, como também por pressupostos diferentes para essas, instaurando o debate político. O que se viu nesse momento foram trajetórias paralelas: o acirramento da visão assistencialista, com a profusão de programas de educação compensatória, paralelos a discussões que reivindicavam que as ações da educação infantil estivessem voltadas para os aspectos cognitivos, emocionais das crianças, sob influência dos estudos no campo da Psicologia; que em muitos momentos ficavam restritas à rede particular de ensino pré-escolar, em plena expansão à época. Tratava-se de um momento de discursos distintos, difusos, que em termos de políticas públicas, continuavam marcados com a perspectiva compensatória, período preparatório à educação obrigatória fundamental, com ações predominantemente ligadas à idéia de assistência social, e não de cunho educacional. O embate entre a ênfase assistencialista e a educativa, junto aos movimentos sociais que sinalizavam o aumento de demanda pela educação pré-escolar, associado ao momento de luta pela redemocratização, jogou luz sobre as tensões que atravessavam o campo e estabeleceu uma trajetória de expansão do atendimento à infância. A rede de creches comunitárias começou a surgir por força da articulação de movimentos sociais organizados. O período de questionamento e redirecionamento político se estende à discussão sobre possibilidades, limites e alcances da educação das crianças pequenas, propondo uma função pedagógica às instituições de educação infantil, em diálogo profundo com novos estudos no campo do

desenvolvimento infantil e aprendizagem que incitam à construção de outra concepção de criança, um debate que vem acompanhando e impulsionando as ações no campo da educação infantil.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança adquiriu direito à Educação de 0 a 6 anos, tendo como paradigma uma criança cidadã, ou seja, como sujeito de direitos, produtora e produzida pela cultura, e com especificidades da infância, desvinculando-se da idéia que a destacava apenas como preparação para a vida adulta.

Essa conquista refletiu os movimentos vividos, a luta da sociedade civil que reivindica a especificidade da infância e assim também da educação e que impôs ao Estado o dever de oferecer educação infantil; é preciso ter clareza que não se tratava de uma mudança no campo legislativo, mas engendrada no seio dos movimentos sociais, que passaram a discutir a educação infantil, lutando pela definição e ampliação de atendimento – que não se resume à quantidade de crianças atendidas, mas afetava também a qualidade dos projetos em questão. A composição da Assembléia Constituinte foi mote do desenvolvimento de muitas discussões que se travaram com o intuito de garantir a participação na formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assegurando legitimidade e visibilidade para a educação infantil.

A ambigüidade poderia ser a marca do momento, pois destacava onde os avanços no discurso sobre a educação não alcançavam o mesmo ritmo das ações na educação infantil. É perceptível também o movimento se organizava para reivindicar o direito a educação infantil e a garantia de atendimento das crianças pequenas como direito destas, calcado em pesquisas que traziam outro olhar para a infância, na busca por uma identidade para a educação infantil.

Buscando entender a dinâmica dessa projeção identitária em diálogo com Bhabha, que o faz a partir da analítica do desejo, é possível entender que a busca por uma identidade específica responde à condição de existência enquanto ser, o que se dá em relação a uma alteridade, em relação ao lugar do outro, da posse desse lugar, o que acontece num espaço ambivalente, de cisão, em que “ser diferente daqueles que são diferentes faz de você o mesmo” (p.76) pondo então a identidade como trabalho e não como profecia; um trabalho de construção de uma imagem.

A LDB de 1996 representa um marco nessa discussão: reconhece a educação infantil como direito, dever do Estado e como parte integrante do sistema educacional, ampliando o conceito de educação básica e trazendo outras implicações para o trabalho

pedagógico com as crianças pequenas, dispondo também sobre a formação daqueles que atuam junto a essa etapa da educação básica.

As metas desejadas precisam ser discutidas nesse processo de sentidos negociáveis historicamente que refletem diferentes critérios para definir qualidade da educação infantil. São metas oscilantes, enraizadas numa história marcada pela visão higienista e por condicionantes político-sociais desiguais.

