

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AINDA PRECISAMOS REIVINDICAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PEQUENAS?

HISTORICAL CONSTITUTION OF CHILDHOOD EDUCATION:
WHAT DO WE STILL NEED TO DEMAND FOR
YOUNG CHILDREN'S SCHOOL EDUCATION?

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares¹
Ana Carolina Galvão²

RESUMO: A ideia romantizada em torno da infância na Educação Infantil, expressa nas pedagogias hegemônicas, limita a qualificação do ensino e da aprendizagem, restringindo, especialmente para as crianças da classe trabalhadora, o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. O desenvolvimento crítico dessa problemática requer a localização das crianças da classe trabalhadora na história do processo de constituição da sociedade capitalista e pressupõe a compreensão dos nexos entre a gênese da Educação Infantil, seu movimento e atualidade. Para tanto, faz-se essencial evidenciar as forças sociais que se inclinaram à importância da infância e sua educação e o que revelou (e revela atualmente) o processo educativo escolar das crianças pequenas. Tem-se, portanto, neste trabalho, o objetivo de analisar a constituição histórica da Educação Infantil no cerne do desenvolvimento das forças produtivas e suas significações pedagógicas, tomando como referência as relações recíprocas entre prática social e prática educativa, em uma perspectiva historicizadora, conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica. Conclui-se que é preciso fortalecer a luta coletiva para que todas as crianças tenham assegurado um processo educativo direcionado para o máximo desenvolvimento humano; pois a Educação Infantil não pode ser reduzida à contemplação das crianças pelos professores e os conteúdos, circunscritos a experimentações cotidianas, alinhando-se às investidas do capitalismo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Didática; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT: The romanticized idea surrounding childhood in Early Childhood Education, expressed in hegemonic pedagogies, limits the qualification of teaching and learning, restricting, especially for working class children, access to scientific, artistic and philosophical knowledge. The critical development of this issue requires the location of working class children in the history of the process of constitution of capitalist society and presupposes the understanding of the links between the genesis of Early Childhood Education, its movement and the current moment. To this end, it is essential to highlight the social forces that influenced the importance of childhood and its education and what revealed (and currently reveals) the school educational process of young children. Therefore, in this work, the objective is to analyze the historical constitution of Early Childhood Education at the heart of the development of productive forces and their pedagogical meanings, taking as a reference the reciprocal relationships between social practice and educational practice, in a historicizing perspective, as advocates historical-critical pedagogy. It is concluded that it is necessary to strengthen the collective struggle so that all children are guaranteed an educational process aimed at maximum human development; as Early Childhood

¹Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, lucianaprgs@gmail.com.

²Ana Carolina Galvão, Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, galvao.marsiglia@gmail.com.

Education cannot be reduced to the contemplation of children by teachers and the contents, limited to everyday experiments, aligning themselves with the onslaught of capitalism.

Keywords: Early Childhood Education; Didactics; Historical-Critical Pedagogy; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

A problemática que se propõe apresentar neste trabalho reside na ideia romantizada em torno da infância na Educação Infantil, expressa nas pedagogias hegemônicas, que limita a qualificação do ensino e da aprendizagem, restringindo, especialmente para as crianças da classe trabalhadora, o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Desenvolver análises críticas nessa direção requer explicitar as interrelações entre a história da infância e a história das instituições destinadas às crianças, e o modo como as concepções sociais mais amplas e as políticas incidiram na educação escolar das crianças pequenas e as concepções pedagógicas advindas desse processo. Para tanto, com Kuhlmann (2015), Hermida (2021) e Klein (2012) acerca do lugar das crianças da classe trabalhadora, ocupamo-nos da história da educação das crianças pequenas buscando os nexos entre sua gênese, movimento e atualidade. Quais foram as forças sociais que se inclinaram à importância da infância? O que mudou essencialmente ao se proclamar que as instituições de Educação Infantil deveriam ser entendidas como espaços educacionais? Nas esteiras dessa proclamação, o que revelou (e revela na atualidade) o reconhecimento dos interesses infantis no processo educativo escolar das crianças pequenas?

