“INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: DELIMITAÇÕES DE UM CAMPO DE PESQUISA”*

---Eloisa Acires Cândal Rocha---

A socialização e a educação da criança inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais específicos, ao passarem a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada, configuram a educação infantil como um tema essencialmente multidisciplinar. Pesquisar as relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva no Brasil, implica considerar os contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança dos 0 aos 6 anos em creches e pré-escolas, e a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, enquanto caminho de reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade.

A complexidade das relações que envolvem a educação da criança em contextos coletivos, públicos e de forma complementar a família, e a própria concepção de criança como sujeito social suscitam, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais, novas frentes de investigação que articulem e aprofundem as diferentes dimensões envolvidas nos processos educativos na infância.

---

* Conferência apresentada no Ciclo de Conferências do Mestrado em Sociologia da Infância do Instituto de Estudos da Infância da Universidade do Minho – PO, em maio de 2001
** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina
As diferentes dimensões envolvidas na educação da criança pequena no contexto das sociedades modernas têm apresentado imensos desafios para a pesquisa nesta área. A tutela, a socialização e a educação da criança, inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais específicos (comunidades, tribos, etc.), passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada. A organização social típica das sociedades industriais, e não só isto, como também a ampliação do universo cultural com o qual a criança passa a interagir, rompe com os padrões instituídos de uma educação infantil que se dá, sobretudo, no interior da família e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares.

Estas transformações nos impõem uma reflexão acerca da responsabilidade social sobre a criança. Contemporaneamente, nos países onde as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família.

As evidências quanto às funções sociais que as instituições educativas passam a desempenhar na sociedade contemporânea, definindo-se por serem distintos do âmbito doméstico e familiar é, sobretudo, por configurarem-se como lugar onde as crianças possam compartilhar um espaço coletivo de relacionamentos múltiplas (físicas, sociais e culturais) parece estar longe de configurar-se como um consenso e uma obviamente, quando no jogo dos interesses sociais, o direito à educação da criança, especialmente de 0 a 6 anos (antes da entrada no ensino fundamental), tem se esbarrado em factores político-econômicos (ausência de fontes orçamentárias e de políticas educacionais) que resultam em entraves de âmbito quantitativo e qualitativo.

No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido desde o movimento pré-constitutivo (1987) sobre a importância social e o caráter educativo das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos de idade, não tem conseguido viabilizar um funcionamento razoável destes serviços. O recente aumento da cobertura, sobretudo nestes últimos dez anos, tem exigido o desenvolvimento da pesquisa em várias direções, o que, por sua vez passa também a exigir uma ampliação do acesso a creches e pré-escolas. Como bem alertou Craigy (1994: 20): "Apesar do grande crescimento das vagas em creches e pré-escolas ocorrida nos anos 80, sob a pressão da demanda e de programas..."
emergenciais, há ainda um longo caminho a percorrer para que a demanda seja atendida." Podemos afirmar também que este mesmo caminho tem que ser percorrido quanto à melhoria da qualidade que depende inclusiva da articulação de políticas de educação, saúde e assistência social.

A novidade do tema ainda suscita, por exemplo, a realização de estudos do tipo levantamento que permitam conhecer mais profundamente as diferentes formas de atendimento em definição nos contextos sociais atuais, uma vez que não foram instituídos a partir de parâmetros, diretrizes ou normalizações próprias, mas sim, em resposta às questões sociais prementes. Já em 1989, a pesquisadora Fúlia Rosenberg, ao tratar da “Universidade e a produção de conhecimento sobre a educação de crianças pequenas”, apontava algumas lacunas de conhecimento teórico - metodológico e empírico que pudesse informar tanto a elaboração de uma política consistente de atendimento à criança pequena, quanto orientar a reivindicação, implantação e avaliação de programas. Isto não significa, conforme a autora, ( ) que o conhecimento deve determinar, directamente, as prioridades em políticas públicas. Nesta determinação, o conhecimento deve instrumentar o Estado e a sociedade civil, na medida em que estas opções são políticas e resultantes do jogo de interesses e pressões (Rosenberg, 1989: 62-63).

De lá para cá, a identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área é uma necessidade que se ampliou com a demanda advinda da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos e a expansão das pesquisas sobre o tema. Esta necessidade de definir a trajetória da pesquisa na área, suas perspectivas metodológicas e suas possibilidades no interior do campo da educação, tem sido para mim uma forte motivação de pesquisa.

O estabelecimento de políticas sociais para a infância tem exigido a sistematização das experiências positivas do ponto de vista da qualidade da educação da criança pequena e a ampliação de pesquisas que favoreçam a consolidação de uma pedagogia da infância, e ainda mais particularmente, da educação infantil.

