

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA CRIANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

*Ana Lúcia Castilhana de Araújo**

RESUMO

Este artigo aborda algumas questões acerca das relações entre infância e sociedade, em especial a educação infantil. Ele parte de uma discussão a respeito do conceito de infância e suas implicações no comportamento do adulto e na metodologia e discurso da pré-escola. O texto não parte necessariamente para conclusões, mas expõe algumas reflexões a respeito do lugar da criança no mundo adulto e o que se espera dela.

PALAVRAS-CHAVE: infância; pré-escola; educação.

Refletir sobre as relações entre educação e infância é algo de suma importância quando se pretende pesquisar e atuar na área da formação infantil. As maneiras como o ensino fundamental e a educação infantil têm lidado com essa formação é fator de discussão constante e preocupa os educadores em geral, seja sob a forma de críticas e soluções apontadas, seja sob a forma de planejamento de ações políticas e pedagógicas para o ensino de crianças.

Talvez pareça forçado remontar os argumentos para uma outra pedagogia até o século XVIII quando surgiu no horizonte uma idéia diferente para o homem, alterando sua trajetória e projetando seu futuro na idéia do progresso e da mudança. A promessa de igualdade e escola para todos, um mundo recém-criado que projetou um ideal de criança no alto, onde todos pudessem vê-la, terminou não sendo concretizada. A promessa ganhou ares de ideal perseguido, de prêmio a ser conquistado e, talvez, nisso se tenha colocado todo o peso da educação, ainda que freqüentemente desviada de seu objetivo declarado.

*Mestre em Educação pela PUC-SP. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Além de implicações para o ideal do homem novo (BOTO, 1996), havia as conseqüências para uma imagem de criança que começava a se formar baseada nas promessas do novo mundo pós-revolução (1789). Essa criança, produzida ao longo dos séculos seguintes, se tornou responsabilidade da pedagogia, a quem coube não só conduzi-la pelos meandros de uma cultura que se formava em torno da produção e do capital, como ajudar a criar um ideal de uma criança mítica forjada à sombra do adulto. Se essa criança não existia, ela passa a existir a partir de uma criação, de um momento no qual lhe foram atribuídas diversas qualidades, todas elas relativas ao mundo do adulto, seja em termos ideais, seja em termos da necessidade de se chegar a um certo padrão de indivíduo perpetuador de sua cultura. (ROCHA, 1999, p. 47-48).

Projetando na infância seus anseios, a sociedade acaba por manter-se ambivalente em seus projetos educativos, calcados tanto na preservação de uma infância idealizada, como no enquadramento em um mundo adulto. (ROCHA, 1999, p. 48).

Nessa perspectiva, é importante analisar as práticas e as ações do adulto para com a criança, isto é, o que é feito da criança até que possa ser dada como apta a dirigir a si própria. É exatamente este “o que é feito” que carrega toda a problemática levantada. Residem aí os planos da civilização para o seu próprio futuro, as políticas internacionais e nacionais para a educação, os programas de incentivo e economia ao redor do mundo; e isso para dizer o mínimo. Assim, a educação trabalha para preparar a criança para o desempenho de um papel social que envolve requisitos como utilidade, disciplina individual e autonomia. (POPKEWITZ, 1994, p. 46).

Parte-se do ideal de homem almejado por um corpo social comprometido com a produção de bens, para chegar-se a uma criança que deve ser conduzida, orientada, até chegar à vida adulta. Entram aí diversas concepções de como fazê-lo de forma acertada e com o máximo de racionalidade. É certo que, sempre que algum tipo de abordagem pedagógica é utilizado para a atuação com a infância, está-se pensando em um determinado modelo de criança. Passam por aí concepções que priorizam a natureza e propõem uma intervenção social mais incisiva para alterar uma natureza imperfeita, etc. O fato é que as concepções de criança parecem sempre ocupar posições extremas. Seriam elaborações da infância, feitas pela pedagogia, “com uma natureza contraditória, ao mesmo tempo inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora”. (ROCHA, 1999, p. 26).

O modelo de infância faz parte de uma idéia de natureza humana, e ambos os conceitos nascem com a modernidade, acompanhados por uma concepção burguesa do mundo, em que são valorizados produção, propriedade privada, família e uma formação para seus membros, que garanta a perpetuação desses preceitos. A uma infância desconhecida, sem parâmetros, se segue uma outra, sempre acompanhada, tanto do sentimento moderno em relação a esse projeto de futuro, como das explicações dadas pela ciência. Na verdade, a ciência sempre ajudou a reforçar esse sentimento, cabendo a ela a transformação das relações entre criança e adulto em algo mítico, pousado no ideal e na projeção de valores e qualidades. (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 29).

