



CAPÍTULO 12

INFÂNCIA, EDUCABILIDADE E A CONSTRUÇÃO DA FORMA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2531525131012>

Fernanda Germani de Oliveira Chiaratti
Psicóloga e Pedagoga, Doutora em Educação

RESUMO: O presente artigo comprehende um estudo bibliográfico sobre o conceito de escolarização, basicamente a busca da compreensão da forma escolar na Educação Infantil. A perspectiva da historicidade da infância, bem como de sua educabilidade pela forma escolar, também foram influências para esse artigo. O objetivo principal foi apreender e refletir alguns elementos da prática escolar, recuperando a construção histórica da infância: educabilidade e escolarização. A concepção sociointeracionista do desenvolvimento humano norteou o diálogo com as questões relacionadas à educação da criança. Conclui-se então que seus primeiros anos de vida, a criança seria influenciada, principalmente pela sua família, cujas pessoas lhe são significativas, pois são as responsáveis pelo seu desenvolvimento afetivo e emocional, bem como pela caracterização de comportamentos e de papéis que ela assumirá na sociedade. Diferentemente da família e de outras instâncias da sociedade, a escola tem a função e o comprometimento com o desenvolvimento integral da criança e sua entrada no mundo da cultura e dos saberes sistematizados.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Educabilidade, Escolarização.

INTRODUÇÃO

A educação da criança pequena é uma questão cultural e social e uma questão pedagógica. Para se entender as propostas pedagógicas que surgem em determinadas épocas históricas é importante levar em conta os diferentes tipos e maneiras de se pensar a criança e a infância, próprias de cada sociedade.

Estas, por sua vez, têm a ver com formas de pensar o mundo, o ser humano, a vida e o conhecimento em determinados momentos históricos. Do ponto de vista do saber pedagógico, pode-se afirmar como Charlot (197, p.99), que a ideia de

infância não é um conceito pedagógico de base. “A reação de infância não é uma reação pedagógica primeira, mas uma reação derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura”.

A interlocução com Charlot indica a necessidade de se entender o processo de educabilidade da infância a partir de sua relação com o processo histórico de construção das ideias de infância, na e pela sociedade ocidental moderna, bem como a produção de saberes relacionados à educação da criança, o projeto de escolarização da infância em geral, e da criança de 0 a 6 anos, em particular. Para Briand e Chapoulie (1993), o conceito de escolarização só pode ser visto em relação com as instituições escolares que o constituem. Assim, para estes autores, a escolarização é considerada prioritariamente como um fato institucional e a instituição escolar como uma organização cujo imperativo primeiro de seu funcionamento é o tratamento com os alunos.

Neste sentido, dizem Briand e Chapoulie, a escolarização pode ser analisada a partir de três níveis: 1. - As relações entre a instituição escolar com a população a qual ela trata – perspectiva que permite entender a lógica articuladora de interações das instituições de ensino entre si e com a sua população. Assim, entender o processo de escolarização implica em se identificar quem são os sujeitos constitutivos de determinadas instituições escolares, bem como que tipo de propostas assume os elementos constitutivos da forma escolar a eles destinados por determinadas instituições; 2 – As relações entre as instituições escolares e o domínio político. A noção central deste nível de análise do processo de escolarização é a das formas de escolarização as quais se constituem historicamente, assumidas organicamente no e por propostas pedagógicas institucionalizadas. Esta perspectiva delimita a apreensão das formas de escolarização instituídas nas e pelas reformas educacionais; 3 – A diferenciação interna das instituições escolares. Trata-se de entender a forma de escolarização instituída historicamente em determinadas experiências escolares, seus dinamismos internos e suas relações com as políticas e populações externas às instituições escolares.

A ideia de escolarização pode ser apreendida, também com base nas formulações teóricas de Vincente/Lahire/ Thin, apreendidas por Faria Filho (2002, p.16), para quem “escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino (...) o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”.

