

A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOCIOLOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

José Edimario dos Santos Souza¹

Heloísa Tacyelle Santos Gomes²

Aurineia Maria da Silva³

Débora Paula Alves Pereira⁴

Givaldo dos Santos Lins⁵

Alex da Silva⁶

Manuel Afonso Alves Geronimo⁷

Silvia Januário da Silva Araújo⁸

Roseane Santos Costa⁹

Roselândia do Nascimento Prado¹⁰

Resumo: Este artigo é decorrente de pesquisas bibliográficas e tem por objetivo indagar as questões sobre a socialização das crianças na educação infantil e, mais especificamente, compreender aspectos da construção social do chamado “ofício de aluno” neste nível de educação. Pretendeu-se desvendar as relações que envolvem a educação infantil, as famílias, as crianças e sua socialização. Partindo-se do pressuposto de que atualmente existe uma tendência na sociedade em antecipar a escolarização da

1 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

2 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

3 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

4 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

5 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

6 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

7 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

8 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

9 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

10 Mestrando(a) em Educação pela VENI CREATOR UNIVERSITY

criança e que isso está relacionado tanto às transformações dos sentidos da infância e do “ser criança”, quanto de condições sociais específicas, como as formas de configuração familiar, a divisão do trabalho entre os sexos, o papel da mulher e o seu lugar na esfera da produção, além das pressões propriamente econômicas sobre as famílias. O aporte teórico desse estudo está na interface da sociologia da infância com a sociologia da educação. Assim, foi possível destacar seus empenhos em despertar nas crianças atitudes precoces de disciplina e determinados hábitos e conhecimentos visando prepará-la para o “futuro” escolar e social.

Palavras chaves: Infância. Educação infantil. Socialização.

Abstract: This article is due to bibliographic research and aims to ask the questions about the socialization of children in early childhood education and, more specifically, to understand aspects of the social construction of the so -called “student craft” at this level of education. It was intended to unravel the relationships involving early childhood education, families, children and their socialization. Starting from the assumption that there is currently a tendency in society to anticipate the schooling of the child and that this is related to both the transformations of the senses of childhood and “being a child” and specific social conditions, such as forms of family configuration , the division of labor between the sexes, the role of women and their place in the sphere of production, as well as the properly economic pressures about families. The theoretical contribution of this study lies in the interface of childhood sociology with the sociology of education. Thus, it was possible to highlight their commitments to awaken in children early attitudes of discipline and certain habits and knowledge to prepare it for the school and social “future”.

Keywords: Childhood. Early Childhood Education. Socialization.

INTRODUÇÃO

Historicamente, diversas mudanças sociais que ocorreram a partir do início da modernidade trouxeram consigo uma profunda transformação no modo como as crianças eram vistas e tratadas pela sociedade. Essas mudanças resultaram em um novo estatuto social para a infância, que passou a ser reconhecida como uma fase crucial do desenvolvimento humano. Com isso, a responsabilidade pela socialização das crianças foi transferida quase que exclusivamente para duas instituições principais: a família e a escola. Essa transição marcou um ponto de inflexão na maneira como a sociedade compreende o papel da criança e sua necessidade de cuidados especializados desde os primeiros anos de vida.

Essas mudanças não foram apenas estruturais, mas também culturais, refletindo o estabelecimento de um consenso social em torno da valorização da infância como um período fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Essa valorização da infância trouxe consigo uma demanda crescente por cuidados especializados, que passaram a ser necessários em idades cada vez mais precoces. Esses cuidados, que antes eram fornecidos quase exclusivamente pelo ambiente familiar, agora se expandiram para incluir uma gama mais ampla de serviços profissionais. Entre eles, destacam-se os cuidados médicos, especialmente nas áreas da pediatria e da psicologia, assim como os cuidados higiênicos e pedagógicos. A criação e disseminação desse “novo olhar” sobre o tempo da infância influenciaram diretamente a definição e a estruturação das instituições voltadas para atender as crianças em nossa sociedade, incluindo a redefinição do papel “pedagógico” da família.