Tivemos, portanto, como objetivo analisar a constituição histórica da Educação Infantil no cerne do desenvolvimento das forças produtivas e suas significações pedagógicas, tomando como referência as relações recíprocas entre prática social e prática educativa, em uma perspectiva historicizadora, conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, em atendimento às orientações de Martins e Lavoura (2018) no que se refere ao reconhecimento da dimensão epistemológica do conhecimento científico, significa admitir que é possível refletir, teorizar e realizar sistematizações a respeito da temática anunciada sem perder de vista a dimensão ontológica, que permite saber como de fato os fenômenos estudados são determinados. Entendemos, portanto, que as determinações dos fenômenos são captadas pelo movimento do objeto em sua processualidade histórica e dinâmica. Sendo assim, colocamos em questão a Educação Infantil na história e sua constituição como primeira etapa do processo de escolarização e suas significações pedagógicas.

Acreditamos que essa discussão nos possibilita ampliar e aprofundar os argumentos em torno dessa problemática, o que pode favorecer uma outra forma de lidar com a infância no contexto escolar, cujo ensino tenha centralidade e, por conseguinte, a didática, a fim de propor uma educação escolar para a infância pautada no objetivo de que as conquistas históricas que nos permitem compreender as determinações sociais sejam apropriadas desde a Educação Infantil pelas crianças. E, sendo a prática educativa uma modalidade da prática social, no contexto da ordem burguesa vigente, não é possível

conceber o processo pedagógico sem o estabelecimento de relações com a luta de classes.

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A constituição histórica da Educação Infantil como instância social relevante no contexto do modo de produção capitalista evidencia como as contradições de classe se expressaram e se expressam. Conforme Kuhlmann (2015, p. 16),

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais.

É importante, portanto, evidenciar tais relações na tentativa de mostrar as condições sociais engendradas que culminaram em ações voltadas à educação das crianças pequenas, o que pressupõe a materialidade histórica, requerendo considerar essas relações sob a ótica da produção social marcada pela luta de classes.

Nessa direção, Kuhlmann (2015) considera a história das instituições de Educação Infantil inter-relacionada à história da infância e da assistência e às políticas e concepções pedagógicas. Ao dedicar-se, principalmente, ao período de transição do século XIX ao XX, seus estudos nos permitem compreender os aspectos históricos da Educação Infantil, pois neles explica como creches, jardins de infância e escolas maternas constituíram-se como instituições educacionais.

O autor evidencia que, desde a década de 1960, há publicações historiográficas representativas de um impulso significativo à história da infância, mas que não se pode perder de vista a obra de Ariès como marco do pioneirismo desse tema³, embora seja necessário problematizar a sua abordagem a respeito das crianças proletárias. Segundo Kuhlmann (2015), a compreensão de Ariès é abstrata, linear e ascendente: a história da infância resulta muito mais complexa; há também as determinações de classe que precisam ser consideradas.

Klein (2012) faz afirmações próximas ao destacar que a história das mentalidades, na qual se firma Ariès, desloca o foco das questões econômico-sociais para questões das *mentalités* e a autora questiona: seria encontrada a mesma criança de Ariès se ao invés da minoria nobre e aristocrática tivesse sido considerada a maioria, constituída pelas crianças da classe trabalhadora? Se Ariès tivesse extrapolado em sua pesquisa os documentos intimistas daquela classe e se debruçado nos documentos públicos da época pesquisada (legislação, relatórios, notícias na imprensa), não específicos apenas de questões individuais, chegaria às mesmas conclusões?

A autora assinala que na transição da sociedade feudal para a sociedade

³ Philippe Ariès (1914-1984) foi um dos principais cientistas sociais que se dedicou ao tema da criança e da infância e contribuiu significativamente para o avanço das pesquisas a esse respeito. Sua produção foi inovadora sendo responsável por uma nova perspectiva para as pesquisas sociais e históricas sobre criança e infância. É considerado um clássico na historiografia e na sociologia da infância com sua obra seminal “História social da Criança e da Família”.

industrial a maioria das crianças à época era filha de trabalhadores em processo de proletarização, trabalhadores que deixavam o campo em favor do trabalho fabril, assim esse momento histórico expõe um momento em que a família se desagrega, desfavorecendo as crianças de cuidados e carinhos, e que o lugar dessa criança também era a fábrica. Esse contexto não foi considerado por Ariès.

Hermida (2021) também destaca o importante lugar que tiveram as crianças da classe trabalhadora no processo de constituição da formação social capitalista, dos primórdios da Revolução Industrial até os dias atuais e indica que a expressiva quantidade de publicações existentes sobre criança e o sentimento de infância deixou de lado aquelas que faziam parte da ampla maioria das crianças da época: as crianças proletárias. A partir dos relatos de historiadores marxistas que escreveram sobre a história social da classe operária, o autor situa o lugar das crianças proletárias na história, confrontando as contribuições de Ariès, haja vista a presença marcante que essas crianças tiveram nessa época de intensas mudanças sociais, políticas e econômicas. O autor problematiza a importância das crianças em relação às conquistas sociais, resultado das contradições geradas no processo de formação social capitalista.