Conhecer em profundidade o maior número de experiências e de pesquisas possíveis com respeito à heterogeneidade, nos permite sugerir orientações, em busca de uma política e de uma orientação pedagógica para este campo. Por outro lado, estas orientações político-pedagógicas só serão instrumentos
suficientes quando as pesquisas em educação estabelecerem um razonável cruzamento com as pesquisas de outras áreas que também têm a criança de 0 a 6 anos como objecto de suas investigações, tais como, a antropologia, a medicina, a biologia, a sociologia, a história, a psicologia, o serviço social, a puericultura, a arquitectura, o direito, as artes, etc. (Faria, 1988: 33)

Os temas relacionados à educação das crianças envolvem dimensões políticas e contextuais relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas”, referentes a aspectos sociais, expressivos, afectivos, nutricionais, cognitivos e culturais, exigindo investigações das perspectivas e dos avanços científicos também nestas áreas. De toda forma, a educação infantil se configura como um tema essencialmente multidisciplinar e ainda enfrenta os desafios da articulação dos diferentes campos na produção de conhecimentos com recortes disciplinares e com uma diversidade de perspetivas teóricas em cada uma das áreas

A articulação desta multiplicidade de factores que envolvem as pesquisas sobre creches e pré-escolas, como instituições co-responsáveis pela educação das crianças pequenas, favorece a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil – que tem como objecto a própria relação educativa expressa nas acções pedagógicas. Neste processo de constituição, como um campo de conhecimento particular, os estudos relativos à infância e sua educação nos permitem identificar um intenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade, e, em decorrência deste, na ciência.

Sabe-se que apesar das relações educativas estabelecidas junto à criança pequena serem diferentes daquelas travadas na escola de ensino fundamental (que tem como primeiro objectivo a aprendizagem através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, aliados a uma certa forma de organização e tratamento), elas também se dão num espaço institucional cuja função precípua é a educação e o cuidado da criança, como elementos indissociáveis

---

1 O termo ‘praxiológico’, será utilizado no sentido de ‘o que fazer’, relacionado a prática pedagógica e, mais especificamente, à dimensão prescritiva do campo educacional que alia a teoria e a prática na produção do conhecimento. Este termo foi inspirado na utilização feita por Astolfi (1993) ao referir-se ao campo da didáctica e é utilizado aqui numa tentativa de construção semântica para falar da pesquisa tendo das referências centrais na educação escolar.

2 Estou indicando como multidisciplinar, nada mais que o conjunto que abrange muitas disciplinas, ou as múltiplas disciplinas que estão de alguma forma envolvidas em torno de um tema ou estudo.
Assim, colocando-se igualmente como uma prática social, a educação das crianças de 0 a 6 anos (de que estamos tratando aqui), suscita o desenvolvimento de pesquisas cujo objeto seja as relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva⁵.

Esta perspectiva tem permitido definir diferentes recortes de análise para as pesquisas em Educação Infantil (de 0 a 6 anos), delimitando sua especificidade frente à Educação da Infância (que abrange também crianças maiores de 6 anos) e a própria Infância, que as inclui, mas que logicamente extrapola os âmbitos da análise pedagógica. Podemos afirmar portanto que as pesquisas sobre educação infantil, referem-se à infância no sentido geral, mas o contrário, porém, não é igualmente válido.

Dito isto, parto então do pressuposto de que pesquisar nesta área no Brasil implica considerar os atuais contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas (que como instituições sociais coletivas, concomitantemente partilham desta tarefa com a família).

Nesta perspectiva, toda a investigação nesta área nos exige uma preocupação com as decorrências e as possibilidades educativas destas “novas” instituições e a qualidade das relações que passam a estabelecer neste âmbito, a partir da articulação com campos teóricos que permitam captar a totalidade do sujeito-criança (Rocha, 1998) e o conjunto dos aspectos envolvidos (social, familiar, cultural, psicológico, etc) nas relações entre a pedagogia e a infância.

Exige igualmente de pesquisadores e educadores uma consciência sobre a necessidade de constituição de um espaço para a criança que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemónicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade.

---

⁵ Acredito que estas mesmas questões poderão ser pensadas para uma educação da infância (sem delimitação etária), independente das fronteiras institucionais, no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção é necessária: Sejamos mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino...
A infância e a pedagogia

No percurso da história, a configuração de infâncias concretas, que constituem uma multiplicidade e uma simultaneidade irrefutáveis, evidenciam com uma produção cultural a qual a Pedagogia não tem tomado como referência.