Na década de 1990 a força de um modelo interacionista² se fez presente, indicando o delineamento de uma outra concepção de escola, infância e aprendizagem. De um espaço de guarda e cuidado, a escola de educação infantil é vista hoje como espaço de interações com múltiplas linguagens entre múltiplos sujeitos – criança-adulto, criança-criança. É nesse contexto e nas relações que estabelecem com seu entorno que as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos autônomos e reflexivos. Diante de tais assertivas, a escola de educação infantil vai assumindo outra função social diante do entendimento de uma outra representação da criança e do seu processo de desenvolvimento.

A busca pela trajetória dessa discussão nos leva a localizar nas ações do próprio MEC, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), nos anos de 1994-98, um espaço de debate e formulação de propostas para a formação profícua e significativa para a elaboração de sentidos sobre a mesma. O MEC desenvolveu uma série de ações que ampliaram as discussões no campo da educação infantil procurando articular uma Política Nacional de Educação Infantil

por meio de promoção de encontros, pesquisas e publicações, (exercendo) importante papel de articulação de uma política nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas (Oliveira, 2002, p. 117)

As ações do COEDI destacavam-se pelo intenso debate que promoviam entre diferentes segmentos que lutavam em defesa da educação infantil.³ A estruturação de

² Aqui se faz referência à introdução e à assunção de perspectivas centradas nas teorias de Piaget e Vygotsky. Vale lembrar também a relevância da discussão de uma perspectiva construtivista na alfabetização com a valorização dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Na discussão que fazem, as autoras destacam que a construção da escrita se inicia muito antes do ingresso da criança no ensino fundamental, ressaltando a importância das interações que a criança faz com o mundo que a cerca e enfatizando a capacidade da criança em elaborar hipóteses sobre a escrita, destacando sua ação cognitiva.

³ São seis as publicações do Coedi: *Política de Educação Infantil* (1993), *Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil* (1994), *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994), *Crerios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995), *Proposta pedagógica e Currículo da Educação Infantil: um Diagnóstico e a*

uma política de educação infantil fazia-se discutindo e propondo um direcionamento a partir das especificidades da educação infantil articuladas a uma política de recursos humanos que visasse à formação do professor da educação infantil (Caderno COEDI: *Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil*, 1994).

Ao primeiro dos documentos (1993) elaborados pelo MEC constituiu a base da proposta e se desdobrou na especificação em outros, num aprofundamento das questões. Iniciou expondo a situação na qual se encontrava a educação infantil. Dentre os pontos destacados estava a desvalorização e a falta de formação especial dos profissionais que atuam na área. A partir daí, apresentava diretrizes gerais para a EI, sendo estas pedagógicas, e diretrizes para uma política de recursos humanos em consonância com os princípios explicativos, uma vez que se “exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como profissional” (1993, p. 19).

A discussão sobre a educação infantil, na esteira das produções acadêmicas, revela que a atenção dedicada às construções teóricas sobre a educação infantil permite e alimenta a discussão em busca de reconhecimento e conquistas na área. Em pesquisa que analisa a produção sobre o tema no Brasil, tomando como objeto de estudo os trabalhos produzidos na área de educação e também os apresentados em fóruns representativos, Rocha (1999) destaca que “a produção analisada revelou construções teóricas permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades”. (p.134). Assim, é significativo perceber o papel das universidades e centros de pesquisa como participantes das discussões e lutas pela e na educação infantil, alargando as reivindicações não só centradas na perspectiva da criança como sujeito mas também na compreensão dos diferentes aspectos envolvidos em seu desenvolvimento e formação, assentando-se numa percepção da criança como criadora, considerando o contexto sócio-político-cultural. Os questionamentos e o conhecimento produzidos se inserem numa realidade dinâmica em que a busca por propostas críticas se dá revisando as práticas vigentes.