A partir destas perspectivas de análise, entende-se que, para se compreender a experiência de escolarização infantil, faz-se necessário um percurso no sentido de se elucidar como se constituiu, no e pelo discurso pedagógico, determinada compreensão da infância, bem como projetos para a sua educabilidade a partir da forma escolar.

DESENVOLVIMENTO

A infância como uma construção histórica pode ser entendida tomando-se por base o trabalho pioneiro do historiador Philippe Ariès, no início dos anos 60. Ele entende a ideia de infância como algo que vai sendo criado a partir das novas formas de expressão dos sentimentos dos adultos em relação ao que fazer com as crianças.

O lento desenvolvimento da ideia de infância no mundo ocidental ocorreu entre os séculos XIII e XVII. Neste sentido, pode-se afirmar também, como Schmidt (1997, p.10), que “a ideia de infância é um fenômeno histórico, isto é, cada sociedade produz e assume como seu um conjunto de ideias sobre a infância, que passam a alimentar a relação social que se trava entre a criança e a sociedade”.

Assim, a definição de um conceito de infância, como afirma Adorno (1993), varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época, ou seja, são as razões históricas e sociais vivenciadas num momento específico que poderão ser determinantes na escolha de critérios para caracterizar o que seja infância. Portanto ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, conforme afirmam Sarmento e Pinto (1997), mas também varia de acordo com as circunstâncias históricas destas sociedades.

Para Ariès (1978) a infância não é um dado atemporal, mas uma invenção da modernidade, pois foi somente a partir do século XVI que as crianças começaram a se tornar objetos de relevância social e política. Este autor considera ainda que até o século XVII as crianças eram tratadas como pequenos adultos que recebiam cuidados especiais no início de suas vidas e que, posteriormente, ingressavam na sociedade assim que adquirissem certa independência. Aos poucos, a criança foi sendo percebida e valorizada como alguém que, por sua “ingenuidade, gentileza e graça, se tornavam fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ariès, 1978, p.159).

A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência. Assim, só se saía da infância ao se superar a dependência, ou, ao menos, os graus mais baixos da dependência em relação ao adulto. Por volta do século XIII surgiram alguns tipos conceituais de criança, um pouco mais próximos do sentimento moderno: o primeiro se deu com a representação dos anjos (representados sob a aparência de um rapaz adolescente); o segundo foi o menino Jesus e a Nossa Senhora menina (modelo e ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte), o terceiro tipo foi a representação da criança nua (fase gótica). Antes, o Menino Jesus quase nunca era representado despidos e, no final da Idade Média, a representação que se fazia dele é que aparecia nua.

No século XV surgiram dois novos tipos de representação de infância: o retrato e o putto. O putto era a criancinha nua, vista a princípio nas esculturas. Mais tarde essa nudez decorativa seria aplicada aos retratos de criança. No século XVII, a criança era representada sozinha e por ela mesma. Além de os retratos de crianças sozinhas terem se tornado mais numerosos, os retratos de família tendem a organizar-se em torno da criança e ela ganha um lugar privilegiado na arte.

Segundo Ariès (1978), neste momento, ainda que muitas cenas mais gerais das pinturas não se consagrasssem à descrição exclusiva da infância, as crianças muitas vezes eram suas protagonistas, principais ou secundárias. Até os trajes poderiam significar a valorização de elementos que constituíram o sentimento de infância. O traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Até o século XIII a criança saía de cueiros e era vestida como homem ou mulher (a roupa servia apenas para deixar evidente os graus da hierarquia social).

Portanto, a partir do século XVII, começa-se a perceber uma diferenciação no modo de vestir das crianças, começando pelos meninos, que eram deixados mais livres do que as meninas. Estas segundo Ariès eram encerradas em corpinhos e outros aparatos para moldar seus corpos, no sentido de ajustá-las às formas femininas, e até fazendo com que as meninas persistissem mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com o dos adultos.