A passagem da infância do âmbito familiar para o ambiente institucional, como o da creche, permitiu não apenas a constituição de novos discursos acerca das condições de permanência das crianças nesses espaços, mas também possibilitou a redefinição dos contornos profissionais dos educadores e cuidadores que atuam nessas instituições. A entrada da criança no sistema institucionalizado de cuidado e educação representa uma expansão significativa de seu mundo social, no qual ela passa a ser parte de um tripé composto por “família, escola e grupo de pares”. Esse sistema oferece à

criança a oportunidade de aprender e desempenhar múltiplos “ofícios” – como os de “aluno”, “filho” e “bom colega” – que são fundamentais para sua socialização e integração na sociedade.

Aprender esses “ofícios” não é um processo isolado; ele ocorre através da colaboração e do envolvimento de várias figuras importantes na vida da criança. Professores, pais, colegas e até mesmo irmãos mais velhos desempenham papéis cruciais no compartilhamento das normas e valores do sistema social ao qual a criança está inserida. Esse compartilhamento de responsabilidades e influências é essencial para que a criança internalize os códigos de conduta e as expectativas sociais que irão guiá-la ao longo de sua vida.

Para compreender plenamente as práticas sociais atuais relacionadas às crianças, é essencial não apenas observar a configuração social contemporânea que as envolve, mas também investigar os processos históricos e sociais que moldaram essas práticas e levaram às suas transformações ao longo do tempo. Isso implica reconhecer que a ideia de infância, como a entendemos hoje, não é um conceito imutável, mas sim o resultado de uma série de transformações culturais e sociais que ocorreram ao longo dos séculos. A infância, em sua concepção moderna, emergiu a partir de mudanças profundas no seio das famílias e nas estruturas sociais mais amplas, transformações estas que foram fortemente influenciadas pela ascensão do capitalismo, pela criação da escola pública e pela revolução intelectual provocada pela crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo.

Portanto, para compreender a concepção moderna de infância, é necessário um exame cuidadoso de como a infância e as crianças eram percebidas no passado. Só através dessa compreensão histórica é possível reconhecer a evolução das ideias e práticas que levaram à valorização da infância como a conhecemos hoje. Ao explorar essas raízes históricas, podemos também entender melhor as exigências e expectativas contemporâneas em relação à educação e ao cuidado infantil, e como essas expectativas moldam as políticas e práticas atuais em nossa sociedade.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Primeiramente, é fundamental destacar a singularidade das instituições de Educação Infantil – especificamente, creches e pré-escolas – quando comparadas com os demais níveis de ensino, cuja função principal se concentra na instrução formal. As crianças atendidas por essas instituições, que têm até 5 anos de idade, possuem necessidades específicas que vão além da simples instrução, abrangendo cuidados essenciais para seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, cabe aos responsáveis por essas instituições criar e promover situações que auxiliem as crianças a adquirir um conjunto de capacidades fundamentais para seu crescimento. Essas capacidades incluem o desenvolvimento motor (como aprender a sentar-se, andar e controlar os esfíncteres), o desenvolvimento psíquico (como a aquisição da fala e do pensamento) e o desenvolvimento social (como a capacidade de estabelecer relações com outras crianças e adultos).

Essa abordagem holística enfatiza a importância da formação geral da criança, exigindo que as instituições de Educação Infantil conciliem as funções pedagógicas com as de cuidado. É imperativo que essas instituições promovam uma educação que abarque todas as áreas do desenvolvimento infantil, reconhecendo que a educação na infância não se limita à instrução acadêmica, mas abrange também o cuidado e a proteção que são essenciais para o bem-estar e o crescimento saudável das crianças.

As instituições de Educação Infantil no Brasil, especialmente as creches, desempenharam durante muitas décadas um papel prioritariamente assistencial. Historicamente, essas instituições estavam regimentalmente ligadas às esferas de poder responsáveis pela assistência social, o que refletia uma visão limitada da educação infantil, centrada mais nas necessidades básicas do que em uma abordagem educativa completa.