Focalizando o período de 1980, recorro a Kramer (2004), que, analisando a produção da Fundação Carlos Chagas, permite traçar um panorama representativo das pesquisas desenvolvidas. A autora, ao refazer o percurso da instituição, organiza sua análise delimitando-o pelas décadas. Observa que, na década de 1980, há uma grande

produção – 30 artigos nos Cadernos de Pesquisa⁴ – que reflete a efervescência do momento. A maioria dos artigos se volta para o contexto político e as políticas públicas, o que também reflete as discussões travadas no âmbito geral da educação. A dimensão política ressaltada na década de 1980 continua a predominar nos 22 artigos publicados na década de 1990.

A referência ao papel da universidade nesses documentos revela um aspecto da constituição desses contextos de influência: a universidade se destaca em muitos momentos na definição das matrizes e concepções que organizam propostas; contudo isso não se dá pela via institucional, mas pela atuação de seus professores/pesquisadores organizados em grupos/coletivos de trabalho que se desvinculam das funções universitárias e constituem movimentos sociais híbridos, articulando questões profissionais aos anseios da população. Não é na condição somente de professores universitários que os sujeitos se fazem ouvir – ainda que essa condição também os permita ter voz, mas como profissionais da educação, arrolando aí uma trajetória de inserção como profissionais da escola básica, como educadores dos diferentes níveis. Isso cria uma filiação dupla que dá respaldo às afirmações que fazem, encurtando a tão citada distância teoria-prática. Essa forma de articulação revela-se uma tática no jogo do poder, na acepção dada por Certeau (1999) de que são

procedimentos que valem da pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.

o que permite entender que as táticas, enquanto astúcia dos praticantes se valem da “hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.” (p.102)

Como destaca Ball, o entendimento das políticas curriculares como texto e discurso ampliam a noção da formulação do currículo como prescrição ou como determinação unilateral de esferas administrativas: cruzam-se contextos de produção (de influência e da prática) que elaboram discursos políticos e estruturam idéias que balizam formulações para as propostas curriculares, forjando matrizes conceituais que, se não apropriadas na íntegra, têm preservado nas propostas seus conceitos centrais.

⁴ A autora faz o levantamento e analisa outras produções da Fundação Carlos Chagas e de seus pesquisadores. Contudo, cito apenas os Cadernos de Pesquisa por ser uma revista da área de ampla divulgação e conceituação, estando em posição de destaque entre as diferentes publicações no País.

A relação entre diferentes contextos produz não só o texto da política, mas traz modos de reorganização para os diferentes contextos: práticas que se resignificam, discursos reconstruídos, efeitos das políticas que põem o ciclo em movimento, numa hibridização das diferentes esferas da produção curricular que evidencia a dinâmica desse processo.

A desarticulação do COEDI se dá num contexto de formulação de parâmetros para a educação nacional em seus vários níveis, o que não excluiu a educação infantil com os *Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Infantil*, publicados em 1998

A retomada das discussões se deu principalmente tendo os fóruns estaduais de educação infantil e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) como esfera de mobilização, intervenção e discussão que possibilite trilhar caminhos rumo à efetiva melhoria na qualidade de atendimento à primeira infância. O MIEIB se constituiu como tal em 1999, a partir da articulação de fóruns estaduais (na época sete) de modo a fortalecer as ações deles na luta pela Educação Infantil, projetando posições no plano nacional, tendo a primeira reunião acontecido durante a realização da 22ª. Reunião Anual da ANPEd em Caxambu, 2002 (Machado, 2003; Nunes, 2003).

Inicialmente a atuação do MIEIB como fórum de debate focalizou a idéia de ampliação dessa rede de parceria e discussão, fomentando a criação de fóruns estaduais nas unidades da federação que ainda não dispunham de um.⁵ Essa ação se dava concomitantemente à realização de encontros nacionais com temáticas variadas, o que também fortalecia o movimento na medida em que permitia a interação entre membros e dá visibilidade à atuação do grupo, o que é fundamental para a construção de um corpo coletivo. Essas reuniões não se destinavam somente à discussão de ações do MIEIB junto a órgãos públicos ou envolvimento em mobilizações de diferentes ordens. É preciso ressaltar o MIEIB também como espaço de produção/divulgação de conhecimentos. As reuniões promovidas giravam em torno dessa temática, contando com a colaboração de pesquisadores, profissionais e gestores da educação infantil que compartilham e apresentam trabalhos que possam ser desencadeadores de discussões teóricas. O investimento nessas discussões pode ser visto de forma dupla: por um lado, como construção de um discurso em bases comuns, afinando as concepções que orientam as ações dos diferentes fóruns estaduais, dando coesão e coerência ao movimento. Por outro lado, podemos perceber essas ações como rompendo com a

