

## **INFÂNCIA E CIDADANIA: AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BARBOSA**, Ivone Garcia\* – UFG – garciasoares@cultura.com.br

**ALVES**, Nancy Nonato de Lima – UFG – nmlalves@homail.com

**MARTINS**, Telma Aparecida Teles – UFG – telmateles@hotmail.com

**GT-07**: Educação de Crianças de 0 a 6 anos

A atenção à educação da infância por parte do Estado, que se expressa em políticas públicas, materializa formas de ação, concepções e significados atribuídos à infância, às crianças e sua educação, à instituição e ao trabalho docente, refletindo-se na construção da identidade dos seus profissionais. Assim, as propostas e práticas educativas de crianças na família, escolas, pré-escolas, creches e instituições similares guardam profunda relação com concepções de educação, de criança e de sociedade, assumidas por pais, professores, representantes governamentais, dentre outros. Os próprios princípios legais contêm – implícita ou explicitamente – uma cosmovisão abrangente que vai sendo difundida juntamente com a divulgação das leis e das propostas educacionais oficiais.

Constata-se que as políticas educativas para a infância são recentes no âmbito federal, bem como em alguns Estados e municípios brasileiros no tocante à educação de crianças na faixa etária de zero a três anos. A partir da década de 1980 ampliaram-se o debate e as mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, dentre os quais a educação das crianças pequenas. Nesse contexto, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 incorporam concepções balizadas na idéia de cidadania e direitos, contemplando a indicação da Educação Infantil como um desses direitos. Nesse sentido, manifesta-se o reconhecimento da necessidade de se promover a Educação Infantil tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana.

A legislação, os projetos e práticas educativas que deles advêm, entretanto, expressam várias ambigüidades e conflitos. É sobre esta temática que nos debruçamos no presente trabalho, no qual apresentamos reflexões e análises sistemáticas a partir de

---

\* Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação-GEPIED.

pesquisas desenvolvidas no período de 2001 a 2007, envolvendo docentes que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Com base no materialismo histórico-dialético (MARX, 1983), analisamos as concepções de criança, evidenciando suas relações com o significado social de infância, bem como com as políticas de Educação Infantil. Destacamos o debate sobre a idéia de “criança cidadã” que se expressa na legislação e documentação produzida no meio político-acadêmico, articulando a discussão à formação de professores.

***“Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco”<sup>1</sup>: as ambigüidades da criança como cidadã nas políticas públicas***

Recentemente, a legislação educacional brasileira passou a reconhecer a criança como sujeito de direitos – uma “criança cidadã”. Entre os direitos que a ela devem ser assegurados está o que se refere à educação em pré-escolas, creches e instituições similares. No cerne desse processo de reconhecimento, encontra-se o debate sobre a possibilidade de superação da conotação negativa que aquelas instituições têm tido historicamente no Brasil, sustentada pela idéia de “carência” e de incompetência familiar. Pesquisadores e movimentos sociais reconhecem que tal processo é constituído e se expressa na construção de princípios legais, projetos e práticas pedagógicas que ensejam modificações profundas no atendimento às crianças de até seis anos de idade, tanto no que se refere à ampliação do acesso quanto à melhoria da qualidade educacional, em última instância, representando a luta pela democratização da educação.

O reconhecimento da importância da educação da infância para além do contexto familiar insere-se em amplo movimento de luta em defesa dos direitos das crianças, com participação de diversos segmentos sociais. As conquistas resultantes desse processo se legitimam em documentos históricos de alcance mundial, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989), assim como no Brasil, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases (1996). A necessidade de proteção e educação das crianças resulta, também, de mudanças no modo de produção e de

---

<sup>1</sup> As frases dos subtítulos foram extraídas da obra “Quando eu voltar a ser criança” (KORCZAK, 1981).

organização social, as quais envolvem as diversas instituições da sociedade, por exemplo, a família e a escola.