Dias (1997) destaca que houve, por muito tempo, uma associação direta entre o termo “creche” e a expressão “criança pobre”. Esse estigma se formou porque as crianças oriundas de classes sociais mais abastadas frequentavam os jardins de infância e pré-escolas, onde a ênfase estava nas

atividades pedagógicas, preparando as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola formal. Nas creches, por outro lado, predominavam as ações de cuidado básico, especialmente aquelas relacionadas à higiene e alimentação. Essa divisão refletia uma diferenciação social e econômica clara, onde as creches eram vistas como espaços para as crianças cujas mães precisavam trabalhar e não tinham com quem deixá-las, enquanto os jardins de infância e as pré-escolas eram destinados àquelas crianças cujas famílias podiam se dedicar mais diretamente à sua educação.

Além disso, vale ressaltar que, mesmo após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 –, que faz a distinção formal entre creches (instituições que atendem crianças até 3 anos) e pré-escolas (instituições que atendem crianças de 4 e 5 anos), a percepção popular e a prática cotidiana ainda mantêm as creches como associadas ao cuidado assistencial de tempo integral, enquanto jardins de infância e pré-escolas são vistos como espaços de aprendizado que funcionam apenas em um dos turnos. Esse entendimento continua a prevalecer em muitas áreas e reforça a associação histórica entre creche e criança pobre. Esse fenômeno, conforme apontado pelos autores, foi mais um dos fatores que contribuiu para a perpetuação dessa associação, uma vez que as creches atendiam, predominantemente, aquelas crianças cujas mães necessitavam trabalhar e não tinham outras opções de cuidado durante o dia.

Essa visão histórica e social sobre as creches e pré-escolas ilustra as complexidades e os desafios enfrentados na evolução das políticas de Educação Infantil no Brasil. É essencial que continuemos a trabalhar para desconstruir esses estigmas e promover uma educação infantil que seja verdadeiramente inclusiva e capaz de atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de sua origem social ou econômica. As políticas e práticas educativas devem ser constantemente avaliadas e reformuladas para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas especificidades e necessidades de desenvolvimento.

Entretanto, após vários anos de luta e reivindicações de diversos segmentos e movimentos sociais, assim como de esforços dos estudiosos da área que demonstraram a importância dessa fase no processo de desenvolvimento das crianças, as instituições de Educação Infantil passaram a ser

reconhecidas na Constituição Federal de 1988 como um direito das crianças e dever do Estado. Outra grande mudança foi a determinação de que fizessem parte do sistema de educação brasileiro tendo seus objetivos e normas de funcionamento disciplinados pela LDBEN, que determina no seu art. 4º:

Art. 4º. O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade.

Na seção específica dedicada à Educação Infantil, foram definidas sua finalidade, sua oferta e sua forma de avaliação:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

No que se refere ao aspecto legal, é importante acentuar a recente inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução de n. 3, de 3 de agosto de 2005, definiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliando sua duração para 9 anos. Na mesma Resolução redefiniu a nomenclatura para as instituições de Educação Infantil da seguinte forma: creche para as crianças até 3 anos e pré-escola.

FAMÍLIA E ESCOLA UMA REALIDADE SOCIAL

Aires (2006, p. 158) argumenta que “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental”. Esta afirmação nos convida a refletir sobre a natureza das relações familiares em tempos passados, onde o vínculo familiar era sustentado por valores sociais e normas morais, mais do que por laços afetivos e emocionais. Com o advento da modernidade, porém, observamos o surgimento de um novo sentimento em relação à família, que emerge paralelamente à prática crescente de educar as crianças nas escolas. Este fenômeno marca o nascimento da concepção moderna de família e infância.

Nos tempos modernos, a distinção clara entre a infância e a idade adulta se tornou evidente, revelando a nova posição que a criança passou a ocupar nas sociedades industriais. Antes considerada parte de um corpo coletivo maior, a criança gradualmente se transformou em um ser individualizado, necessitando de proteção e cuidados especiais. Este processo de transformação está intrinsecamente ligado às mudanças nas estruturas sociais e familiares, que resultaram na privatização do espaço familiar. Com isso, a família, que antes cumpria funções sociais mais amplas, começou a se reestruturar em torno da criança, centrando-se cada vez mais em seu desenvolvimento, educação e bem-estar.