Assim, durante muito tempo, a particularização da infância ficou limitada aos meninos de famílias burguesas, como cita Ariès (1978, p.69): (...) é curioso notar também que a preocupação em distinguir a criança se tenha limitado principalmente aos meninos: as meninas só foram distinguidas pelas mangas falsas abandonadas no século XVIII, como se a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos. A indicação fornecida pelo traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas (...). Anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância, de acordo com Miranda (1986), se limitava à tenra idade em que ela necessitava dos cuidados físicos para a sua sobrevivência. Logo que este desenvolvimento físico fosse assegurado, aproximadamente aos sete anos, segundo Ariès (1978), a criança passava a conviver diretamente com os adultos, compartilhando do trabalho e dos jogos, em todos os momentos.

A aprendizagem de valores e costumes se dava, principalmente, a partir do contato com os adultos: a criança aprendia ajudando aos mais velhos. Logo, a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela unidade familiar. Nesta forma coletiva de vida misturavam-se idades e condições sociais distintas, não havendo lugar para intimidade e privacidade.

A forma burguesa da família moderna, instituída na Europa, a partir da Revolução Industrial, do século XVIII, veio instalar a intimidade, a vida privada e o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Sua consolidação aconteceu graças à fragilização das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função das necessidades da ordem capitalista. Desde o final do século XVII, passou a existir a substituição da convivência informal da criança com os adultos pelo processo de aprendizagem melhor estruturado, em que a criança deveria passar por aprendizagens específicas que a tornariam uma pessoa adulta.

Neste sentido, Ariès (1978) coloca que a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída, gradativamente, pela educação escolar. Em decorrência dessa mudança, houve um avanço na compreensão do processo de desenvolvimento e educação das crianças. Embora se buscassem a preparação para a vida adulta, eram necessários a organização, os cuidados e a sistematização de fases estruturadas do conhecimento para que isso acontecesse.

Esta concepção perdura até o momento atual, caracterizando-se como o processo de educabilidade da infância. A educação escolar da infância, como campo distinto da educação, surgiu lentamente durante o século XIX, sob influência de uma série de fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento, dentre eles a emergência dos Estados Nacionais e a necessidade de uma formação cívica e cidadã.

O aumento da industrialização e da urbanização, que levou à ocorrência de mudanças tanto na organização da sociedade ocidental com vista à produção de bens, quanto nas estruturas familiares e na organização da família, também pode ser considerado como um fator importante neste desenvolvimento (Formosinho, 1996). Uma das primeiras abordagens desta educação de infância foi simplesmente matricular as crianças na escola primária, com os irmãos e irmãs mais velhas. Portanto, a escola passou, gradativamente, a substituir a família como lugar de aprendizagem.

Com isso, a criança se separou do núcleo familiar privado e iniciou o seu processo de socialização. No entanto, segundo Schmidt (1997, p.48), este fenômeno aconteceu paralelo à “individualização da infância” pela escola – “fenômeno da modernidade, que não traz, em seu bojo, nenhuma contradição entre a privatização da infância no âmbito da família nuclear e a proposta de escolarização”, porque as novas experiências pedagógicas que surgiam passaram a questionar as ideias e práticas pedagógicas escolares que não tivessem a criança como centro do processo educativo. Assim, a partir do século XIX, a infância passou a ser objeto privilegiado de experiências e práticas educacionais. “Os educadores, além de se constituírem em orientadores das famílias, passaram, também, a ser conselheiros de ações governamentais, subsidiando políticas e propostas para a infância (...).

Baseando-se nas ideias de Locke e Rousseau, educadores da Europa, Estados Unidos e América Latina, inclusive do Brasil (principalmente a partir do início do século XX), desenvolveram experiências renovadoras e modernas" (Schmidt, 1997, p.47). Segundo Schmidt (1997), o princípio da atividade como inerente à criança, bem como o respeito às fases do seu desenvolvimento já podem ser encontradas em John Locke e Jean-Jacques Rousseau, constituindo as bases da chamada "concepção funcional da infância". Esta forma de explicar a infância foi aperfeiçoada, à medida que se instituía o discurso da Pedagogia Moderna. Entre os expoentes desta Pedagogia Moderna estão Henri Pestalozzi (1745-1827), aluno de Rousseau e mestre de Friedrich Froebel (1782-1852).