⁵ MIEIB. Relatório MIEIB -2001. Rio de Janeiro (mimeo)

desmobilização do poder público e autogerindo um sistema de formação dos sujeitos militantes na área da educação infantil, o que pode também dizer que esse conhecimento gerado e gestado pelo grupo os instrumentaliza, dotando-os de poder – simbólico – e legitimado para os enfrentamentos na discussão de políticas públicas.

A constituição do MIEIB como espaço de troca e articulação se evidencia na extensa e rica correspondência entre os diferentes fóruns estaduais, que compartilham questões e contam com a participação destes para o desenvolvimento das lutas em que se engajam. Alves (1999; 2001), ao trazer em suas pesquisas a idéia da tessitura de redes de conhecimento, apresenta um processo que explica a dinâmica do MIEIB. Como a autora alerta, redes não são produtos, mas processos que se desgatam e paradoxalmente são sempre desencadeados; continuamente em movimento, expressam a idéia de compartilhamento de significados/saberes, que, num processo complexo e multidimensional, permite que os sujeitos elaborem formas de agir ou táticas; histórias e práticas que são partilhadas, mas que não são uniformes e idênticas, carregam as marcas dos praticantes dessa/nessa rede. Poderíamos entender o MIEIB como uma rede de conhecimentos que de forma tênue envolve os praticantes da educação infantil, permitindo a eles não só “decifrar o pergaminho da sua história” (Alves, 1999), mas também reescrevê-lo.

Uma rede que se expande e se reconfigura nos seus movimentos. Como espaço de luta e discussão, o MIEIB foi se constituindo como fórum que articula as ações desenvolvidas em âmbito nacional, tornando-se interlocutor de esferas públicas nas negociações com a esfera legislativa e executiva dos governos municipais, estaduais e federal, buscando articulação com campanhas que congregam outras associações, grupos de expressão, constituindo-se como espaço reconhecido no cenário nacional.

Educação ou escolarização: ambigüidades na educação infantil

A construção de uma educação infantil como direito da criança, centrada em sua própria especificidade se espraia na redefinição do papel dessa instituição, dos profissionais que nela atuam, na definição dessa especificidade que marca esse trabalho. A ênfase no caráter pedagógico da Educação Infantil se materializa principalmente no embate cuidar/educar, ainda tão forte nas discussões no campo, é enfrentado de forma a superar a fronteira até então tão rígida, de que a pré-escola e a creche cuidam e a escola é que desenvolve o trabalho formal visando o desenvolvimento da criança a partir de

uma perspectiva que enfatiza a ação da criança, sua condição de sujeito em interação com o seu tempo e espaço.

Se a luta pela educação infantil num primeiro momento se deu como reivindicação de direito e garantia de acesso, essa se desdobrou no reconhecimento da especificidade de um trabalho educativo que suscita vários questionamentos: assumida como espaço onde se desenvolve relações educativas a Educação Infantil se vê na ambivalência de busca por rumos próprios.