As mudanças ocorridas nas famílias modernas refletem um rompimento significativo com as práticas do passado. A criança, que outrora participava ativamente do mundo dos adultos, foi gradualmente afastada dessas atividades e recontextualizada como um ser em desenvolvimento, carente de um ambiente propício para seu crescimento. Segundo Charlot (1979, p. 112), é nesse momento histórico que “as sociedades ocidentais afastam a criança das atividades adultas” e começam a desenvolver uma teoria filosófica que reconhece a especificidade e singularidade da infância.

Essa nova concepção de infância está intimamente relacionada ao trabalho social de separar as crianças do mundo dos adultos. Este processo consagrou “a infância como a idade da não-razão, em torno da qual se estabeleceu e institucionalizou o dispositivo simbólico de inculcação cultural e disciplinarização a que se deu o nome de escola” (SARMENTO, 2000, p. 155). A escola, assim, passa

a ser vista não apenas como um espaço de aprendizado, mas como uma instituição fundamental na educação e formação das crianças, onde elas são preparadas para a vida em sociedade.

Na modernidade, a criança deixa de aprender diretamente da vida adulta, e a responsabilidade por sua educação é transferida para a escola. Esse processo é conhecido como “institucionalização da infância” (Sarmiento, 2004), e reflete a mudança na percepção social sobre a infância e a educação. A cumplicidade da família nesse processo é evidente, pois ela contribui ativamente para a inserção da criança em espaços especialmente criados para sua educação e socialização. Esse “sentimento novo” é caracterizado pela afeição renovada em relação à criança e pela crescente importância dada ao seu desenvolvimento educacional e social.

A construção histórica da infância não foi um processo simples, mas sim o resultado de um complexo conjunto de fatores. Esse processo envolveu a produção de novas representações sobre as crianças, a reestruturação de seus cotidianos e modos de vida, e a constituição de novas organizações sociais destinadas à sua educação e guarda. Em suma, a infância moderna é um produto social e histórico, que reflete as transformações profundas nas formas de vida e nas relações sociais que ocorreram ao longo dos séculos.

Este movimento pode ser situado no interior dos conhecidos processos históricos de “moralização dos costumes” que ocorreram no século XIX na Europa e também na América Latina. Estes foram promovidos pelos reformadores católicos ou protestantes, pelos filantropos e pelos médicos e higienistas que promoviam a “construção das nações” modernas. (cf. PILOTTI e RIZZINI, 1995; RIZZINI, 1997).

De acordo com Sarmiento (2004), além da criação da escola e da reorganização da família em torno dos cuidados e do desenvolvimento da criança, a “institucionalização da infância” no início da modernidade, se realizou ainda com a conjugação de dois outros fatores: o surgimento de disciplinas e saberes periciais sobre a infância e a promoção da sua administração simbólica. O que esse autor chama de saberes pericial sobre as crianças (a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia) se constituem como balizadores da inclusão e exclusão na normalidade, exprimindo,

portanto, procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa. São esses saberes que “originaram novas disciplinas constitutivas do campo da reflexividade social sobre a criança, com influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas utilizadas nas instituições e organizações onde estão as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 12). Já, a administração simbólica se refere à elaboração de um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições nem sempre escritas ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Trata-se das atitudes previstas sobre o acesso pelas crianças a certos lugares, tipo de alimentação promovido e proibido, acessibilidade e recusa de participação na vida coletiva e a configuração de um “ofício de criança” ligado à atividade escolar como inerente ao desempenho, pelas crianças, de papéis que lhes são socialmente imputados.

Assim, o “desejo social” de institucionalização e socialização da criança na creche envolve uma interdependência entre a família, a escola e a criança. Isso se confirma também quando os depoimentos de pais e profissionais enfatizam os direitos básicos de saúde, higiene, educação e alimentação da criança que envolve a cumplicidade da família com a creche. Os pais devem estar “atentos” a rotina da creche, assim como a creche deve envolver as famílias em suas atividades. Neste aspecto há consenso de que deve haver um “trabalho conjunto” que favoreça a adaptação e convivência da criança no espaço coletivo da creche. O sucesso desta empreitada vai refletir, como vimos, também no ambiente doméstico onde a criança passa a demonstrar comportamentos adequados à vida coletiva: compartilhamento, diálogo, respeito pelo outro. Assim, para ser um “bom aluno” a criança deve principalmente “participar”, “estar disposto”, “ter gosto pelo esforço” e se envolver nas atividades propostas pela creche.