Foram as ideias de Rousseau que introduziram no pensamento a concepção moderna de infância, juntamente com uma proposta educacional para a infância (Ariès, 1978; Charlot, 1979). Rousseau colocou em dúvida os dogmas da Igreja e defendeu a ideia oposta que preconizava que a criança nascia essencialmente boa e que seus vícios se desenvolviam em contato com a vida que encontrava ao seu redor. O pensamento de Rousseau introduziu a noção da particularidade da infância, a qual deveria ser respeitada pela educação e pela autoridade do adulto. Considerava a criança inocente e boa, características provindas da natureza e que se corromperiam no contato social. Idealizou que, se respeitada a ordem natural, a criança resguardaria em si a bondade, a felicidade e a liberdade, as quais haviam sido comprometidas pela ordem social.

Apesar de viver numa época essencialmente racionalista, contestou o predomínio absoluto da razão e privilegiou o desenvolvimento da sensibilidade do ser humano. De acordo com Rizzo "Rousseau via na infância um período de ensaio do homem futuro, indispensável à sua formação" (1992, p.13). Ele foi o primeiro a insistir na necessidade de se procurar conhecer mais profundamente as características infantis para se educar a criança. Portanto, a criança, vista como ser educável, foi tomada como objeto da educação com algumas finalidades principais, dentre as quais a de servir ao coletivo e cumprir seus deveres para com a nação e a própria humanidade.

Segundo Angotti (1994, p.2), Rousseau chamou a "atenção para as necessidades das crianças em cada fase do seu desenvolvimento, as condições que lhes são favoráveis, propondo o respeito ao ser na sua individualidade". Pois ele quer considerar a criança na criança e não o homem na criança, enfatizando, de fato, a natureza da criança. Com Rousseau (1995), a infância ganhou especificidade, na medida em que trouxe a visão de infância como algo singular, percebendo a criança como um ser que possui uma condição específica ditada pelo seu estágio de vida. A sociedade ganhou um corpo de conhecimento sobre a criança e sobre a prática de educá-la, segundo o princípio de natureza, do qual vários conceitos têm sido recorrentes na educação contemporânea.

A proposta pedagógica de Rousseau buscou, também, preservar a criança do convívio social. O confronto da criança deveria ser com o conteúdo das coisas e não com as relações dos homens, com o mundo físico e não com o moral. Rousseau atribuía à educação infantil uma proposta individualista, naturalista e extremamente idealista. O aprendizado dava-se a partir da própria criança, que aprendia experimentando por si mesma, de acordo com o seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seu talento e as oportunidades que aparecem. (...) para Rousseau, o único instrumento para a boa educação das crianças é a liberdade bem regada. Elas não devem receber lições verbais, mas só as do exemplo e da experiência (...) criticou qualquer educação que privasse a criança de sua felicidade e conclamou todos os homens a amarem a infância, essa fase da vida em que o riso está sempre nos lábios e a alma em paz, fase dos pequenos inocentes (Schmidt, 1997, p.44).

Aluno e seguidor do pensamento de Rousseau, Pestalozzi, um dos representantes da Pedagogia Nova, acreditava no poder da educação para aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade. Conforme Oliveira (2002), o entusiasmo desse autor influenciou Pestalozzi e influenciou reis e governantes a pensarem na educação do povo. Pestalozzi reagiu contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família e que a educação poderia mudar a terrível condição de vida dos setores populares.