Hoje, por força dos movimentos sociais podemos dizer que chegamos a um consenso acerca do direito da criança à educação e que, ainda sob pena da polissemia do termo, a busca pela qualidade na educação infantil é mote de ações políticas. O discurso em torno da infância e da redefinição de quem é a criança pode incitar, numa análise da formação do discurso político focalizado aqui, a infância constituindo-se como um significante vazio em torno do qual se deu uma articulação discursiva tendo em vista o potencial de aglutinação de diferentes demandas. (Laclau, 1996)

Penso então a questão da especificidade da educação infantil, mote de luta dos movimentos citados, como marca da ambivalência da definição do pedagógico – se por um lado há toda uma discussão acumulada acerca de como a criança se relaciona com o mundo e daí elabora saberes, o que se dá na/com as diferentes linguagens e na brincadeira, em movimento, integrando aspectos corporais, afetivos, cognitivos, por outro há uma busca pela definição - se é que isso é possível de forma precisa – de que saberes são importantes serem tratados, o que se desenvolver com as crianças, que conteúdos. A defesa pela educação das crianças implica na indicação do que é essa ação educativa. Como indica Bujes (2002):

É bem por isso que o regime de visibilidade a que foi (e continua sendo) submetida a infância, nos tempos modernos, esteve (e está) associado à intensificação da produção discursiva sobre esse novo objeto, fazendo com que os fenômenos relacionados com a população infantil passassem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder.

Do direito da criança à educação desdobra-se a reivindicação de que lugar da criança na escola deva ser garantido. Daí há uma questão que se desdobra e que hoje complexifica as conquistas e redefine a discussão: que escola? Educação ou escolarização da infância? Nisso vejo o risco que temos enfrentado e o desafio que se

coloca como premente: o debate acerca da produção curricular que atenta à especificidade não transforme o pedagógico em “ensino de”.

Essa tem sido uma preocupação atual acerca do trabalho desenvolvido na Educação Infantil – a transferência de modelos do ensino fundamental, principalmente na ênfase à alfabetização e adequação das crianças a um modelo escolar. O entendimento do pedagógico aqui, se afasta ou precisa se afastar de uma compreensão didatizante e conteúdista; mais que ensinar a criança, privilegia-se seu desenvolvimento como sujeito social que já é, superando a idéia do vir a ser.

Rocha (2001, p. 32-3) problematiza:

Não é por acaso que prefiro o termo educar no contexto da educação infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo ensinar que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Como já disse o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. (...) Cabe, então, indagar, a esta altura da discussão: valeriam para a educação infantil parâmetros pedagógicos escolares, estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária: minha tendência neste momento é responder: definitivamente não, uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativo-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (zero a seis anos).

A infância enquanto foco da ação educacional pode ser vista na elaboração de políticas curriculares. A criação de um chamado “ciclo da infância” (Parecer CNE/CBE 04/2008) reconfigura tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, não só na organização e financiamento dos sistemas de ensino, mas na compreensão dos objetivos, projeto político-pedagógico, avaliação de cada etapa da educação básica.

A ampliação do Ensino Fundamental já figurava na LDB e também como meta do Plano Nacional de Educação (2001-2011). O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, cumprindo sua atribuição de subsidiar discussões e estabelecer diretrizes para a Educação, vem, desde 2004, dedicando-se ao debate sobre a questão. Essa ampliação é vista como possibilidade de dar um salto de qualidade à Educação, garantindo permanência na escola e aumento de escolaridade. Além disso, dados do SAEB de 2003 indicam que crianças que freqüentaram a educação infantil tiveram resultados melhores que aquelas que se iniciaram na escola aos 7 anos. Assim:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio

escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado. (MEC/SEB, 2004, p.16-17)

Se a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode ser vista como estratégia de democratização e garantia dos direitos da criança de acessibilidade e permanência na escola (Kramer, 2006), isso precisa ser também visto como garantia de qualidade.

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental tem suscitado debates que questionam se o que se propõe trata-se apenas de uma antecipação dos conteúdos e práticas desenvolvidas na primeira série. Contudo, quando rechaçamos essa concepção defendendo a especificidade da atuação com essa criança, colocamos em exame e questionamento a prática desenvolvida tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Penso que o debate se dá com ênfase pelo que ele aponta: a cisão dessas duas etapas, o que revela os binarismos que se constroem entre o espaço da infância com sua marca no lúdico, brincadeira, no desenvolvimento global, imaginação e fantasia, e outra etapa, onde paulatinamente, em nome do aprender, do conhecimento a ser adquirido e acumulado, vai se descaracterizando, ou fazendo o apagamento da infância.