As transformações ocorridas na organização social na modernidade levaram ao reconhecimento da infância como um “tempo de direitos”. A educação infantil como tarefa socialmente compartilhada reflete, portanto, esses direitos associados às políticas sociais e públicas.

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A introdução de algumas das ideias da sociologia da infância neste artigo é muito importante, porque pode auxiliar no processo de construção das especificidades da Educação Infantil, uma vez que enriquece as ideias já trazidas pela psicologia e pela pedagogia no que se refere à condição do ser criança, acentuando, primordialmente, a condição ativa e social na qual constroem sua história. Além disso, pode ajudar a repensar o lugar do adulto na educação das crianças, contribuindo com esses dois temas para a construção de práticas educativas e programas de formação de profissionais mais satisfatórios. Pensando especificamente na necessidade de conhecer as demandas dos participantes envolvidos na Educação Infantil, acreditamos que os estudos dessa área podem auxiliar, em particular, no conhecimento e reconhecimento das demandas das crianças.

Sirota (2001) e Montandon (2001) mapearam os trabalhos de língua francesa e inglesa, respectivamente, que podem ser inscritos nesse emergente campo da sociologia. As autoras apresentam as dificuldades de delimitação da sociologia da infância que constantemente se entremeia com outros campos já existentes da própria sociologia (sociologia da família e sociologia da educação) e mesmo de outras áreas, como a psicologia. Ainda assim, apresentam argumentos que sustentam a legitimidade de constituição desse campo para melhor conhecimento da cultura da infância e mesmo da sociologia em geral. O ponto de destaque dos textos é o reaparecimento da criança no cenário social mundial como um ator ao qual são reconhecidos direitos políticos, entre eles o de ser considerado cidadão. Essa redescoberta revelou quanto às formas de produção e participação das crianças nas diversas instituições e relações sociais ainda são desconhecidas, fator considerado como um grande impulso às pesquisas nas diversas áreas das ciências humanas.

Sirota (2001, p. 28), ao se referir à pertinência da sociologia da infância, esclarece que não se trata de opor ideologias (como a de proteção à criança, tão dominante no século XX, pela de autodeterminação, sugerida pelos novos direitos políticos alcançados), mas de “[...] compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições apontam

para ela”.

Quinteiro (2004) faz essa mesma constatação no que diz respeito às crianças brasileiras, apontando que conhecemos muito sobre suas precárias condições sociais, sua história e condição adversa de “adulto em miniatura”, sem, no entanto, conhecermos suas potencialidades.

Montadon (2001) destaca o fato de um número crescente de sociólogos compreender a infância como uma “forma social” (QVORTRUP, 1994, apud MONTADON, 2001), afirmando que esse modo de compreender esse período de vida não está associado à ideia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores.

James e Prout (1990, apud MONTADON, 2001) exprimiram isso numa fórmula bem-sucedida, argumentando que não é preciso estudar as crianças como “seres futuros”, mas simplesmente como “seres atuais”. Para que isso seja possível, um novo paradigma sobre a infância deve ser constituído. Para tanto, Prout e James (1990, p. 8-9, apud MONTADON, 2001, p. 15) elencam uma série de proposições que precisam ser consideradas:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a ‘dupla hermenêutica’ das ciências sociais apontadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de ‘reconstrução’ da criança e da sociedade.

Conforme Sarmiento (2005), a sociologia da infância costuma diferenciar a infância como categoria social geracional, da criança, sujeito concreto que preenche essa categoria social, mas que

ocupa posições sociais diversificadas. Outro diferencial da sociologia da infância reside no reconhecimento da especificidade da infância, no seu lugar de etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto. Desse modo, os conhecimentos de como as crianças se organizam e recriam a cultura por meio de suas produções é uma tarefa ainda a ser feita pela sociologia da infância, sendo seu grande desafio desconstruir a visão da criança como ser imperfeito inacabado.