As mazelas às quais estiveram submetida a classe trabalhadora precisam ser consideradas como elementos dificultadores para registros escritos no âmbito da vida privada dessa classe. As crianças da nobreza, aristocracia e burguesia tiveram bem mais oportunidades que propiciaram registros: tratados de medicina e educação, retratos de família, correspondência privada, por exemplo.

[...] a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, com os novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas da palmatória (KUHLMANN, 2015, p. 24).

Logo, dá continuidade o autor: a vida privada das crianças da classe trabalhadora não comparece nas análises a contento e, a partir do que indicam as fontes da nobreza, burguesia e aristocracia, são evidenciados preconceitos a respeito das classes populares que atestam práticas e sentimentos da classe dominante.

Klein (2012) afirma que as análises acerca da história da infância precisam ser subsidiadas pela generalização das condições concretas de vida e não por um sublime sentimento amoroso. Em contraposição à idealização de Ariès, a autora destaca que a criança capturada pela fábrica, violentada sistematicamente pelo capital, obrigou a sociedade a pensar sobre ela. Esse foi um debate imposto à sociedade europeia ao longo do século XIX, que passou a constituir as pautas das lutas fabris. A autora atesta ainda que é inegável a relevância dos determinantes socioeconômicos para um melhor entendimento dos problemas sociais relacionados à infância, sejam eles ligados às relações familiares ou extrafamiliares, à educação ou ao trabalho.

Hermida (2021), também a respeito da vida da classe trabalhadora nesse contexto, assevera que a sociedade burguesa nascente se assentou em um processo de transição não linear e conflituoso e muitas foram as situações que promoveram a burguesia a partir da exploração e superexploração dos proletários homens e, posteriormente, mulheres e crianças, especialmente diante do desenvolvimento da

maquinaria que possibilitava a utilização de pouca força muscular no desempenho do trabalho. Assim, estava a família inteira submetida à perversidade do capital para que fosse possível a sobrevivência.

Se os registros da vida privada das famílias proletárias eram parcos, as situações a que estavam submetidas compareceram em outros tipos de registros. Kuhlmann (2015) afirma que nos registros da vida pública, como tratados, relatórios, legislação e outros documentos históricos como os relativos à Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de Salvador de 1862, assim como indicou Klein (2012), é possível conhecer diversas iniciativas direcionadas à pobreza; registros que constituem a historiografia da assistência à infância e que são referências para a historiografia da infância atual, especialmente os escritos a partir do final do século XIX.

Com novo *ethos* social que se configurou com o advento da sociedade capitalista, afirma Hermida (2021), novas mentalidades e subjetividades advieram. O autor, ao apresentar destaques da iconografia da Idade Média distintos dos considerados por Ariès, evidencia a presença de crianças em cenas da vida cotidiana camponesa e misturadas com os adultos em situações sociais, sendo a diferença entre adultos e crianças o tamanho na representação, daí a significação da expressão “adultos em miniaturas” (também indicado por Ariès). Antes, porém, compareciam nas pinturas a representação religiosa das crianças, também com traços adultos, e só mais adiante as representações se voltaram a requintes da nobreza, incorporando detalhes da classe dominante com a valorização que tiveram os retratos entre os séculos XVII e XIX (HERMIDA, 2021).

Ao longo da configuração da modernidade novos marcos para a infância foram sendo estabelecidos e em meio as contradições entre as noções inspiradas nos ideais da burguesia revolucionária, as necessidades da classe trabalhadora e os interesses da burguesia já constituída como classe dominante. Era preciso administrar a miséria e seus desdobramentos dentro dos limites e da lógica da nova ordem; era preciso garantir à classe trabalhadora mínimas condições para que pudessem reproduzir a vida na mesma medida em que essa classe submetia sua existência ao roubo dos capitalistas, na expectativa de dias melhores.