Defendia a ideia de que a criança começava sua aprendizagem desde o nascimento e indicava o estudo da criança como caminho para melhor dirigir os incentivos ao seu crescimento. Assim, a educação deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, pondo em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Adaptou métodos de ensino para o desenvolvimento educacional dos alunos, por intermédio de atividades de música, arte, soletração, além de muitos outros de linguagem oral e de contato com a natureza.

No final do século XIX, os estudos baseados na observação das crianças surgem como a matriz da chamada psicologia científica e como o fundamento do método clínico. O movimento de expansão destes estudos faz parte e é produto também da expansão das ideias relacionadas à teoria da evolução. Os trabalhos de Charles Darwin, principalmente a sua obra “A Origem das Espécies” (1859) apud Oliveira (2002), contribuíram para modificar a imagem que se tinha da criança e do ser humano, como se pode observar, por exemplo, nas obras de Stanley Hall, nos Estados Unidos. Hall foi o primeiro psicólogo do desenvolvimento infantil a influenciar os programas para a primeira infância, sendo considerado o pai do movimento de estudo da criança.

Professor norte-americano organizou em 1882 na Universidade John Hopkins (EUA), um dos primeiros laboratórios de psicologia. Em 1887, fundou o Jornal Americano de Psicologia. Um dos principais resultados do pensamento desta psicologia da infância foi o de promover um movimento em favor da criança, particularmente, de sua educação. No final do século XIX, em 1882, W. Preyer publicou o seu livro “Dil Seele das Kindes”, considerado o primeiro estudo de psicologia moderna da criança. Este autor inaugurou o método de observação biográfica que se espalhou por toda Europa (Gratiot-Alphandéry/Zazzo, 1970).

Essa publicação teve o mérito de estabelecer o estudo da criança sob bases científicas e de colocar os problemas da psicologia genética que os seus sucessores continuaram a examinar. Este método coloca em questão o antigo método de estudo da psicologia: a introspecção, a qual já se mostrava impraticável para a análise das crianças e dos adolescentes na época. Para a psicologia genética, a observação, a constatação e a descrição dos comportamentos (método emprestado das culturas naturais) tornavam-se mais eficientes. A influência destes estudos, juntamente com a obra de John Dewey, contribuiu para a reforma progressiva da educação no jardim-de-infância.

Desenvolveu-se a convicção de que os programas do jardim-de-infância deveriam ser consistentes com os níveis de desenvolvimento das crianças que atendem. A forma de Dewey, “aprender fazendo” (Learning by doing), passou a representar o movimento pedagógico, chamado Educação Progressiva. O conceito de educação como processo de crescimento, no qual o aprendiz é considerado um agente ativo, é fundamental na teoria de Dewey. Este autor afirma que a aprendizagem não ocorre através da recepção passiva de informação transmitida.

O único conhecimento é, na sua perspectiva, aquele que se adquire através da experiência pessoal ou através da recriação da experiência dos outros. Portanto, é esse o único educativamente válido. Este processo de aquisição de conhecimentos segue uma ordem progressiva, isto é, conduz ao crescimento através de fases sequenciais, de complexidade e sofisticação crescentes, progredindo da ação ao significado comunicado, da comunicação ao conhecimento racionalmente organizado. Pode-se afirmar que o desenvolvimento da psicologia da criança “oferece aos educadores um meio de melhor adaptar a prática educativa às possibilidades dos alunos” (Gratiot-Alphandéry/Zazzo, 1970, p.41). É importante ressaltar que este movimento ocorre quando se dá a difusão da escolarização a partir do início do século XX.

Seguindo as ideias de Dewey, muitos reformadores consideravam a vida social da comunidade como a base da educação da criança. Assim, o jardim-de-infância oferecia às crianças experiências na comunidade e proporcionava em seguida atividades que permitiam às crianças reconstruir as suas experiências através de jogos e outras formas de expressão que lhes possibilitavam retirar significado destas experiências.