A Educação Infantil compõe o Capítulo da Educação na Constituição/1988, tornando-se parte da Educação Básica na LDB/1996, devendo ser assegurada pelo Estado, sob responsabilidade dos Municípios, em regime de colaboração com o Poder Público estadual e federal. Tal conquista incorporou concepções e reivindicações presentes no âmbito dos movimentos populares e científico-acadêmicos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, por sua vez, é outro marco significativo, afirmando enfaticamente a criança como cidadã de direitos subjetivos inalienáveis, dentre os quais o acesso à Educação Infantil. Pode-se destacar algo muito positivo: “a modificação no discurso sobre a importância da educação infantil, integrando-se a pré-escola e a creche em um mesmo campo temático (‘Educação Infantil’), promovendo-se uma aproximação de projetos ligados ao desenvolvimento e defesa da cidadania” (BARBOSA, 2001, p.7).

De modo geral, as normativas legais, em especial a LDB/1996, estabelecem como finalidade da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Assumir tais premissas, considerando a criança em sua totalidade, representa avanço no campo da educação da infância. Coloca-se, também, a possibilidade de pensar a superação da visão de Educação Infantil como mero período preparatório para o Ensino Fundamental. Consideramos, entretanto, que é ainda insuficiente para garantir a superação de concepções e práticas reducionistas cristalizadas historicamente, que privilegiam o caráter assistencialista e higienista no atendimento educacional às crianças pequenas.

Ressaltamos que, se as leis e normas acabaram integrando parcialmente diferentes lutas e demandas sociais, evidenciou-se, cada vez mais, sua organicidade com o modelo político neoliberal que se explicita e se consolida, sobretudo, a partir da década de 1990. A Constituição Federal/88, embora tenha avançado em alguns pontos sobre os direitos humanos, “passou aos poucos a ser tida como ‘entrave’ para aquele projeto social [do neoliberalismo], sendo modificados vários de seus dispositivos pelo Congresso Nacional, durante os anos 1990” (BARBOSA, 2001, p.8). Ocorre, nesse sentido, o enxugamento dos recursos públicos disponíveis para as políticas sociais; a implementação de programas específicos para certos segmentos, reduzindo as políticas mais universalistas, bem como a

utilização do discurso sobre a “inviabilidade econômica” dos projetos para adequado atendimento à Educação Infantil.

Além desse aspecto, chamamos atenção para outro: a idéia de cidadania. A perspectiva de tratar a criança como sujeito social é extremamente importante do ponto de vista histórico, porém, é fundamental que se compreenda melhor a adjetivação “cidadã” utilizada nos discursos oficiais. Sabemos que uma concepção de cidadania está presente na postulação dos direitos humanos e em várias leis brasileiras, inclusive àquelas dirigidas à educação da infância, sobretudo após a década de 1970. A idéia de cidadania se apresenta, também, nos movimentos sociais organizados, entre eles o dos educadores e das mulheres, que empregam diferentes significados às palavras como “cidadania”, “educação” e “infância”, as quais acabam por encerrar em si mesmos argumentos para certos projetos sociais. De modo geral, percebe-se que o destaque dado à idéia de criança cidadã se expressa de modo diverso no contexto atual, destacando a criança como um sujeito de direitos.

A preocupação com a formação dos cidadãos é uma das inspirações dos diferentes setores da sociedade que discutem a qualidade na proposta educativa voltada para a infância brasileira. Tal preocupação, no entanto, não esteve sempre presente nas políticas públicas brasileiras, acarretando precariedades na organização e no funcionamento das instituições, além de desconhecimento de suas realidades. Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro: “a criança de hoje é [será] a cidadã de amanhã”. Ou seja, é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais. Porém, aqui não deixa de haver uma abstração do termo “cidadania”: algo pronto a ser dado em algum momento e em situações nos quais o sujeito recebe um título socialmente concedido.

Nossas pesquisas mostram que a visão sobre a educação infantil mantém relação dialética com a concepção que se tem do papel docente. A compreensão da docência, por sua vez, encontra-se intimamente ligada à dimensão pessoal e à significação que os/as professores/as atribuem ao seu trabalho. Tal significação se origina na própria vivência como aluna/o e está presente nas recordações de infância, articulando elementos da tradição pedagógica e da formação profissional, tais como as concepções sobre a criança e sua educação. Essas concepções acabam se tornando dimensões mediadoras e constitutivas do fazer pedagógico, podendo resultar em ações alienadas, mecânicas ou

transformadoras. Pode-se afirmar, então, que são “saberes” que orientam o exercício da docência em uma perspectiva mais ou menos emancipadora. Por isso, são elementos concretos do trabalho docente, incorporando-se aos conhecimentos que delimitam atitudes, posturas, opções metodológicas, reflexões e interações com as crianças.