De fato, os condicionantes sob os quais a criança é submetida, sobretudo quando ingressa na sociedade moderna, em espaços que têm como característica a iniciativa pedagógica, vinculam-se a uma determinada cultura da infância, entendida por Mary Ellen Goodman (apud: Bech, 1975: 13) como: "O modo como a criança, em sociedades diversas, vê a si mesma e é vista pelos adultos" (tradução minha). Esta cultura da infância resulta e é resultante de diferentes constituições sociais que têm como consequência estilos de inserção dos novos sujeitos nos contextos socioculturais através de diferentes modos de intervenção educativa.

Uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição socioeconômica e cultural, diferentes infâncias. Cada qual, a partir do lugar social que ocupa, será objeto de intervenção dos adultos, seja no sentido do enquadramento social, adaptando-o ao mundo, seja projectando na infância uma nova sociedade, seja conciliando estes dois modos.

A história da infância e da sua educação é, portanto, a própria história da heteronomia da infância, cuja análise permite encontrar algumas características dominantes que refletem diferentes formas e tradições históricas da ambivalência: da liberdade e da subordinação, da tutela e do controle, do apoio pedagógico e da submissão (Brinkmann, 1986).

Para examinar a infância é preciso, pois, como bem indica Kuhlmann Jr (1997: 10):

"(...) considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais.

Fundamental (porque correríamos novamente o risco de tornar como referência a escola), mas a de demarcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola.


5 Mais recentemente os estudos e definições sobre culturas infantis tem sido aprofundados a partir dos estudos de Sarmiento & Pinto, 1997 e Sarmiento 2000.

é muito mais do que precisar conhecer as regras, localizá-las nas histórias"

Lembremos, porém, que tomamos o conceito original (natureza infantil) seria impulso da própria de significações, inclusivo em torno da ideia de evolução tempted a noção das diferenças.

Se a pedagogia (tradução por trás da ideia da criança não é vista como também não a considera (1979: 30). Desconsideramos sua própria ratificação.

Neste embate, contexto da mesma pedagogia tópica em fortalecimento da criança de sejam educados de forma mais aberta da infância.

A descoberta da primeira condições entre múltiplas condições psicológicas. A avenção de atividades sociais da infância, fazendo de cuidados fisiológicos e meira infância como psicológicos. Se há um factor de educação infantil, vincula...
É muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Lembramos, porém, que a pedagogia, não raro, elabora significações da infância que tomam o conceito de natureza humana e associam-no a uma génese original (natureza infantil), e a um processo “natural” de desenvolvimento, que seria impulso da própria natureza. Estabelece-se no ideário pedagógico um jogo de significações, inclusive no nível etimológico, que consolida uma concepção em torno da ideia de evolução natural numa dada sociedade na qual não se contempla a noção das diferentes culturas.

Se a pedagogia (tradicional e nova) dissimula a “significação social da infância por trás da ideia de natureza humana e de luta contra a corrupção” e a criança não é vista como ser humano, como um ser social em desenvolvimento; também não a considera em termos das relações sociais que estabelece (Charlot, 1979: 30) Desconsidera-as as desigualdades sociais, tem-se como consequência sua própria ratificação.

Neste embate, contextos extremamente desiguais passam a suscitar, no interior desta mesma pedagogia, soluções condizentes com os princípios humanitários em fortalecimento na virada do século, e resultam numa fértil diversificação de projectos educativos. Novos projetos que ao passarem a garantir o direito de ser criança nas instituições educativas nos fazem pensar, como o fez Faria (1993: 226), ao referir-se às creches italianas, na possibilidade destas “poderem ser um lugar de resistência e transgressão, de uma outra nova descoberta da infância, e portanto, de construção de uma nova sociedade”.

A descoberta da primeira infância como “objecto cultural” teve como uma das condições entre múltiplas influências, o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos. A descoberta da criança como “aprendiz intelectual” e a invención de atividades próprias para esta idade somaram-se numa definição social da infância, fazendo recuperar para a mais tenra idade o “bébé”, como objeto de cuidados fisiológicos e afectivos, e fazendo começar muito mais cedo a primeira infância como período que reclama, também, cuidados culturais e psicológicos. Se há um factor de ordem objectiva para a expansão das instituições de educação infantil, vinculado à necessidade de guarda das crianças, há outro que

As transformações da definição social da infância têm levado desde o surgimento dessas instituições não-escolares (que recebem denominações diferentes em cada país) a uma produção pedagógica voltada para práticas, espaços, materiais, etc., diferentes das formas escolares tradicionais e, por outro lado, contrários a uma intervenção calcada no “desbrochar da natureza da criança”. Mas esta mesma “invenção” e racionalização de actividades para a infância também convergem, como destacam os autores franceses, “nun movimento que se poderia chamar de “institucionalização” da infância, no sentido de haver organização sistemática de instituições, regras, quadros de instrumentos em função de uma definição de infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança” (Chambredon e Prévor, 1986: 46).