Quando se procura conceituar infância, depara-se com um termo que parece trazer em si um fio com diversas questões. E nem sempre se pode ter certeza de que se poderá obter algum resultado com essa operação. Infância é um conceito amplo que traz em seu rastro: assistência, abandono, educação, família, saúde, liberdade, todos os valores pregados ou temidos pela sociedade e mais uma série de questões aí implicadas.

Se a noção de infância não é, portanto, nenhuma categoria dita natural, mas é, sim, profundamente histórica, cabe, porém, ressaltar que entre pensamento filosófico e infância as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia. (GAGNEBIN, 1997, p.169).

Formando um conjunto de argumentos que fixam conceitos e comportamentos; divulgam ordens e regras de vida; e delimitam desajustes, a medicina, a psicologia, a sociologia ou a antropologia, cada uma a seu modo, ressaltam determinadas características da criança. Se a mídia divulga alguma informação sobre a criança, logo se pode observar a exaltação de um aspecto deslocado dos demais. É um esquema da modernidade, que lida com a infância utilizando-se de títulos com valor de adjetivos que pretendem dar conta de uma criança completa. (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 31). Há uma produção de um discurso que transforma um aspecto em algo que aparentemente explica todo o processo de existência infantil. Então, a criança passa a ser consumidor, aluno, telespectador, bandido.

Há muitas maneiras pelas quais os pais reagem à entrada do filho na escola. No caso da pré-escola (que não é considerada como escola no sentido pleno do termo), os pais parecem se dividir entre dois tipos de opinião: que a criança vai à pré-escola para brincar e se desenvolver em um lugar supervisionado e bem preparado; ou que a criança deve ser preparada para as letras ou, pelo menos, chegar bem perto. De qualquer forma, a aquisição de comportamentos pela criança é um fator exaustivamente trabalhado na pré-escola. Michael Apple (1985, p. 46-47), em um texto sobre o trabalho pré-escolar com a criança pequena, resalta a importância que é dada a aprendizagens como saber esperar, saber formar e respeitar filas, saber utilizar o material pedagógico, e considera esse como o verdadeiro trabalho da pré-escola: a preparação da criança para a escola. Tanto em termos da crítica ou reflexão feita à educação infantil, quanto para as referências metodológicas próprias à pedagogia, fala-se em habilidades que devem ser adquiridas pelas crianças para o seu desempenho nas atividades escolares. Habilidades como treino psicomotor para desenho, pintura, entre outros.

O que nos parece importante observar é o modo como, embora variem as abordagens metodológicas específicas da pré-escola, umas com maior, outras com menor rigidez, permanecem alguns preceitos exigidos e trabalhados com a criança pequena. Esses preceitos mostram valores ou regras sociais impostas para o comportamento dos indivíduos, como o valor do trabalho para os homens de bem, a necessidade da obediência e organização, a separação entre a razão e a emoção, ficando esta como algo impróprio para o trabalho, e o progresso na escola e na vida. A criança, na escola, aprende mesmo que deve submeter seu corpo a um controle rígido, muitas vezes estimulado pelas próprias famílias, antes mesmo da escola.

O fato de adquirir habilidades pode significar um maior domínio sobre desejos e vontades de um corpo que, no seu processo de socialização, é submetido a diversas restrições, inclusive o respeito a horários e a hierarquias. Neste caso, a pré-escola também funciona como iniciação para a criança. Embora ela já esteja inserida em um esquema social que pressupõe para o seu futuro uma vida de aluno (e a família desempenha um papel fundamental na perpetuação desse ideal de criança que é aluno em potencial), é na pré-escola que ela se depara com a necessidade de respeitar outros tipos de código que não aquele que se estabelece em torno de sua mãe.

Apoiada em respostas de natureza técnico-científicas, a sociedade moderna parte para explicar todo o tipo de fenômeno ou de inquietação, entregando cada vez mais as crianças a um conjunto de preceitos que define comportamentos, determina o que é normal ou patológico e aconselha formas de se lidar com a criança, para o seu bom desenvolvimento. Essa sabedoria científica invade, com seu

discurso, não só as instituições (escolas, creches, pré-escolas, instituições de correção para menores infratores), como também as famílias, principalmente as de classe média que apóiam muitas das suas ações no discurso científico que chega ao seu alcance. O resultado é a criação de uma cultura da infância repleta de informações, que passa a contribuir para uma cultura que, entre outras conseqüências, promove um apressamento da criança para a vida adulta (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 29).