***“Nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito”:  
ambigüidades e contradições sobre o ser criança.***

A concepção e o sentimento de infância não são naturais, mas uma construção histórica que expressa elementos do contexto sócio-econômico, político e cultural em que as diferentes relações interindividuais e intersubjetivas, entre adultos e crianças, se constituem e se transformam. Significa afirmar que as crianças sempre existiram, mas não há uma única e universal infância, pois são diferentes as formas de tratar e conceber a criança. Em pesquisas realizadas no município de Goiânia, no período de 2001 a 2007, contando com a participação de 84 pedagogas que atuam como docentes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e de 266 estudantes do curso de Pedagogia, constatamos ambigüidades na definição de criança apresentada pelas participantes.

As docentes destacam comportamentos e características psicológicas individuais, utilizando a estrutura familiar também como categoria de definição da “clientela”, normalmente referindo-se à condição sócio-econômica ou às relações afetivas. A utilização do conceito de carência por várias professoras delimita uma visão negativa das características infantis. Assim, as crianças são adjetivadas como: *“carentes, agressivas, não tem hábitos de higiene, não tem limites, não respeitam regras, tem dificuldade socializar com os colegas e são tímidas”* (P-16); *“provindas da classe social baixa desprovida de valores, limites, seus lares são desestruturados. É perceptível um grau mais elevado de agressividade e dificuldade de seguir regras”* (P-27). A carência material é diretamente associada à falta de amor, agressividade e dificuldades de se relacionar com os colegas e com os adultos, especialmente no sentido de cumprir regras e obedecer a limites.

Entre as professoras que se referem à carência afetiva e financeira, porém, nem sempre há uma vinculação apenas com características psicológicas ou comportamentos negativos das crianças, por isso, não reduzem a definição de criança às dificuldades supostamente advindas da pobreza como, por exemplo, falta de afeto e de limites,

desestruturação familiar. Nesse caso, reconhecem também “características positivas”: *“são bastante carentes afetivamente, de poucos recursos financeiros. Respondem satisfatoriamente às propostas de trabalho oferecidas. Gostam de vir para o CMEI, chegam sempre alegres e dispostos. Possuem muita energia e são **maravilhosos. Amo-os do fundo do meu coração**”* (P-02, destaque da professora); *“em termos sócio-econômico e cultural é baixo; emocionalmente são carentes; nos demais aspectos são: espertas, inteligentes, de ótimo desenvolvimento motor (correr, pular, falar...), criativas e expressivas”* (P-31).

Nas definições que não indicam a carência predomina uma caracterização diametralmente oposta ao apresentado negativismo, delineando uma visão positiva da criança: *“as crianças com as quais trabalho são bastante participativas nas atividades em sala, gostam de músicas e histórias contadas e gostam de ajudar a professora em sala de aula”* (P-24); *“em linhas gerais, pode-se dizer que são crianças interessadas, comunicativas, participativas e curiosas”* (P-11). O interesse e a participação nas atividades são as características mais realçadas, indicando que a definição de criança está relacionada aos objetivos educativos que se pretende alcançar. Chamou-nos a atenção que a referência à idade das crianças apareceu somente em definições que não utilizam a categoria carência: *“as crianças têm 2 anos e são muito ativas. A maioria logo acostumou com a creche, aceitando-a e com isso participam muito bem das atividades na creche. A coordenação, socialização, oralidade entre outros aspectos estão se desenvolvendo satisfatoriamente conforme o ritmo de cada criança”* (P-10).

As professoras fazem referência, também, à normalidade da criança, indicando característica geral e/ou ausência de deficiências: *“são ótimas, todas saudáveis, normais, nenhuma com necessidade especial”* (P-13); *“normais. Crianças de bairro periférico, umas bem pobres outras nem tanto. Inteligentes, ávidas por descobrir e aprender. Muito inquietas”* (P-06). O fato de as crianças serem definidas como normais implica uma definição universal de infância, como se todas elas fossem iguais? Ou seja, essa caracterização significa que “criança é criança” independentemente da sua condição sócio-econômica e cultural?