Quando a Modernidade inaugura a educação da criança em outros espaços, agregando a esta educação um carácter mais institucional e normalizador, as instituições educativas passam a justificar sua actuação com base em princípios científicos voltados para o enquadramento e o controlo social. Tanto a na origem de sua universalização, como os asilos e as creches, apregoavam como objectivos a preservação dos novos cidadãos das mazelas sociais e a entrada no mundo adulto já contaminado pela “perigosa miséria”. Os ideais de “salvação” se disseminam nos meios políticos e na elite económica do Brasil oitocentista e procuram justificar-se nas ciências médicas via o sanitarismo e o bigenismo; nas ciências jurídicas, via a “protecção” da infância, que de fato não resultaram em mais do que esparsas iniciativas privadas de carácter beneficente (Kühlmann, 1997).

Mesmo na entrada do século XX, a criação de órgãos estatais voltados para a infância mantiveram poucas acções concretas, apesar da grande disseminação de um ideário bigenista de combate à miséria. Todas as acções de assistência à infância se caracterizaram por uma justificativa científica individual e positivista voltada para a imputação da culpa ora ao individuo, ora à família, dirigindo a
Educação

sociedade & culturas

eles programas e políticas assistenciais, para solução dos problemas sociais das crianças.

Com base principalmente nas ciências médicas, as ações de assistência infantil pretendem uma educação da população tendo sob parâmetro os "bábitos, costumes e valores" das classes mais favorecidas. (Kuhlmann Jr, 1991, 1997) A mesma sociedade nacional que valoriza a família como núcleo de desenvolvimento do modelo econômico capitalista industrial, vê como resultado da desigualdade social a situação insustentável das condições de vida das famílias e propõe a criação de programas e instituições que exercem uma ação paralela e até substituta de educação da criança para submeter as novas gerações aos padrões sociais, morais e até sanitários considerados necessários para o desenvolvimento, às custas de um controle social via as instituições educativas.

Sem dúvida, no âmbito das contradições sociais que marcaram o novo século, o caminho da universalização da escola acaba por consolidá-la como um local para uma maior difusão dos conhecimentos exigidos, para uma inserção social mais privilegiada, sem perder seu caráter normalizador. Podemos dizer que, neste aspecto, tanto a instituição escolar como as novas instituições voltadas para a educação da criança que surgem no início deste século no Brasil (creches, jardins de infância) tinham pretensões educativas semelhantes e pautavam-se nos mesmos princípios "científicos" higienistas, protecionistas e assistenciais. De acordo com Kuhlmann Jr (1997: 8):

"Na organização racional dos serviços de assistência adoptou-se uma intencionalidade educativa, presente no interior das instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular que substituíram a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactentes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autori-

---

tária diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da 'verdade', capazes de efectuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da 'melhoria da raça' e do cultivo do nacionalismo'.

De fato, as preocupações e projectos de intervenção sobre a chamada "questão social" e a infância pauperizada, foram acompanhadas desde o século XIX de uma produção intelectual voltada para a infância, sobretudo a infância pobre.7

As ciências que orientavam o nascimento das instituições de educação da infância, sobretudo as ciências médicas, sob a forma de Pediatría ou Higiene, pautavam-se numa orientação baseada na neutralidade e no estabelecimento de padrões hegemónicos, universais e humanitários, que nesta mesma direcção aliavam-se à Pedagogia, ao Direito e à Assistência, e até mesmo à Sociologia. O objecto de preocupação aqui era pois, a infância pobre sem distinção de idade. A delimitação etária parecia ser mais enfatizada apenas no caso do nutrição/lacente, mas a assistência apregoada era genérica e voltava-se para as crianças consideradas ameaçadas, abandonadas, desvalidas e responsabilizadas por sua exclusão. E esta história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passaram moderna e contemporaneamente a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia alicerçada num pacto do controle social. Esse mesmo movimento, porém, evidencia uma preocupação com a criança e com uma delimitação etária que decorrerá ao desenvolvimento de novos campos científicos tais como a Biologia e a Psicologia infantil, que vão ocupar-se basicamente de uma caracterização das etapas do desenvolvimento infantil. Mais tarde, as Pedagogias, que vinham se desenvolvendo desde o fim do século (entre outros autores: Fröebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi) ganharão com a Psicologia novos elementos para invenção de actividades educativas para as crianças dos "jardins de infância", e que se destacaram por diferenciadas das actividades típicas da escola tradicional. Esses métodos trará a base para o desenvolvimento do campo pedagógico que passa a ter como

7 O Código de Menores de 1927 institui no Brasil o termo "menor", como categoria para designar as crianças consideradas abandonadas e delinquentes. Mais tarde, já nos anos 60-70, os cientistas sociais serão pioneiros na pesquisa sociológica sobre o tema do "menor abandonado e infractor". Ver Ailha & Valladares, 1988
objecto a criança de 0 a 6 anos antes mesmo de se tornar o "aluno" e ingressar na escola convencional.