Há uma preocupação flagrada com freqüência entre os adultos de favorecer a tomada de decisões, os talentos (vide tantas crianças expostas em concursos na televisão) e determinadas características do mundo adulto, como a aparência. Não se trata somente de um treino, mas da aquisição de diversas qualidades adultas ainda na infância. “De fato, as crianças se fantasiam de adultos de fim de semana. Desses, elas adotam os modos, as pretensões e o incômodo imperativo de aproveitar a vida”. (CALLIGARIS, 1994, p. 5).

As crianças, então, ficam divididas entre a cobrança para que acompanhem a rapidez das transformações do progresso e o tratamento diferenciado do adulto, com um processo de infantilização que retém uma imagem de criança como menos capaz, incompleta, mas prenhe de promessas.

O processo de normalização da criança não pode ser visto unicamente pela ótica da instituição, da escola. A família partilha com a escola a responsabilidade para com a constituição de indivíduos ordeiros. A combinação de fatores, como o ideal pautado na higiene, no afeto entre seus membros, na organização, resultam num conjunto de valores básicos, os quais, se quebrados, fazem da família burguesa um alvo de escândalos ou de ruína. Às famílias que sobrevivem às margens de qualquer conquista burguesa, resta mesmo a desestruturação e o descontrole de seus filhos, sem qualquer proteção e à mercê do lado perverso da civilização: a violência, o desconhecimento, a insalubridade.

Disciplinarizada, a família moderna produziu o indivíduo bem educado, contido, reprimido. Produziu a sua intimidade e sua capacidade de partilhar a ordem pública (WARDE, [199-?]).

A sociedade trabalha com a imagem da criança saudável que tem, ou deveria ter, recursos para compreender o mundo (resultado direto da educação) e cheia de escolhas para fazer sob a supervisão dos pais. Costuma-se divulgar esse fato como benefício de uma nova pedagogia familiar (francamente baseada no discurso da psicologia), de conquistas da criança moderna e prova de civilidade da sociedade. Algumas escolas também gostam de trabalhar com a pedagogia da escolha, ensinando à criança como se guiar neste mundo de opções. No entanto, o que parece fornecer escolhas à criança, a faz flertar com partes do universo adulto, sem que possa dominá-lo. Na verdade, o próprio universo infantil é produzido por uma cultura que, ao esperar por certa criança, desencadeia movimentos em diversas áreas para produzi-la: na mídia, na escola, na moda, nas doenças, nos reformatórios. Então, tem-se a produção da criança feliz, inocente, bela.

De acordo com Rocha:

Mesmo tendo “conquistado” um espaço particular no mundo social, a criança, mais do que participar dele, torna-se depositária de nossas projeções; onde, então, preservar-se na liberdade e na independência em suas realizações? Projetando na infância seus anseios, a sociedade acaba por manter-se ambivalente em seus projetos educativos, calcados tanto na preservação de uma infância idealizada, como no enquadramento em um mundo adulto. (ROCHA, 1999, p. 47-48).

A formação desse mito de infância mostra a desilusão do mundo adulto, incapaz de lidar com suas próprias fraquezas e ineficiências e que projeta nesse período a idéia de paraíso perdido, mas sempre reencontrado na infância feliz, ingênua e despreocupada. (GAGNEBIN, 1997, p. 180).

A sociedade atual parece confrontada com uma série de características relacionadas à infância e à educação, e, muitas vezes, o adulto se vê confuso diante das reações infantis. Se há duas décadas já era difícil, em educação, se deparar com uma criança concreta, longe do que seria considerado ideal, nesta virada de século, essas relações entre adulto e criança parecem ainda mais difíceis por uma série de razões. Talvez mesmo muitas delas ainda sejam descobertas, uma vez que os movimentos sociais são sempre dinâmicos. Aqui, podemos ressaltar algumas. É difícil para os pais e para os professores definir os limites de atuação de suas crianças, sem que isso acarrete culpa ou inadequação. É, da mesma forma, difícil para o adulto descobrir a criança, perceber suas possibilidades de interagir com sua realidade, senão de forma independente, com algum grau de imprevisibilidade.

A pré-escola passou por uma trajetória de consolidação no modo de vida moderna que, em princípio, parece ter respondido tanto à intensificação da inserção da mulher no mercado de trabalho, quanto à extensão da escolaridade que, ainda que de forma não oficial, tornou importante a passagem da criança pequena pelo seu domínio, sob a justificativa de que seria importante a fim de oferecer à criança toda a condição de desenvolvimento disponível na cultura humana.