Aparece marcadamente a questão da origem social como uma característica das crianças. A origem de classe é determinante de um tipo de criança, sendo suficiente para a

sua definição? Mas destacam comportamentos que supostamente são específicos do ser criança, o que leva a afirmar que são “normais”. No processo de constituição da infância como categoria peculiar do social, bem como da importância que a criança adquire no pensamento, nos afetos e nas atitudes dos adultos, aquela é tomada como objeto de estudo, compreensão e análise, tornando-a interesse da Pedagogia (CAMBI, 1999), resultando, daí sua própria normalização. Desse modo, a normalização se apresenta na própria pedagogia que supõe ser necessário homogeneizar os sujeitos para ensiná-los. De outra parte, a categoria “normalidade” pode expressar a tentativa de evitar a caracterização negativa que, habitualmente, compõe definições preconceituosas e estereotipadas da criança pobre.

A concepção de infância apresentada por estudantes de Pedagogia que participaram de nossas investigações denota, em vários aspectos, aproximação com as versões sobre infância e educação infantil manifestas nas afirmativas das professoras. As posições assumidas entre os estudantes expressam a visão que os adultos têm sobre a criança e que se constituem em dado momento histórico, como um conceito abstrato, idealizado. Essa idealização pode ser caracterizada nos depoimentos que retratam a infância como algo natural: *período da vida, fase maravilhosa, tempo de brincadeira, inocência, período sem preocupações, momento em que a criança é livre, fantasias, amor pleno.*

A visão idealista é marcante nos depoimentos dos estudantes que caracterizam o desenvolvimento e aprendizagem num momento da infância, considerando a si próprios como os únicos capazes de imprimir na criança conceitos, valores, formas de agir e de ser para usar para a vida. A criança nesse momento não é reconhecida nas suas especificidades, como nos outros momentos da vida que se constituem historicamente. Essas concepções estão imbuídas de significações ideológicas, tanto na relação da forma como o adulto a vê, quanto como a sociedade a concebe. A criança, ainda, é percebida como um sujeito que tem potencialidades e que os futuros profissionais da educação que vão atuar diretamente com elas devem deixá-las construírem o mundo que as cercam, por elas mesmas através de suas descobertas individuais.

Notadamente, os/as participantes apresentam constantes respostas contraditórias que delimitam certas características ambíguas ou antagônicas quanto ao modo de compreender a criança: *“É uma fase “bonita”, mais muito difícil a criança sente muitos medos, não tem autoridade de decidir, ela sofre com seus problemas, ela precisa aprender tudo isso é uma*

*tarifa difícil para criança*” (A-7). Algumas respostas das professoras também indicam contradição na forma de considerar as crianças carentes que devem ser protegidas, amparadas, amadas, mas que também “são difíceis, sem limites, sem higiene, agressivas e rebeldes”, dificultando o trabalho da professora; enfim, uma criança simultaneamente merecedora de amor e repulsa.

A idéia de natureza infantil como fonte dos comportamentos das crianças unifica duas concepções que parecem divergentes, mas que coexistem nos discursos e nas formas de agir da pedagogia e da sociedade em geral, mesclando características contraditórias, ora considerando a criança como inocente, merecedora de proteção e carinho, que deve ser preservada da sociedade para não ser corrompida pela mesma; ou como desprovida de razão, dominada por imaginação, sentidos e sensações que conduzem ao erro, devendo ser corrigida e *educada* (CHARLOT, 1986). Nessa definição, enfatiza-se, sobretudo, a incapacidade de auto-satisfação de suas necessidades, a partir da qual a criança é colocada como inferior ao adulto, devendo-lhe uma obediência *natural*.

A criança é vista pelos adultos numa perspectiva de futuro. Os alunos consideram que é preciso que a infância seja educada, a fim de se obter uma boa preparação, que conduza o sujeito a ser um homem de bem, no futuro. Essa educação a que os estudantes se referem é destacada pelas professoras que atuam em CMEIS. Segundo afirmam, o trabalho com as crianças é mais difícil no início, porém funciona como um divisor de águas: *“no início as crianças eram um pouco sem limites, acho que até por motivo de não ter um professor que fosse definitivo com elas. Agora apresentam com bastante interesse em aprender, participar de todas as atividades, curiosas, criativas. Apresentam problemas de carência afetiva que tentamos solucionar com atenção, carinho e segurança nas atitudes, o que está dando certo”* (P-07).