Explicitados os desdobramentos que constituem toda intervenção educativa e em consequência toda produção intelectual, especialmente aquela relacionada a uma Pedagogia da Educação Infantil, torna-se necessário analisar, mesmo que brevemente, o que constitui o campo pedagógico em si, como forma de vislumbrar suas relações com outros campos científicos.

As origens da Pedagogia na modernidade, como disciplina são marcadas por orientações teóricas de alguns de seus predecessores (como Herbart, Dewey, Claparède) que traziam, de uma forma geral, dois princípios comuns: a necessidade da alimentação de estudos pedagógicos por disciplinas auxiliares e a crença no atrelamento da prática pedagógica à Psicologia para aprender com ela "procedimentos experimentais, bem como seu objeto e destinatário privilegiado a criança" (Warde: 330, in Freitas, 1997).

Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infância como objecto, desde a Pedologia a até a moderna Psicologia Infantil foram, de fato, sofrer uma grande mudança no foco de suas atenções com o advento da universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes. Como vimos no percurso da constituição da pedagogia, a criança passa a ser o aluno, e o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos, num momento em que ainda não se põs em pauta a aprendizagem como um processo construtivo.

Atualmente, a fronteira dos debates entre os educadores brasileiros, sobre a própria definição deste campo, quando toma como principal objecto o ensino, no âmbito da Didáctica, limita-se às instituições escolares, deixando de fora inclusive toda uma pedagogia relativa aos movimentos sociais que também estabelecem relações tipicamente pedagógicas nas mais diferentes práticas sociais.

As pesquisas pedagógicas têm tomado como ponto de partida a própria definição da Didáctica e de seu objecto, traçando uma delimitação que a situa no âmbito...
das relações de ensino-aprendizagem. Desta delimitação depende o entendimento do que há de geral na Didáctica e o que se coloca nas Didácticas Específicas.

No conjunto das reflexões feitas sobre esta especificidade entre os especialistas da área, Magda B. Soares (ver Warde, 1995), no início dos anos 80, procura definir o objeto da Didáctica e da Prática de Ensino. Para ela, a prática de ensino remete-se à especificidade de cada área de conhecimento a que se refere e, "a Didáctica caberia estudar a aula, procurando analisá-la e descrevê-la como um fenômeno que apresenta certas peculiaridades e regularidades, independentes da diversidade de contextos em que se dá, e da diversidade de contextos que nela se desenvolvem", atribuindo, porém, à Didáctica Geral a função de subsidiar "o professor a compreender as acções pedagógicas no contexto escolar" e não apenas restrito ao processo ensino-aprendizagem.

Esta definição, ao extrapolar os limites do ensino, abre a possibilidade de relacionarmos o objeto da didáctica com aquele que vem a ser o objeto da educação infantil, e que caracteriza a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições de educação e cuidado.

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira actual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objecto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objecto as relações educativas travadas num espaço de convívio colectivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que com isto educação uma preconece.

Estabelece que o conhecimento e de analisar o Mento é Outro. Todavia, é de se constatar que as pequenas relações que o brinhar, guagens têm muito mais relação com as relações sociais mútuas entre si. 1 de estudo foi estrear mais amplamente o objecto de seres hum.

Institutos en tre si. É fato que não do ensinar co-

9 Neste caso, tratando indistintamente da creche e da pré-escola como instituições de educação infantil, tem contudo, ignorar a distinção de suas origens e configurações.

10 Esta expressão, da c. Gandia
11 Desde momento p.
social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. Apesar da qualidade da educação não ser aqui directamente objecto de preocupação, é, no entanto, uma preocupação inicial desta pesquisa.

Estabelecida a diferenciação supra referida podemos por ora, então, afirmar que o conhecimento didáctico (resultante de uma acção pedagógica escolar geral e do processo ensino-aprendizagem em particular), não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertencem ao universo da educação infantil lodavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afecto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imagínário... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objectivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua ‘versão escolar’, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objecto de estudo de uma “didáctica” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objecto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

É fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objectivo da educação infantil ensinar conteúdos, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de creche e de pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se...
em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito. 