Os documentos elaborados pelo MEC⁶ como norteadores da discussão sobre concepção e elaboração de currículos sinalizam diferentes dimensões a serem articuladas nos debates curriculares: desenvolvimento humano, diversidade, conhecimento e cultura e avaliação. Ao destacar esses aspectos já indica o que vai se entendendo como eixos do currículo e o que é relevante nesse momento. Há destaque para a questão do desenvolvimento, com uma preocupação em adequação ao que é proposto a etapas de desenvolvimento e um destaque para a questão do conhecimento escolar. Sem dúvida a aprendizagem dos conhecimentos socialmente construídos não pode ser perdida de

⁶ Trata-se do documento “Indagações sobre o currículo” publicado pela Secretaria de Educação Básica em 2007 que “tem como objetivo principal deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração”

vista, contudo, é preciso pensar nesses como produção cultural. Assim, o que seria o conhecimento senão cultura? A distinção entre conhecimento e cultura esvazia o primeiro de significação, torna-o impessoal, fixo, dado. Cultura é movimento que se dá com os sujeitos que a produzem e são por ela produzidos, com base em Bhabha (2003) entendendo a cultura como produção discursiva, enunciação, o que desestabiliza a reificação da cultura como objeto já que, apesar de haver um antes, pois não há negação do passado, concebe-se que não há um *a priori* que essencializa e fixa sentidos. Nesse sentido, como pensar a educação das crianças a partir dessa perspectiva?

Os documentos do MEC (2004, 2006) que tratam da ampliação do ensino fundamental não destacam ou impõem modelos prontos para o tratamento da questão, mas destacam aspectos relevantes que não podem ser desconsiderados – a infância, o brincar, o lúdico, as relações com a leitura e escrita. A questão da infância é tomada como central. Trata-se de pensar não apenas em adaptação curricular, mas recriação.

Destaca-se a importância da infância como categoria a ser analisada e a partir dela, de sua especificidade, gerar propostas de trabalho, sem a intenção de homogeneização das práticas.

Recentemente, Rocha⁷ analisando a diferença entre os debates acerca da Educação Infantil e do binômio Educação e Infância, argumenta que é necessário pensar em diferentes relações educativas dando visibilidade a criança não só atentando para aspectos relativos ao seu processo de desenvolvimento, mas destacando sua ação social a partir da experiência que essa tem.

O que a autora nos sugere pensar é que os estudos sobre a infância, com forte acento na psicologia do desenvolvimento, incitam a pensar em fases de desenvolvimento, processos na escola de forma a ensinar o mesmo, mas muitas vezes trata-se a infância sem com ela dialogar. Defende o cruzamento entre dimensões complexas que possam nos permitir encontros com a infância, o que com as contribuições da Sociologia da Infância podemos compreender não só como ator individual, mas social num processo cultural de construção do ofício de ser criança. Sarmiento (2005) postula sobre o necessário reconhecimento da alteridade da infância como categoria referencial, numa análise que tratando as crianças como atores sociais, desconstrua conceitos pré-fixados que, em geral, acentuam a negatividade da infância – o que para o autor, se demonstra na idéia de menoridade, ao contrário, propõe a

⁷ A partir de anotações pessoais de palestra proferida por Rocha, E. na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 13 de maio de 2009.

compreensão da positividade da infância, entendendo-a a partir de seus modos de agir, pensar, representar, o que se daria a partir da análise da cultura da infância.

As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das "culturas da infância", as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção. (Sarmiento, 2005, p.371)

Assim, o que se problematiza é que a garantia de direitos à educação da infância transmutou-se em escolarização dessa. A ampliação do ensino fundamental, mais que ampliação do acesso e permanência na escola corre o risco de ser compreendida como antecipação de conhecimentos escolares, principalmente antecipação da alfabetização, com vistas ao sucesso no ensino fundamental. Tanto é que a ampliação do Ensino Fundamental tem gerado ações como se vê no Estado do Rio de Janeiro em que através da Lei 5488 de 22/6/2009, dispõe sobre a matrícula de crianças no Ensino Fundamental, e define que terá direito à matrícula no 1º. Ano as crianças que completem 6 anos até 31 de dezembro do ano em curso, o que se observa também em outros Estados da Federação.