De modo geral, expressa-se a idéia de que por meio da ação da instituição educacional e, principalmente, da educadora, a criança poderá fazer aquilo que se espera dela: agir com autonomia, ao mesmo tempo em que atende às regras institucionais. Ou seja, a atuação da professora é capaz de modificar as crianças, “apesar das carências”, tornando-as aptas para realizar satisfatoriamente as atividades promovidas na instituição. Nas idéias acerca da infância apresentadas pelos alunos, pudemos evidenciar que a criança é vista como um ser que ainda não é social, devendo, portanto, ser socializada pelo adulto.

Observamos que a concepção de criança presente nas afirmativas das professoras e dos estudantes de Pedagogia está intimamente relacionada à função atribuída à Educação Infantil. Apresentam termos e expressões utilizados na literatura atual e nas propostas oficiais para este nível de ensino, inclusive citando documentos governamentais produzidos e veiculados na década de 1990: *“segundo a proposta do Referencial Curricular na qual estou de pleno acordo, seria: respeito aos direitos da criança; oportunizar acesso à cultura, ao brincar; socialização sem discriminações diversas; atendimento as necessidades básicas de sobrevivência, entre outras”* (P-15). A Educação Infantil é caracterizada como: *aprendizagem de valores, tempo em que mais se aprende, momento de aprender, momento de desenvolvimento cognitivo, momento de construção, primeira etapa da Educação Básica, espaço de socializações.*

O desenvolvimento integral da criança e a educação para a cidadania aparecem como principais objetivos da Educação Infantil que deve: *“trabalhar a criança na sua totalidade para que cresça ciente de seus direitos e deveres”* (P-01), assim como *“formar a criança como cidadã ativa e construtora do seu conhecimento. Promover a integração entre os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais”* (P-12). A formação da identidade, que imbrica o conhecimento de si, do outro e do mundo, é colocada como suporte para a transformação social, numa perspectiva humanista. O bem-estar da criança deve ser assegurado através de um processo educativo que esteja atento à sua etapa de vida atual e ao futuro de maneira a: *“promover o bem estar da criança, envolvendo uma formação que não despreze sua etapa da infância, mas proporcione condições para prosseguir com qualidade para a próxima etapa”* (P-17); *“propiciar à criança possibilidades de ser feliz”* (P-19). Dessa maneira, cabe à Educação Infantil *“preparar a criança para viver em sociedade como: escola, família, igreja e clubes etc”* (P-18).

Ao indicar o desenvolvimento integral da criança e a articulação entre cuidar e educar como eixos e fins da ação pedagógica, as professoras enfatizam o caráter “educativo” e não apenas de compensação de carências. Nesse sentido, haveria distanciamento e contradição entre a concepção de criança e a função da Educação Infantil? Talvez essa aparente contradição seja decorrente da possibilidade de uma elaboração mais teórica nas respostas referentes à função da Educação Infantil enquanto que a definição de

criança aproxima-se mais do sujeito concreto com o qual as professoras lidam diariamente, explicitando a ambigüidade entre a idealização de criança e a criança real.

As carências infantis e familiares citadas pelas professoras se relacionam ao discurso que historicamente serviu à justificação e manutenção de propostas de educação infantil, aparentemente excludentes. Ora denominadas como assistencial ora como educacional<sup>2</sup>, ambas tomam as crianças apenas por seus limites “privilegiando uma idéia de infância abstrata, sem preocupar-se com o marco da existência concreta de cada criança” (BARBOSA, 1999, p. 03). Nessa lógica não há espaço para a infância de direitos, a qual se torna alvo de assistencialismos diversos que negam a possibilidade de cidadania e dissimulam a exclusão e o antagonismo das relações sociais.

É preciso considerar a contradição fundante da noção de infância potencializada na sociedade neoliberal, que prima pela exclusão e respectiva produção de mecanismos de dissimulação das desigualdades sócio-econômicas e culturais. A existência concreta da infância se torna paradoxal: são atribuídos direitos humanos inalienáveis e a criança é apontada como futuro das nações, nos discursos oficiais, de especialistas e educadores e na visão geral da sociedade. Grande parte das crianças, porém, vê-se jogada em uma realidade crescente de opressão, em condições de existência miseráveis, explorada no subemprego e no trabalho forçado que a desumaniza e a exclui de viver o tempo presente de sua infância. A outra parte das crianças, livre da fome e da miséria, porém, não é mais cidadã do que as exploradas. Afastadas do mundo do trabalho, são jogadas em um suposto “mundo infantil”, ocupando todo seu tempo com atividades que visam prepará-las para ocupar melhores lugares no mercado, quando forem adultas. Assim, a sua cidadania, vista como futuro a ser (talvez) realizado, e sua infância são expurgadas do tempo presente.