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é "aluno", mas um sujeito-criança em constituição, exige pensar em objectivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objectivos não são antagonísticos aos objectivos do ensino fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos, alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objectivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o ensino fundamental) tenham elos comuns. O que seria dizer que uma mesma orientação nesses níveis poderia favorecer o rompimento com parâmetros pedagógicos estabelecidos apenas à partir de uma "infância em situação escolar", incorporando parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas tais como a creche e outras modalidades nesta faixa etária. Alguns exemplos destes novos parâmetros seriam, o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projecto pedagógico, bem como a ênfase nos âmbitos de formação relacionados à expressão e às artes.

Não é por acaso que prefiro o termo educar no contexto da educação infantil. Este termo parece dar um carácter mais amplo que o termo "ensinar" que, em geral, refere-se mais directamente 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. De facto, em meu entender, isto deveria valer também para as séries iniciais do ensino fundamental, embora seja o "ensino" o seu objectivo precípuo.

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um "resultado escolar" que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educa-

12 Não me cabe aqui discutir os domínios da formação, porém credo que a identificação da produção que tem contribuído para a constituição deste campo pode apresentar indicativos nesta direção.
ção Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. Se tomar a escola como local privilegiado para a formação, significa partir do "conhecimento do mais sistemático e desenvolvido" para entender "o menos sistemático e desenvolvido" (Freitas, 1997: 38), fazer o movimento inverso pode revelar características e peculiaridades de outros contextos educativos em processo de constituição. Esta convicção me leva a compreender que cada uma destas instituições (escola e pré-escola) detêm especificidades próprias relacionadas a sua história, organização, finalidade, etc., que merecem abordagens específicas.

Apresentando componentes de interesse comum, esses espaços educativos relacionados à educação e à criança, independentemente de sua limitação etária (escolar ou não), necessitam, a meu ver, estabelecer um maior diálogo, que pode inclusive potencializar as influências no sentido inverso do que tem se dado tradicionalmente, ou seja, da educação infantil para a escola, já que o aluno é antes de tudo a criança em suas múltiplas dimensões.

Por ora, a predominância que os estudos da educação brasileira dão à escola, indica a necessidade de enfatizar os contextos não - escolares, neste caso, a educação infantil, ainda como forma de fortalecimento e definição de um campo particular, sem perder de vista, contudo, esses relacionamentos mais genéricos, pois o estudo de uma "Pedagogia da Educação Infantil" não pode desvincular-se do âmbito ao qual pertencem, uma "Pedagogia da Infância" e a Pedagogia de mancira geral, uma vez que ela mesma inclui diferentes sujeitos e diferentes contextos educativos como bem alerta Riccardo Massa (1997): "A Pedagogia não se preocupa só com a criança ( )".

Cabe, então, indagar, a esta altura da discussão: Valeriam para a educação infantil parâmetros pedagógicos escolares, estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária?

---
13 A publicação brasileira: Campos M. M & Rosenberg, F. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da criança MIEC/SEF/COEDEL,1995: Expressa aqueles direitos os quais se têm colocado entre nós como os indicadores de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos.
14 Riccardo Massa, pesquisador italiano que tem atuado na área dos movimentos sociais e da formação de educadores. Cf bibliografia.
Minha tendência neste momento é responder que 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 educativas – pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos).

De fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exigem um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, e tenha como objeto a própria relação educacional – pedagógica, expressa nas ações intencionais que, diferentemente da escola de ensino fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, etc. Acredito que a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância. Mas fiquemos alertas, pois como já foi dito anteriormente, por se referir a instituições educativas, toda Pedagogia da Educação Infantil traz à tona as velhas ambivalências inerentes à relação Infância e Pedagogia.

Acredito que há algo de genérico no conhecimento pedagógico que sempre estará em relação com suas dimensões mais particulares e vice-versa. A acumulação da produção científica da educação infantil certamente traz para a Pedagogia questões que são pertinentes aos seus problemas gerais. O mesmo se pode afirmar, portanto, sobre o relacionamento de dimensões específicas entre si, que também têm uma influência na constituição do campo de conhecimento estudado.

As Pesquisas

Em recente estudo, realizei uma “pesquisa sobre pesquisa”16, delimitando seu âmbito às produções científicas sobre educação infantil, selecionando para um estudo mais particular algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais tendo em vista evidenciar seu processo de consolidação como um campo de conhe-

---

15 O termo “educacional-pedagógico” tem sido utilizado por Maria Iúcia Machado (1999) para explicitar as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança).

cimento particular. Como ponto de partida considerei que a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil depende de um entrecruzamento disciplinar entre as várias Ciências que têm a criança como objecto de estudo.