Foi apenas nos séculos XIX e XX, sob a responsabilidade do Estado Moderno, que a escola se instaurou sob as bases de uma cultura técnico-científica e, diante da nova configuração social, foi organizada pelo Estado, que imprimiu finalidades específicas em resposta às exigências da realidade e buscou formas de integração social e política. Segundo Petitat (1994, p. 146):

As preocupações propriamente pedagógicas, culturais e religiosas do passado cedem lugar para intenções mais ambiciosas, reflexões de conjunto sobre o futuro da nação, nas suas dimensões política, social e econômica. Ao Estado educador é confiado um papel regenerador, civilizador e moralizador.

Embora a escola tenha se constituído instituição fundamental no processo de modernização, as crianças pequenas ainda não eram alvo principal dessa institucionalização nessa época, pois estavam submetidas a ações de outras instituições sociais, nas quais o aspecto médico higienista ganhou relevância junto às influências

jurídico-policial e religiosa e o vocabulário pedagógico se tornou mais presente. A partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, com o conceito de civilização pautado na crença na ciência e no progresso, mobilizando os países ocidentais em torno de ações propositivas a favor de interesses comuns, além da escola, novas instituições sociais foram criadas e passou-se a admitir uma intencionalidade educativa nos serviços de assistência em substituição às tradições hospitalar e carcerária (KUHLMANN, 2015).

Após a década de 1870, na Europa, o discurso em torno da valorização da infância foi consolidado na esteira do desenvolvimento científico e tecnológico, ganhando alguma relevância a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos, os ambulatórios e consultas a gestantes e lactantes. Anteriormente, essas instituições eram vistas sob uma lógica paternalista e com o rumo ao progresso tornaram-se ainda mais autoritárias às classes populares, pois era a perspectiva da ciência para o progresso que deveria ditar os caminhos, interferindo na educação das crianças e na própria organização da vida social.

Em alguma medida o controle da pobreza em virtude da ameaça social que representava também significou o atendimento a expectativas e necessidades dessas crianças e suas famílias, pois estavam alijadas dos direitos mais básicos. Sobre essa questão, Kuhlmann esclarece:

A assistência era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimia os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços [...]. Um dos principais pilares da “civilização” é a “paz social”, com os “obreiros calmos, esforçados, firmes” (KUHLMANN, 2015, p. 48).

No Brasil, as iniciativas empreendidas em torno do atendimento às crianças mostram também o conjunto de questões envolvidas na composição das forças que engendraram direta ou indiretamente as políticas e ações para a infância, por exemplo, os avanços no campo da microbiologia, que possibilitaram a amamentação artificial e, portanto, condições mais favoráveis para a creche se difundir. Kuhlmann, (2015) cita também a publicação do jornal *A Mãe de Família*, em 1879, no Rio de Janeiro (cujo público-alvo eram as mães burguesas, senhoras fluminenses), que apresentava inicialmente uma seção denominada de “A creche”, a qual perdurou até a edição de número seis.

O redator principal do jornal *A Mãe de Família* era o Dr. Carlos Costa, médico especialista em moléstias das crianças e foi nessa publicação que apareceu em nosso país uma das primeiras referências à creche, escrita pelo Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro.

Vinelli apresentou a creche de forma peculiar, pois, enquanto na França e nos países europeus, ela era proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia demanda efetiva daquele setor. [...] mostrou-se preocupado com a lei do Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas (KUHLMANN, 2015, p. 80).

A Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, realizada em 1883 – e a publicação de textos elaborados para apresentação em um congresso, o Congresso da Instrução, que acabou por não acontecer –, em relação à educação pré-escolar, representou a legitimação dos direitos privados ao vincular a implantação dos jardins de infância para as crianças das famílias abastadas (embora houvesse referência à destinação às crianças da classe trabalhadora), diferenciando-as das creches e salas de asilo (nome dado às primeiras escolas maternas na França e tomado por algumas iniciativas de empréstimo). Kuhlmann (2015, p. 81-82), a esse respeito, destaca um trecho do relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, resultado de uma viagem que o inspetor fez a países europeus com a finalidade de obter informações sobre o ensino pré-escolar:

Na Áustria e Alemanha principalmente, os Kindergarten [jardins de infância] ainda são reputados uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para os asilos, que os guardam durante o dia, e mais se preocupam com a propaganda religiosa. As classes médias e superiores, pelo contrário, enviam seus filhos aos institutos mantidos pelas associações (VereinKindergarten) ou contratam senhoras que educam em casa as crianças conforme os preceitos do sistema [...]. O sistema Froebel [referindo-se às ideias do alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que muito influenciaram os jardins de infância, instituições educativas que tiveram ampla penetração internacional] é uma reforma exclusivamente pedagógica. Seguramente convém introduzir nos estabelecimentos de caridade destinados às crianças aquela educação racional, a única compatível com o progresso científico; mas não se confundam causas tão essencialmente distintas.