Diante destas condições da infância contemporânea, é oportuno que se coloque a reflexão não só na contradição entre as definições de criança e da função da Educação Infantil, mas também que se questionem as intenções da política oficial para a Educação Infantil. Quem são as crianças cidadãs? Que cidadania lhes é atribuída? Segundo Barbosa (1999, p.03) ainda hoje, as políticas públicas fragmentam o atendimento à infância nas áreas da saúde, da educação, da assistência. Assim, “a criança continua a ser tratada como

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que essa distinção entre assistencial e educacional representa uma falsa polarização, no sentido de que toda proposta “assistencial” contém caráter educativo, mesmo que não privilegie o que se denomina “aspecto pedagógico”.

um ‘problema’, não existindo clareza quanto à dialeticidade dos vários aspectos do seu aprendizado e desenvolvimento e sobre a importância de sua educação enquanto parte de um projeto transformador da realidade desigual brasileira”.

Importa, então, que se considere o discurso governamental sobre os direitos fundamentais da infância, incluindo a Educação Infantil, não somente como relevante conquista para o devido exercício da cidadania das crianças, mas que se compreenda seu significado no contexto das políticas neoliberais e seu correspondente projeto de sociedade capitalista. O desenvolvimento e a manutenção da hegemonia do capitalismo fundam-se na divisão de classes e na desigualdade social. Assim, os reais interesses do mercado incompatibilizam-se com a inclusão e valorização do sujeito, assumindo-as apenas como estratégia para ocultação da exclusão e das desigualdades sociais.

Não é por acaso, ou por generosidade dos poderosos que a criança se torna digna de direitos humanos, dentre os quais, uma educação cidadã. Os indicadores sociais quanto à infância e os péssimos resultados dos sistemas de ensino dos países periféricos, assim como as altas taxas de analfabetismo, preocupam organismos internacionais dos países credores de dívidas externas, sobretudo o Banco Mundial, porque evidenciam a altíssima concentração de renda e a grande seletividade social. Estas, por sua vez, são características intrínsecas ao projeto de sociedade capitalista; por isso, as regras e metas definidas por tais organismos – plenamente acatadas nas políticas públicas brasileiras – direcionam-se para a minimização e para a efetiva solução daqueles problemas. O próprio desenvolvimento contraditório do capitalismo, ao afrontar as condições de uma vida humana digna, explorando o trabalho de adultos e de crianças, paradoxalmente impõe a necessidade de criação de mecanismos de proteção daqueles que são explorados.

### **Infância, cidadania e docência: potencialidades de um novo constructo na Educação Infantil**

O que significa a criança ser reconhecida *hoje* como sujeito de direitos? Que direitos possuem as crianças? Em princípio, podemos considerar que a noção de direitos remete à idéia de cidadania; ou seja, os cidadãos são sujeitos que possuem prerrogativas de uma vida e convivência digna, livre e igualitária em relação aos seus semelhantes. Os direitos humanos referem-se, portanto, à própria sobrevivência e se caracterizam como

históricos, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, relativos, universais, cuja concretização pode ser exigida sempre que houver omissão do responsável. Os direitos fundamentais dos cidadãos geralmente são prescritos formalmente em leis e no ordenamento jurídico dos países, e correspondem ao dever do Estado em assegurar que sejam cumpridos, por meio das políticas públicas.

O conceito de cidadania, como construção social, não é natural nem universal. Seus significados, ao contrário, são nitidamente demarcados em cada etapa do desenvolvimento social em que é gestado. Na sociedade dividida em classes, sob a relação de forças que se estabelece entre grupos com interesses distintos e antagônicos, esse conceito, como tantos outros, acaba se tornando categoria que expressa a posição do projeto hegemônico. Assim, importa explicitar as diferenças conceituais e políticas da idéia de cidadania, negando a sua condição de pressuposto e problematizando-a, tendo em vista compreender seu caráter e suas implicações nas relações sociais. Que é cidadão? Que elementos compõem a cidadania?