De acordo com essa visão, Mollo-Bouvier (2005) chama a atenção para um novo modo de compreender o conceito de socialização, no qual as crianças são vistas como participantes ativas de sua própria socialização, assim como da reprodução e transformação da sociedade. Essa perspectiva interacionista se opõe à visão clássica largamente difundida de que a criança seria um ser passivo que sofreria a influência das instituições.

Essas proposições constituem verdadeiro desafio para os pesquisadores da infância, pois exigem o abandono de vários paradigmas hegemônicos utilizados no entendimento das crianças e de suas relações entre si, com os adultos e com o mundo.

Soares e Tomás (2004) assinalam a subsistência na atualidade de três velhos paradigmas em face da infância: Paradigma da Propriedade, Paradigma da Proteção e do Controle e Paradigma da Perigosidade. Afirmam que estão implícitos neles a menoridade e o paternalismo, que facilmente observamos no cotidiano das crianças que continuam “caracterizados pela ausência de voz e ação da parte da criança e perfeitamente moldados pela ação dos adultos e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz sobre o ‘melhor interesse da criança’” (SOARES; TOMÁS, 2004, p. 137). De acordo com as autoras, Silva Filho (2004, p. 111) lembra que a infância é uma invenção da modernidade, mas que existe certo paradoxo no sentimento que se cultiva em relação à criança:

Ao mesmo tempo em que é considerada como lócus das paixões, dos desejos, do descontrole das emoções, do momento, que antecede ao uso da palavra e da razão, a infância é vista também como o lugar potencial daquilo que seremos no futuro, a forma a partir da qual nos tornaremos seres dotados de razão.

Desse modo, é preciso que esses paradigmas sejam quebrados. Para tanto, as crianças devem ter garantidos seus direitos de ação e participação. Para uma garantia da efetivação da criança como cidadã, alguns autores defendem como conceito chave o protagonismo infantil. (1998, apud SOARES; TOMÁS, 2004, p. 153) o define como:

processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no de sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes setores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores não organizados, sociedade civil, entidades, etc.

Vilarinho (2004) reafirma o pressuposto da infância como categoria social como um critério essencial na análise sociológica das políticas para a infância, assim como para o seu desenvolvimento.

As ideias de Sarmiento (2004) reforçam as proposições de Montadon (2001), ao defender que a tarefa teórica e metodológica de inventariar os princípios fundantes e as regras das culturas da infância deve seguir os quatro eixos estruturados das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração – aspectos destacados também por Gouvêa (2002).

Esses eixos são vistos como os elementos comuns que unem as crianças de nosso tempo. No tocante à interatividade, esta é destacada principalmente pelo lugar da cultura de pares, definida por Corsaro (1997, p. 114, apud SARMENTO, 2004, p. 23) como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares”. Desse modo, por meio das atividades conjuntas realizadas com as demais crianças, elas têm a possibilidade de se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia:

A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de

crescimento. (SARMENTO, 2004, p. 24)

Quanto à ludicidade, destaca-se o papel fundamental da brincadeira como principal modo de ação das crianças, que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias, distinção comum entre os adultos. Para Ferreira (2004, p. 84),

[...] brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem da vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.

O lugar da fantasia na vida da criança é visto como um dos recursos de construção de sua visão de mundo e da atribuição de significado aos objetos. Além disso, assume um lugar de destaque na sua capacidade de resistência diante das situações de adversidade.

Para a criança não há separação entre o real e o imaginado, por isso ela transita livremente entre os dois “planos” e utiliza ambos para compreender suas vivências, suas experiências.

CONCLUSÃO

Para construir uma prática educativa que verdadeiramente valorize e promova a participação ativa das crianças, é fundamental que as instituições educacionais compreendam e respeitem as características únicas da cultura infantil. Isso implica em oferecer espaços e tempos adequados para que as crianças possam interagir livremente, brincar, fantasiar e se expressar de maneira espontânea. Tais ambientes enriquecem não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também a qualidade da prática pedagógica. A criação de contextos que valorizem as manifestações culturais e expressivas das crianças é essencial para que estas se sintam incluídas e respeitadas em seus processos de apren-

dizagem.