O princípio da atividade, segundo Dewey, aplicava-se a todas as fases da vida humana e não só à infância. Ele afirma que educação é crescimento e que o crescimento é um processo contínuo. Todavia, Dewey salienta o seu papel fundamental no início da infância. É relevante também na teoria educacional de Dewey, a concepção utilitária de atividade significativa, na qual, o significado de uma atividade depende da sua utilidade, tal como é entendida pelo sujeito. Dewey insistia no desenvolvimento das atividades escolares em torno de problemas reais do mundo exterior que fossem considerados importantes para as crianças e cujas soluções envolvessem uma utilidade social. Para ele, “a questão essencial da educação consiste em lidar com problemas verdadeiros em situações verdadeiras, a fim de analisar, recolher informações, estruturar uma resposta ou solução e, finalmente, testar a aplicabilidade dessas soluções às situações reais de que se partiu” (Roldão, 1994, p.69).

Neste contexto, a psicologia da criança, pautada na perspectiva genética, passa a se beneficiar de novos métodos de pesquisa, como a aplicação de questionários e testes, cuja obra mais representativa é o livro “Les idées modernes sur les enfants” de Alfred Binet (1913), Gratiot-Alphandéry/Zazzo (1970). Segundo Gratiot-Alphandéry/Zazzo, a psicologia deveria permitir uma mudança radical na pedagogia escolar, “a característica mais importante do século XX, o século da criança, é a preocupação de aplicar os resultados da psicologia genética à educação (...). Nós vimos crescer neste movimento um movimento pedagógico que, em nome da psicologia e sob o nome de Educação Nova, empreende uma reforma radical na educação” (1970, p.45).

Portanto, a concepção de infância elaborada pela pedagogia nova é caudatária de uma psicologia científica da criança e de um método genético, a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual. Segundo esta perspectiva educacional, a criança é o centro do trabalho pedagógico a partir de dois aspectos principais: O primeiro surge de uma inferência que o professor faz do estágio de desenvolvimento da criança a partir de seu comportamento atual. Tal inferência é então referida a um conceito de prontidão. O segundo aspecto diz respeito ao comportamento externo e é contextualizado pelo professor como atividade.

A criança deve estar ocupada, fazendo coisas. Estes aspectos da criança: o interno (prontidão) e o externo (atividade) podem ser transformados em um conceito de “pronta para fazer” (Schmidt, 1997, p.38). Schmidt (1997) propõe a ideia de que as diferenças no nível de desempenho escolar obtido por crianças com diferentes antecedentes familiares poderiam ser compreendidas e explicadas em função da maneira pela qual a linguagem é usada e estruturada nos diferentes grupos sociais. Crianças provindas de distintos grupos sociais aprendem a usar e compreender a linguagem de maneiras diferentes.

Tais diversidades linguísticas têm efeito sobre a adaptação à escola bem como sobre a comunicação e a aprendizagem que nela se realiza. A psicologia contemporânea dá ênfase ao papel desempenhado pela cultura e seus sistemas de símbolos na formação da inteligência e na educação da criança, tendo um efeito dinâmico e estruturador sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A história da escola, da pedagogia e da educação permite compreender os conceitos de criança e infância tendo como contraponto a universalização da escola pública, tal qual se conhece hoje.

Em outras palavras, “onde a instrução foi sempre altamente valorizada, havia escolas e, onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente” (Postmann, 1999, p.53 e Quinteiro, 2000, p.30). A infância tornou-se uma descrição de um nível de realização. “O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo começava com a tarefa de aprender a ler” (Postmann, 1999, p.55-56), ou seja, tendo na escola seu marco determinante.

Postmann conclui que “a infância é a invenção mais humanitária da modernidade. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade religiosa, a infância como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias” (1999, p.11). E Kuhlmann Jr (1998, p.31) acrescenta: É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais 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 e reconhecê-las como produtoras da história. Paralelamente, como um desdobramento da máxima de que a ciência é o critério da verdade, ao especialista foi conferida a autoridade da produção de «verdades» sobre a educação da criança na época moderna. Portanto, o psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicomotricista, o pediatra e até mesmo os profissionais da mídia assumiram a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento, ou seja, para a sua educabilidade no processo de escolarização constitutivo de determinado momento de vida, como as escolas de educação infantil.