Questões como o trabalho com as aquisições culturais da criança pelo seu grupo social (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN) e mais o total de conhecimentos compatíveis com desenvolvimento das crianças pequenas, são considerados básicos na pré-escola. Soma-se a isso a necessidade de a mulher trabalhadora contar com lugares adequados em cuidados e ambiente propício para deixar suas crianças durante sua jornada de trabalho.

O trabalho realizado pela pré-escola, seja ele de nivelamento ou de preparação clara para a alfabetização e o ensino fundamental, seja ele voltado para a realização de uma pedagogia lúdica, criativa, de crescimento pessoal da criança, parece mostrar uma dissonância entre o discurso pregado e a sua prática.

Tirando as propostas individualizadas de cada uma, há um eixo comum que forma uma espécie de bandeira da pré-escola. Este eixo é exatamente o que a educação infantil lança como proposta, mas que, em muitos momentos do seu cotidiano, tem suas atividades voltadas muito mais para preparar a criança para a escolarização.

Nos últimos 25 anos, o interesse acadêmico pela pré-escola, em nosso país, sofreu crescimento evidente, com pesquisas e estudos que podem ser classificados em duas grandes vertentes: a que dá à educação infantil um caráter eminentemente de preparação ou de antecipação da escolaridade obrigatória ou, ao contrário, a que, com base nas críticas a esse caráter, entende a pré-escola como espaço de desenvolvimento infantil, de feição eminentemente lúdica.

Esta última vertente, que estabeleceu a crítica às formas tradicionais de ensino e ao caráter preparatório da pré-escola, tem como um de seus fundamentos básicos a distinção entre a educação infantil (como espaço de liberdade) e a educação fundamental, em que a necessidade de assimilação dos conteúdos escolares exigiria um maior controle e adequação das crianças, tal como afirma Esteban sobre a função da pré-escola:

A pré-escola, diferente da escola, não tem 'conteúdos' a ensinar, não tem programa a cumprir, sua ação visa ao desenvolvimento de habilidades e atitudes favoráveis à aprendizagem. Através

de brincadeiras adequadas, a criança vai se desenvolvendo. Fica estabelecida uma dicotomia: na pré-escola se brinca, na escola se aprende. (ESTEBAN, 1993, p. 23).

Wajskop se refere a um princípio da educação infantil que vem sendo lapidado desde a concepção de infância proposta pelos teóricos do final do século XIX e início do XX e que dá à pré-escola uma característica marcadamente lúdica (tanto em suas concepções como em sua apresentação). Esse é o princípio da “inserção das crianças nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e nos treinos de habilidades e funções específicas” (1995, p. 22), a serem alcançados por meio de estratégias de ensino pelas quais se pretende que as crianças aprendam noções de forma, tamanho, cor, assim como a dominar movimentos corporais e as funções básicas de aprendizagem formal.

Ainda que, nos meios acadêmicos, se rejeite a idéia da educação compensatória como função para a educação infantil, há, no ideário das professoras, um movimento nesse sentido. Wajskop se refere a essa percepção em seu estudo sobre a brincadeira na pré-escola, atestando a existência de uma priorização das atividades dirigidas e gráficas em detrimento de outras. Neste sentido, o cotidiano da pré-escola se volta para a “repetição de regras e comportamentos que definem hábitos e atitudes”. (1995, p. 77).

Ainda que a pré-escola questione essa denominação de preparação, ainda que se proponha a trabalhar brincando com a criança de um modo que diferencie completamente suas práticas do ensino fundamental, há muito da acomodação às regras escolares e sociais dadas na educação infantil.

Todas essas discussões, debates e polêmicas sobre a pré-escola redundaram em alguns ganhos em nosso país, como, por exemplo, a sua incorporação como nível de ensino pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Por outro lado, o reconhecimento de sua importância, apesar da ausência de obrigatoriedade, levou o Ministério da Educação e do Desporto a produzir e publicar, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que se constitui na primeira versão já produzida em nosso país de orientações curriculares, ao contrário do ensino fundamental, no qual, nesse aspecto, existe longa tradição.

De acordo com o Referencial Curricular, é objetivo da educação infantil que as crianças desenvolvam um conjunto de capacidades referentes a: imagem positiva de si; conhecimento do próprio corpo; estabelecimento de vínculos afetivos e relações sociais; interação com o ambiente; brincadeiras; utilização de diferentes linguagens para sua expressão; conhecimento de algumas manifestações culturais. (MEC, 1998).