Além disso, é crucial que as instituições educacionais busquem ampliar continuamente os conhecimentos sobre as práticas infantis, de modo a melhor compreender, acompanhar e avaliar tanto o desenvolvimento das crianças quanto a eficácia das ações educativas realizadas. O reconhecimento das múltiplas formas de expressão infantil, que se manifestam através de desenhos, movimentos corporais, expressões emocionais, entre outras, deve ser incentivado e aprofundado pelos adultos. Este reconhecimento não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também oferece novas perspectivas para a estruturação dos currículos de formação e qualificação dos profissionais da Educação Infantil. Ao investigarem os modos próprios de organização e produção das crianças, os educadores podem encontrar novas diretrizes que orientem sua prática educativa.

Embora isso possa parecer uma tarefa simples, é importante notar que requer uma mudança significativa nos paradigmas educacionais que ainda prevalecem em nossa sociedade. Historicamente, a educação tem valorizado predominantemente o desenvolvimento da razão, buscando domesticar o corpo e as emoções. No entanto, um verdadeiro entendimento da infância exige que repensemos essas prioridades, reconhecendo o valor intrínseco das experiências e expressões infantis em sua totalidade.

Outro ponto a ser destacado é que defender o acesso e a qualidade da Educação Infantil não implica em impor às famílias a obrigatoriedade de frequentar essas instituições. É igualmente importante reconhecer e abordar os possíveis desafios que podem surgir com a escolarização precoce. No entanto, o foco deve estar em garantir o cumprimento de um direito constitucional das crianças e de seus pais, que é o acesso a uma Educação Infantil de qualidade, caso assim desejem. Isso envolve a responsabilidade das instituições em oferecer uma educação que atenda às necessidades específicas dos grupos diretamente envolvidos – crianças, pais, mães e profissionais da educação.

Para garantir a qualidade dessa oferta educacional, é necessário que haja uma avaliação constante das formas de educação que estão sendo prestadas. Somente através de uma análise crítica e contínua é possível assegurar que as práticas educacionais estejam de fato atendendo às necessidades e expectativas dos envolvidos, contribuindo para o desenvolvimento de uma vida digna e para a

formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que vivem.

Finalmente, é importante ressaltar que compreender a criança como cidadã e ator social não significa, de forma alguma, desconsiderar a importância dos adultos em seu desenvolvimento. Pelo contrário, é na interação com os adultos e com seus pares que a criança constrói sua identidade e se desenvolve como um indivíduo singular. Portanto, ao repensar as relações entre adultos e crianças, o objetivo não é minimizar a função dos adultos, mas sim reavaliar essas interações para garantir que estejam alinhadas às necessidades das crianças, sem que isso retire dos adultos a responsabilidade pelo cuidado e proteção que elas necessitam. Concordamos, assim, com a visão de Plaisance (2005), que defende a articulação entre os “direitos-proteção” e os “direitos-liberdade” como fundamental para a construção de práticas educativas equilibradas, que evitem tanto a superproteção quanto a liberdade excessiva.

Essa abordagem integrada e reflexiva é essencial para que as práticas educativas se tornem mais eficazes e responsivas às necessidades das crianças, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005 a.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.274. Brasília, 2006.

CHARLOT, Bernard. A Ideia de Infância. In: CHARLOT, Bernard. A Mistificação Pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979. p. 99 - 149.

DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (Org.). Creches comunitárias: histórias e cotidiano. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997. p. 19-44.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... As relações entre os pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte (s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

GOUVÊA, Maria Cristina. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alisson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 13-29.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.

MONTADON, Cleopatre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC, n. p. 112, 33-60, 2001.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 163-180.

RIZZINI, Irene. O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás/Min C/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1997.

SARMENTO, Manuel J. Os Ofícios da Criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL – OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Atas. v. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SILVA FILHO, João Josué da. A educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 105-134.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, FCC, p. 7-32, 2001.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina A. Da emergência e participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p.135-162.

VILARINHO, Maria Emília. As crianças e os (dês) caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: SARMENTO; Manuel Jacinto; Ana Beatriz CERISARA (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 205-244.