Nos marcos da sociedade liberal-burguesa, ser cidadão refere-se a possuir oportunidades iguais, numa perspectiva que pretendeu superar a desigualdade vigente no feudalismo em que a posição social dos indivíduos era determinada pela hereditariedade. No sistema capitalista, ao contrário, as oportunidades são igualmente oferecidas a todos e o êxito ou fracasso passam a depender exclusivamente do esforço e capacidade de cada um. A liberdade individual é inseparável da idéia de cidadania burguesa, então, aparentemente, o trabalhador não é forçado a se empregar, mas pode escolher no mercado a vaga que melhor lhe parecer, conforme sua formação e seus interesses e aptidões. Essas premissas acompanham e sustentam ideologicamente o desenvolvimento do capitalismo, e modificam-se adquirindo novos contornos sob conteúdos idênticos.

Atualmente, a sociedade neoliberal reafirma a idéia de condições iguais para todos os trabalhadores na livre concorrência no mercado de trabalho, cujos melhores postos estão reservados aos melhores preparados. Tal representação não se limita às relações de trabalho, mas se estende a todos os campos da vida social, afetando as políticas públicas sob a premissa de que as chances são iguais e o aproveitamento depende da capacidade de cada um. Responsabilizando o próprio indivíduo por seu desempenho, mascara-se a profunda exclusão que caracteriza intrinsecamente o sistema capitalista, gerador de miséria

e pobreza. A igualdade de oportunidades é uma falácia que sustenta uma profunda desigualdade social.

No que se refere à infância, sua trajetória constitui e expressa a ambigüidade entre o não-reconhecimento de suas especificidades enquanto sujeito social, e certa valorização da criança. Isso se revela na própria designação dessa fase da vida, pois a palavra *infante* traz, de suas origens grega e latina, o sentido de impossibilidade de manifestação, ausência da fala. Entretanto, o infante é, também, o príncipe herdeiro, com imensa responsabilidade perante a sociedade. Não nos esqueçamos, ainda, da ambígua visão religiosa que considera a alma infantil marcada pelo pecado original, mas também se refere à criança angelical, amada por Jesus, atribuindo pureza, simplicidade e ingenuidade à infância. Socialmente a criança é tratada como sujeito menor, sem fala, sem voz, que deve sempre obedecer aos que possuem a razão e a capacidade de expressão, ao mesmo tempo em que nela são depositadas esperanças de um futuro melhor.

Importa compreender, então, que existem muitas infâncias, inseridas em uma definição universalista que proclama princípios idênticos, mas adquire configurações sociais específicas, para diferentes grupos e classes sociais. O paradoxo aparente entre as duas formas de conceber e tratar as crianças, na verdade constitui duas dimensões de um processo único de representação da infância nos marcos do sistema capitalista. O cuidado e a atenção prescritos como específicos e necessários à criança parecem indicar que a infância se tornou uma categoria especial. Revela-se cruamente, porém, o significado da cidadania sob a premissa de igualdade de oportunidades: todos são iguais – crianças com características e direitos semelhantes em qualquer parte do planeta – porém, suas condições de vida são profundamente desiguais. Ao fim e ao cabo, tornam-se peças do mesmo jogo, subordinadas à exploração como força de trabalho e como consumidores (ALVES, 2007).

A concepção marxiana, que assumimos no presente trabalho, opõe-se radicalmente à cidadania liberal burguesa. Nega a igualdade de oportunidades e propõe a igualdade de condições como fundamento da cidadania. Sob esse prisma, os cidadãos usufruem de condições iguais e suficientes para sua existência na sociedade. Estar em igualdade quanto à satisfação das necessidades humanas – não apenas as naturais, mas também aquelas que são (re)criadas socialmente no processo em que os homens produzem sua vida coletiva, transformando a natureza e a si mesmos – é a condição fundamental da

cidadania que assegura justiça social. Trabalho, educação, moradia, saúde, lazer, tornam-se, então, princípios universais, enquanto dimensões intrínsecas da construção de sociabilidade. A educação da infância e a luta por sua implementação refletem o movimento orgânico das lutas sociais em geral, das lutas específicas das mulheres, da luta pelos direitos humanos entendido na dimensão das classes populares, na luta política pela democracia e pela qualidade na educação (BARBOSA, 1997).