O Referencial Curricular considera que a educação infantil está submetida a discursos diversos, com poucas oportunidades de consenso. Essa diversidade não é considerada como ruim, a princípio. E sim como um fator de maior liberdade para o trabalho com a infância, a depender dos objetivos que se pretenda alcançar.

Um consenso no documento do MEC diz respeito à promoção de integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança (MEC, 1998). Por onde quer que se olhe, a preocupação do documento parece circular exatamente neste tripé: cuidados físicos (que se acentuam na faixa de 0 a 3 anos, nas creches), necessidades emocionais das crianças (incluindo aí a relação adulto-criança) e o desenvolvimento cognitivo. Isso tudo deve ter como pano de fundo a concepção de criança de cada proposta pedagógica. (MEC, 1998). Então, uma concepção de criança lida diretamente com uma determinada idéia de adulto ou cidadão.

O documento do MEC se refere à qualidade das experiências que podem contribuir para o exercício da cidadania. Neste aspecto, procura-se reforçar os aspectos ligados à identificação da criança com seu ambiente cultural. (MEC, 1998). Ao lado da importância dada a esses aspectos da formação social, há a preocupação explicitada no documento com a escolarização futura e o desempenho da criança neste percurso. Em algumas passagens, o Referencial Curricular considera a necessidade de preparar a criança para “os anos posteriores de escolaridade”, isto é, o ensino fundamental, mediante um “trabalho voltado para o desenvolvimento motor e de hábitos e atitudes”. (MEC, 1998). O próprio RCN professa a importância das práticas culturais e lúdicas, incluindo as questões emocionais, para o desenvolvimento infantil, mas não deixa de lado o enquadre da criança às normas escolares.

Na realidade, quando questionamos a ênfase da educação infantil sobre a preparação da criança, não se trata de criticar ações no trabalho com a criança pequena em termos de método utilizado. O que consideramos válido, ao se tratar da formação da criança, é uma discussão a respeito da cultura moderna e da direção que ela procura dar aos seus indivíduos. As ações da pré-escola não são sempre estudadas e muitas vezes não são percebidas pelas professoras. Muitas dessas ações são determinadas pela cultura que dita uma série de regras e formas de pensar que sistematizam todas as relações da pedagogia com a criança. Assim, a convivência entre a criança e o adulto, na educação infantil, é mediada pela pedagogia, e muitas vezes isso causa prejuízo pelo caráter técnico e autoritário que ela denota, tornando as ações, voltadas para os pequenos, revestidas de técnicas e objetivos em detrimento das questões infantis (BENJAMIN, 1984, p. 64).

Deve-se ressaltar a importância das relações humanas quando o assunto é a educação da criança pequena como, da mesma forma, deve-se considerar as possibilidades de se trabalhar utilizando todas as condições humanas, e não somente aquelas de caráter racional e técnico. Afinal, trata-se de crianças em uma idade na qual a comunicação é algo fundamental para sua aprendizagem e caminha de lado a lado com a afetividade. Que as crianças são sujeito em exercício de direitos, todos se esforçam para reconhecer. Mas, ouvir a criança, de fato, quando ela propõe outra possibilidade no cotidiano junto ao adulto, este é um grande desafio para a educação, tenha ele uma relação familiar ou profissional com os pequenos. O fato é que podem ser ambas relações afetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. Que enseñan las escuelas? In: SACRISTÁN, G.; GOMEZ, P. (Org.). **La enseñanza: su teoría y su practica**. Madrid: Akal Editor, 1985.

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

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 5. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998, v.1, 2, 3.

CALLIGARIS, C. O reino encantado chega ao fim. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 24 jul. 1994. Caderno MAIS, p. 4-6.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R. L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 25-42.

POPCKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC; Núcleo de Publicações (NUP), 1999.

WAJSKOP, G. **O brincar na pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WARDE, M. J. **Infância, escola e família: contínuos e deslocamentos nas pesquisas recentes**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, [199-?]. 19 p. Mimeografado.

ABSTRACT

This paper deals with some questions regarding the relationship between infancy and society, mainly the education of children. The paper begins with a discussion about the concept of infancy, its implications for adult behavior and for the methodology and the discourse of the pre-school. The paper does not necessarily come to a conclusion, but makes us reflect about the place of childhood in the adult world, and what it is expected from children.

KEYWORDS: infancy; education; pre-school.