Segundo Lahire e Thin (2001, p.11), a ideia de escolarização designa a “forma escolar”, ou seja, “uma forma especificamente escolar de socialização da infância”. Neste sentido, no processo de escolarização, a noção de cultura escolar adquire grande importância. Para Faria Filho (2002) essa noção permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.

Os tempos escolares são múltiplos e, tanto quanto a ordenação dos espaços, fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, deve ser entendido como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. A respeito dos espaços escolares, é o espaço que educa. Não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. Voltar olhar para os sujeitos escolares permite surpreendê-los em seu fazer cotidiano, ora definindo e pondo em funcionamento certas estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação, ora como praticantes agindo em terrenos delimitados por outros, desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras táticas de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas.

Compreendê-los como componentes de uma cultura escolar, significa enfatizar a ideia de que os sujeitos escolares, alunos e professores, sobretudo, não apenas põem em funcionamento uma instituição ou uma cultura definida em sua presença, mas pelo contrário, que professores e alunos participam ativamente na construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais. Assim, pensar os conhecimentos escolares nessa dimensão histórica e como componente de uma cultura escolar implica não apenas examinar a sua historicidade, mas também determinar as necessidades e forças sociais, incluindo as escolares, que presidiram a sua elaboração enquanto conhecimento escolarizado.

Por fim, atentar para a materialidade e para as formalidades das práticas pedagógicas escolares é perceber que tais elementos dão a ver posições de poder no campo da educação, modos de fazer a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais. Dispor dos objetos escolares é produzir a cultura escolar e inventar/inventariar formar próprias de instituir a escola. Esta concepção de escolarização e dos elementos que a constituem permite entender a construção de determinadas formas escolares de educação infantil.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque teórico-bibliográfico. A metodologia adotada fundamenta-se nos seguintes procedimentos:

Tipo de pesquisa

Optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, voltada à análise de produções clássicas e contemporâneas sobre infância, escolarização, pedagogia e história da educação. O estudo não envolve coleta de dados empíricos, pois seu objetivo é compreender como determinados discursos e concepções foram se constituindo historicamente.

Corpus teórico

Foram selecionadas obras de referência de autores que tratam da construção social da infância e da institucionalização da escolarização, entre eles:

- | Philippe Ariès,
- | Jean-Jacques Rousseau,
- | Pestalozzi, Froebel e Dewey,
- | Charlot, Sarmento e Pinto,
- | Briand e Chapoulie,
- | Faria Filho, Kuhlmann Jr, Postmann, entre outros.

A escolha se baseou na relevância histórica, na consistência teórica e na contribuição para a compreensão das relações entre infância, cultura escolar e práticas educativas.

Procedimentos de análise

A análise foi conduzida por meio de leitura analítica e comparativa das obras, contemplando:

1. Contextualização histórica das ideias e práticas educacionais.
2. Identificação das concepções de infância presentes nos discursos pedagógicos em diferentes períodos.
3. Exame do processo de escolarização e da consolidação da forma escolar moderna.
4. Contraponto com o contexto brasileiro, especialmente a partir do século XIX, observando permanências e rupturas.

A interpretação dos textos seguiu princípios de análise histórica e discursiva, buscando compreender a emergência das ideias e seus efeitos nas práticas educacionais contemporâneas.