A produção analisada revelou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituções próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, ao qual venho denominando de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância.

Mesmo que uma Pedagogia da Infância se coloque apenas como uma possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma construção equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas para a infância, este termo, independentemente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escolas, creches e pré-escolas), possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo em constituição. A possibilidade desta constituição depende inclusive de um aprofundamento quanto à própria relação entre as instâncias educativas voltadas para a infância, no sentido de explorar influências recíprocas (pré-escola sobre a escola e vice-versa).

Nos anos noventa uma perspectiva de enquadramento social, baseada em sujeitos idealizados e contextos naturalizados ou concretizados em pesquisas que privilegiam o indivíduo e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem, vem cedendo lugar a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta em suas abordagens as dimensões contextuais do objecto estudado.

As pesquisas realizadas vêm indicando, ainda que não em sua totalidade, uma contestação dos padrões de homogeneidade de uma infância delimitada predominantemente pelo recorte etário e que vem exigindo projectos educativos voltados para demandas diferenciadas. Foram encontradas, em menor número, pesquisas que não levam em conta a heterogeneidade das formas de contextualização social da criança. A multiplicidade e a simultaneidade das formas de ser da criança, que não vinham sendo consideradas pela Pedagogia começam a apontar para a afirmação de um olhar cada vez mais preocupado em apreender
a diversidade. Ainda que essas não sejam uma tônica geral, busca-se conhecer a criança concretamente considerando seu pertencimento social, mencionando-se frequentemente a necessidade de considerar as determinações socioculturais, inerentes à prática pedagógica.

Porém, se a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto ainda não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador. No campo da pesquisa educacional são encontradas algumas exceções onde a manifestação da criança através de suas diferentes linguagens é tomada como fonte de análise, explorando-se ainda que de forma incipiente metodologias não-convencionais. Predomina uma perspectiva do adulto sobre a criança, como já dizia Becchi (1994), distante de uma construção mútua de competências expressivas e comunicativas entre adultos e não adultos.

No campo pedagógico, o estudo das relações educativas voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos privilegia as origens, os contornos sociais e as dimensões culturais que constituem os sujeitos-crianças ou os sujeitos-adultos representados pela família e pelo profissional que atuam nas instituições educativas, e ainda as políticas e ações sociais na área da infância e da educação infantil e sua articulação com políticas sociais vinculadas a outros setores da vida social.

Os aspectos sociais e históricos presentes nos estudos do campo da Psicologia e das Ciências Sociais evidenciaram, nestes contextos de produção, uma maior preocupação com as políticas, com as iniciativas sociais e representações relativas à infância, e menos com as instituições educativas ou com os processos sociais e históricos que lhe dão conformidade, privilegiando mais uma vez o ponto de vista do adulto. Nas Ciências Sociais, que têm como preocupação revelar os contornos sociais da infância, foram encontrados um pequeno número de trabalhos. Neste grupo, a determinação sociocultural é privilegiada por sua própria natureza, a diferenciação etária é secundarizada: fala-se da criança de forma generalizada privilegiando-se as crianças maiores e os jovens. Estudos sobre a socialização infantil, que evidenciam um processo tipicamente infantil marcado pelo convívio das diferenças e pela dimensão lúdica que constituem as culturas infantis, apesar de terem apresentado alguma relevância na trajetória do campo antropológico, apresentaram-se aqui apenas como uma possibilidade de abertura de estudos que venham dar maior atenção ao tema.

Já a contraparte do campo caracteriza-se pelo entendimento da criança como sujeito, e é bastante problemático, e mesmo nas pesquisas de uma perspectiva que contribuam para as questões presentes nos dias. Neste escopo, foi feita uma investigação sobre a produção do conhecimento e o papel da criança.

Constatou-se que a peculiaridade da incorporação de um sujeito, como sujeito social e cultural, seria sua identidade (entendido como ser um sujeito). Definir-se-ia, então, um estudo que explicitasse e analisasse a principal permanência na infância, ou seja, a criança.

A mudança de um sujeito na trajetória do campo antropológico, a inclusão de uma criança na sociedade resultou no estudo da infância e da criança e sua sociedade.
Já a contribuição da História evidenciou-se apenas quando associada ao próprio campo educacional (História da Educação), quando são retomadas as características educacionais da origem das instituições. Estes estudos contrariaram o entendimento de que o caráter educativo seria recente e superador de um caráter assistencial na educação infantil. A ênfase no educativo como superador é bastante presente nos textos analisados, nos quais são repetidas sínteses de fatos de uma história recente da educação infantil no Brasil. Os estudos históricos contribuíram para o reconhecimento das diferentes concepções educativas presentes nos projetos de assistência, associadas à perpetuação das desigualdades. Neste sentido, estes estudos apresentam uma abertura de caminhos de investigação sobre a qualidade da creche e da pré-escola de forma a relacioná-las com os projectos políticos mais amplos.