É desse ponto de vista que Barbosa (2001, 1999) explicita, assim, o caráter de construção da cidadania, cujo processo se dá na concretização dos diferentes projetos de vida, na articulação e contraposição de interesses, sejam eles coletivos ou individuais. Tal concepção possibilita superar a idéia de cidadania coisificada, “pronta”, a ser “aplicada” ou “comprada” no “mercado de direitos”. Estes (os direitos) são conquistas, resultantes das relações, negociações, oposições e lutas de força entre diferentes grupos e classes sociais, e não “dávivas” ou “invenções” de certos grupos. O indivíduo é cidadão quando lhe é possível articular suas ações cotidianas, participando ativa e criativamente dos projetos individuais e coletivos nos diferentes contextos, e, conseqüentemente, assumir posições, responsabilidades quanto aos interesses e destinos pessoais e dos grupos sociais.

Nessa acepção de cidadania reconhecemos que é necessário que a criança experiencie efetivamente um processo educativo aberto para a cidadania, isto é, que possa instrumentalizá-la “para perceber, compreender e optar por certas atividades, gostos, modos de ser, pensar, sentir, entendendo a trama das relações entre os fenômenos de diversas naturezas, inclusive os fenômenos sociais” (BARBOSA, 2001, p. 2). Considerando que não há hiato inicial entre o social e o individual, reconhece-se que a criança não tem apenas de ter conhecimento de si, primeiramente, mas de si no mundo, conforme mostraram Vygotsky (1988) e Wallon (1975).

Explicitar e analisar as concepções de criança contribuiu para se compreender o trabalho e a formação dos professores, assim como para constituir referenciais teórico-práticos de projetos e ações educativas que superem os modelos familiar, hospitalar, educacional-assistencialista e educacional-escolar. Isto implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura, (re) construindo a história. Assim, a discussão sobre as funções e especificidades

da educação infantil, bem como das concepções de criança, torna-se sobremaneira importante nos processos e cursos de formação inicial e continuada, tendo em vista explicitar as contradições que marcam indelevelmente a infância e sua educação (MARTINS, BARBOSA, 2005; ALVES, 2002; 2007; MARTINS, 2007).

O professor de Educação Infantil, formado no curso de Pedagogia, deve perceber a sua importante posição diante da criança, deve compreender que tanto ele quanto a criança são sujeitos que interagem em um movimento dialético – constituintes e constituídos da história, percebendo-se como transformadores da realidade, valorizando o conhecimento, não em detrimento das relações afetivas, mas compreendendo-o como um processo interligado. O processo de ressignificação dos significados sociais e sentidos pessoais – no qual não há uma absorção imediata, mas a possibilidade de sua modificação individual e coletivamente – é fundamental para que se proponha e concretize outra política de Educação Infantil que efetivamente assegure direitos às crianças e às educadoras. Torna-se, possível, dessa maneira, lutar em favor da superação da ruptura hoje existente entre o discurso e sua materialização nas instituições de educação das crianças menores de seis anos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy N. de L. *Elementos mediadores e significados da docência em Educação Infantil na rede municipal de ensino de Goiânia*. Goiânia: FE/UFG, 2002. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. *Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Goiânia: FE/UFG, 2007. (Tese de Doutorado).

BARBOSA, Ivone G. *Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia: FE/UFG, 1991 (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. São Paulo: FE/USP, 1997. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. *A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades*. Goiânia: FE/UFG, 1999 (impresso).

\_\_\_\_\_. *Infância e educação em direitos humanos*. Goiânia: FE/UFG, 2001. (impresso)

- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal nº 8.068. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei Federal nº 9.394, Brasília, 1996.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- KORCZACK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. 12.ed. São Paulo: Summus, 1981.
- MARTINS, Telma A. T. a *Educação Infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás sob a perspectiva discente*. Goiânia: FE/UFG, 2007. (Dissertação de Mestrado).
- \_\_\_\_\_; BARBOSA, Ivone G. *Trabalho docente: um olhar sob a teoria histórico-cultural*. Goiânia, 2004. (impresso).
- MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.