Limitações do estudo

Por tratar-se de pesquisa teórica, não inclui investigação empírica em instituições de educação infantil. Ainda assim, fornece bases conceituais sólidas para estudos aplicados, análises curriculares e políticas públicas relacionadas à infância e à escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revendo a história, pode-se constatar que o atendimento institucional às crianças pequenas no Brasil teve seu início no começo do século XIX. A Educação Infantil perpassou por momentos cujo objetivo maior, era o desempenho de funções assistencialistas e preparatórias para o ingresso no Ensino Fundamental. Creches e Pré-Escolas eram vistas como formas de combate à pobreza e à resolução de problemas ligados à sobrevivência e como instituição compensatória de carências físicas, morais e culturais. A perspectiva não-dialética da evolução e da transformação da estrutura social que incutia nas palavras e ações um ufanismo demagógico e liberal estava presente também nos discursos de pedagogos e educadores. De uma educação extremamente elitista quanto ao acesso, característica dos períodos colonial e do império da história do Brasil passou-se, no século XX, à defesa da democratização do ensino. Educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais. Os movimentos por educação que começavam a se articular, em especial o da Escola Nova, fundamentavam-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento. Naquele momento, as crianças de zero a seis anos, porém, eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo poucas as iniciativas educacionais a elas destinadas. Essa tendência pode ser entendida mediante a escassez extrema de verbas destinadas à educação frente à situação de analfabetismo do país. A educação infantil no Brasil, a partir de 1930, se constitui a partir da ênfase em três pontos: a medicalização da assistência à criança até seis anos, a psicologização do trabalho educativo e a predominância de uma concepção abstrata de infância. No decorrer dos últimos 50 anos, os discursos oficiais têm relacionado permanentemente a assistência médica-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação. Atualmente, existem também escolas que centram as ações na preparação da criança para o ingresso no Ensino Fundamental, através de meios elaborados e programados para capacitá-las a esse fim. A proposta deste artigo consistiu em refletir de modo geral, a concepção de infância instituída historicamente no e pelo discurso pedagógico. Entende que a criança, especialmente na primeira infância, desenvolve-se seguindo determinadas etapas evolutivas e apresenta ritmos diferentes desse desenvolvimento, se comparada a outras da sua mesma idade. Assim, seus primeiros anos de vida, a criança seria influenciada, principalmente pela sua família, cujas pessoas lhe são significativas,

pois são as responsáveis pelo seu desenvolvimento afetivo e emocional, bem como pela caracterização de comportamentos e de papéis que ela assumirá na sociedade. Diferentemente da família e de outras instâncias da sociedade, a escola tem a função e o comprometimento com o desenvolvimento integral da criança e sua entrada no mundo da cultura e dos saberes sistematizados. Cabe, portanto, à escola, esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual ficará facilitada.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- ANGOTTI, M. *Rousseau e a educação natural*. São Paulo: Contexto, 1994.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BIDET, A.; CHAPOULIE, J. M. (BRIAND e CHAPOULIE). *Sociologia das instituições escolares*. Paris: PUF, 1993.
- BINET, A. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion, 1913.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.
- FARIA FILHO, L. M. *Cultura escolar, escolarização e sociedade: conceitos e problematizações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FORMOSINHO, J. *A educação de infância em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- FROEBEL, F. *A educação do homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H.; ZAZZO, R. *A criança: psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1970.
- HALL, G. S. *Adolescence*. New York: Appleton, 1904.
- KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Campinas: Autores Associados, 1998.

LAHIRE, B.; THIN, D. A escolarização das crianças: formas e processos. Paris: Nathan, 2001. (A referência pode ser ajustada conforme a edição usada.)

LOCKE, J. Alguns pensamentos sobre a educação. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIRANDA, A. Infância e sociedade. Lisboa: Presença, 1986.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

PESTALOZZI, J. Como Gertrudes ensina seus filhos. São Paulo: Cortez, 2006.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, J. C. da S. Infância e modernidade. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RIZZO, A. Rousseau e a educação. São Paulo: Loyola, 1992.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, currículo e didática: questões e perspectivas. Porto: Porto Editora, 1994.

ROUSSEAU, J.-J. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCHMIDT, S. Infância e educação: perspectivas históricas e culturais. Porto Alegre: Mediação, 1997.