Ainda no campo educacional identificou-se especialmente uma acumulação da produção relativa à orientação das práticas pedagógicas e à definição de parâmetros para a formação dos profissionais a ela associada, no sentido de buscar dar conta da multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança.

Constatou-se através da análise das pesquisas, um série de regularidades e peculiaridades com base em pressupostos teóricos comuns pautados na crítica à incorporação de modelos, tais como o modelo escolar, centrado em mecanismos cognitivos. Assim, define-se uma prática pedagógica que significa a criança como sujeito social dando relevo a suas manifestações espontâneas, que preserva sua identidade social e respeita seus direitos e o acesso ao conhecimento (entendido como as diferentes linguagens, experiências e formas de expressão). Definem-se então eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil, explicitando sua natureza distinta em relação à escola. Porém, no conjunto analisado a pré-escola é mais pesquisada, já a creche (0-3 anos) ganha uma maior atenção nos estudos da Psicologia, particularmente na investigação das interacções sociais e do papel da linguagem, do jogo e dos "atranços espaciais" no favorecimento das relações entre as crianças.

A mudança fundamental observada na trajectória dos estudos da Psicologia, qual seja, de uma concepção de criança vista apenas como um vir a ser, para a inclusão de uma dimensão da criança como ser concreto e contextualizado, resultou no estudo dos processos de socialização e das características infantis.
no espaço coletivo da creche, contribuindo, em certa medida para identificar as formas e significados próprios da criança na produção da cultura.

A perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, predominante nos estudos conjuntos da Educação e da Psicologia, destaca a importância do jogo, das interações e do espaço e ratifica a creche como um espaço privilegiado de desenvolvimento. Os estudos sobre o jogo e a brincadeira associados à linguagem e à construção do conhecimento indicam estes como os elementos centrais dos projetos pedagógicos para a educação infantil.

O conhecimento produzido nos diferentes campos científicos vem permitindo identificar uma produção científica neste campo particular, e sua intrínseca relação com uma realidade dinâmica, numa via de mão dupla, que transforma e é transformada, num movimento que nos coloca como pesquisadores frente ao desafio de tomar uma posição em favor da história, do original, do inesperado e da esperança em construir uma Pedagogia que corresponda à diversidade e à heterogeneidade das infâncias, considerando sobretudo a plenitude das possibilidades humanas tal como nos inspiram os "povos originais" através do convívio entre adultos e crianças, e entre as crianças sem separação etária; na aventura e na descoberta do mundo, no movimento e na livre expressão, na experiência estética e na acção criativa.

Correspondência: Eloisa Cândida Cândido Rocha, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Trindade, Florianópolis (SC) CEP 88049-900 BRASIL

Email: eloisa@cced.ufsc.br

Bibliografia

ASTOLFI, Jean-François (1993) "Trois paradigmes pour les recherches en didactique", Revue Française de Pedagogie, 103, avr-mai-juin, 5-18
BECCHI, Egle (1975) "Per una definizione sociale dell’infanzia", in E. Becchi, A. Planer, G. Pepe, Scuola, Genitor, Cultura. Ricerche su Famiglie, Condizione Operaria e tradizione cultural, Milano: Franco Angeli, 11-76
entificar
os estu-
Jogo, das
giado de
os à lin-
mentos
n permis-
u intrín-
ue trans-
issadores
ginal, do
sponda à
do a ple-
parenta o
鸯 expres-
se da liter-
sc da liter-
no: Einandi
transcultur de
epc, Scuola,
nano: Franco
MASSA, Ricardo (1997) Entrevista, gravada em vídeo, concedida a Eloisa A.C. Rocha, onubuo
MARTINS, José de Souza (1993) O Massacre dos Inocentes, São Paulo: Editora Hucitec
MECSEF/COEDI (1995a) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Brasília
MECSEF/DPI/COEDI (1996) Propostas pedagógicas e curriculo em educação infantil, Brasília
NARODOWSKI, Manuino (1994) Infância e poder: La conformación de la pedagogia moderna, Buenos Aires: ARQUE
ROCHA, Eloisa A C., e ROSIMBERG, Palhia (1976) “Educação: para quem?”, Ciência e Cultura, 28 (12), dezembro, 1467-1470
ROCHA, Eloisa A.C. (1989) “A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade”, Cadernos ANPEA, 1
SOUSA SANTOS, Bouventura (1988) “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”, Revista Estudos Avançados, USP, vol 2, 2, mai/ago