O que essa antecipação da ampliação significa? Apesar de tantos avanços acadêmicos e da superação – pelo menos discursiva – de concepções assistencialistas e compensatórias, hoje isso se reconfigura, mantendo a mesma preocupação: o êxito no ensino fundamental? A preocupação com o desenvolvimento infantil é eclipsado pela ênfase na escolarização, no acesso ao conhecimento?

O Conselho Nacional de Educação, recentemente, através do Parecer CNE/CEB nº 22/2009, aprovado em 9 de dezembro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, se posiciona sobre o tema e define:

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Art. 4º Os sistemas de ensino definirão providências complementares de adequação às normas desta Resolução em relação às crianças matriculadas no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos ou de 9 (nove) anos no período de transição definido pela Lei nº 11.274/2006 como prazo legal de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental.

O parecer em questão ainda aguarda homologação e o que destaco aqui focalizando a questão da idade vai além dessa: penso ser essa uma pista para analisar as concepções que giram em torno educação da criança. A polêmica não se encerra com a resolução do CNE, a discussão está em aberto e expõe questões acerca da institucionalização da infância e como a educação vai sendo entendida como escolarização nos modelos tão criticados do Ensino Fundamental.

A resolução em análise dispõe ainda acerca do desafio posto – trata-se de um novo Ensino Fundamental. Em verdade, o que se põe como desafio é pensar que a especificidade da Educação Infantil até então tão alardeada ainda carece de discussão sobre o fato da criança estar na escola. Estar na escola é escolarização?

A institucionalização da infância, definindo como espaço-tempo para a educação da criança a escola, exige que a escola não é apenas lugar da escolarização, mas espaços de educação, cultura, vida, nela se negociam projetos, desejos, saberes, histórias, sujeitos. Assim, projetos educativos nesse espaço-tempo precisam ser gestados na negociação entre as presenças-ausências-diferenças que nela se apresentam, principalmente, considerando a criança como sujeito não a ser governado, mas em possibilidade de negociação, que permitam a reconstrução da escola.

Da negação à afirmação, a preocupação com a Educação da Infância – seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, precisa se dar na perspectiva da elaboração de propostas curriculares que se fundem na cultura, na experiência cultural. Pleiteia-se como objetivo de formação uma perspectiva de diálogo com a contemporaneidade, o que antevejo num currículo desenhado a partir do entendimento da cultura como campo de produção e negociação. Tal perspectiva projeta não um sujeito a priori que é representado nos atos de enunciação, mas “um signo destituído de subjetividade, no domínio do intersubjetivo” (Bhabha, 2003, p.266).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda (2001) Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.

BALL, Stephen. (1997) *Education reform – a critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University Press.

BHABHA, Homi. (2001) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BRASIL/ MEC/ SEB. (2007) *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2ª. ed.

BRASIL. Lei 11274 de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL/ MEC/SEB. (2004) *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB.

BRASIL/ MEC/ SEB. (2004) *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – relatório do programa*. Brasília: MEC/SEB.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (2002) A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. IN: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 21.

CERTEAU, Michel de. (1999) *A invenção do cotidiano – As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 4ª.ed.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (2006) *Na procura de um curso: currículo-formação de professores-educação Infantil. Identidade(s) em (des)construção (?)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento.

KRAMER, Sonia.(2006) As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes v. 27, n. 96, out. 2006 .

LACLAU, Ernesto. Emancipación y diferencia. Buenos Aires, Difel, 1996.

ROCHA, Eloisa Acires Cardal.(2001) A pedagogia e a Educação Infantil. IN: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Editores Autores Associados- ANPEd, no.16.

_____. (1999) *A pesquisa em educação Infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.

SARMENTO, Manuel Jacinto.(2005) Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005 .

SKLIAR, Carlos. (2002) A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? IN: LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elisabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.