Em 1896, foi criado o primeiro jardim de infância público, o Jardim de Infância Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, anexo à Escola Normal, mas foi em 1882, com Rui Barbosa, que a defesa pela implementação dos jardins de infância em nosso país ganhou força, sob as influências norte-americana, francesa e belga. Essa defesa afirmou-se na importância da formação de uma nova sociedade, pela civilidade e aperfeiçoamento da vida social. À medida que ocorria o desenvolvimento do país, também havia a recomendação de criação de creches junto às indústrias, em resposta às necessidades de regulamentação do trabalho feminino, mas não como direito das trabalhadoras ou das crianças; pois, em muitos casos, tratava-se de dádiva de filantropos⁴. A afirmação da necessidade das creches buscava conciliar interesses em relação às condições para o trabalho da mulher trabalhadora (mesmo ainda incipiente a industrialização no Brasil). Esses interesses estavam situados no contexto da articulação entre os interesses internacionais mais amplos e a realidade local em torno do progresso, da ciência e da civilidade.

Assim, podemos dizer que, também em nosso país, a configuração da institucionalização das crianças pequenas esteve atrelada a qual seria o público de crianças atendidas e, diante disso, quais propostas pedagógicas seriam adequadas. A

⁴ Desde 1932, a legislação trabalhista previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, mas foi como letra morta (KUHLMANN, 2015).

infância moralmente abandonada, considerada uma ameaça às classes dominantes, estava submetida a ações preconceituosas e de controle; os saberes médicos interpunham exigências de comportamentos no âmbito privado das famílias pobres; e a influência religiosa no trato da pobreza disseminava o argumento de que a propriedade privada era inviolável, sintetizando a história das instituições para a infância em torno de três influências básicas: jurídico-policial, médico-higienista e religiosa (KUHLMANN, 2015). Tais influências articulavam-se, sendo

[...] capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes (KUHLMANN, 2015, p. 100).

Desde a mais tenra idade, aos filhos das “classes média e superior” admitiu-se uma educação distinta da das classes populares. Conforme “os preceitos do sistema”, a uns o acesso ao patrimônio humano genérico expresso em modelos pedagógicos voltados ao ensino, a outros, aquilo compatível com seu lugar na ordem vigente, cuidados básicos para a sobrevivência restrita. Sendo assim, os acessos eram “essencialmente distintos”.

Ao longo da história brasileira as instituições de educação para as crianças da classe trabalhadora foram, em grande medida, objeto de atenção conduzido por preconceitos e com a finalidade de controle e de manutenção da ordem vigente. A história dessas instituições mostra que é possível constatar aquelas instituições que eram destinadas às classes dominantes e as destinadas à classe trabalhadora. Assim, conforme Kuhlmann (2015), as concepções pedagógicas foram resultado de articulações e transformações que assentaram os rumos das instituições consoante aos objetivos que se pretendiam para cada classe social atendida.

Dando um salto na história e buscando perceber mudanças e significações diante do entendimento social de que as instituições de Educação Infantil deveriam ser entendidas como espaços educacionais e se difundir, e o que revela esse processo no contexto brasileiro mais recente, nos voltamos às contradições que colocaram em xeque a continuidade do regime militar no Brasil e as reivindicações dos movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocando a luta pela pré-escola pública, democrática e popular *pari passu* com a luta pela transformação política e social mais ampla. Foi no contexto da década de 1970 que observamos o processo mais recente de expansão das creches e pré-escolas e sob o discurso de educação compensatória, mas também como expressão da luta por atendimento a crianças em creches e pré-escolas que respeitassem os seus direitos.

No final dessa década, as reivindicações em torno dessa pauta estiveram acentuadas nos movimentos feministas e de trabalhadores em geral, que buscavam superar a precariedade de condições e as vinculações a entidades assistenciais e a defesa por um projeto educacional para a educação das crianças pequenas assumindo, portanto, significados sociais mais promissores. Certamente, a ampliação da força de trabalho feminina assalariada mobilizou o reconhecimento das instituições destinadas às crianças, se dando essa ampliação também em virtude das necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora, que exigiram que a força de trabalho feminina compusesse o processo

produtivo (KUHLMANN, 2015). Contudo, também houve expressiva mobilização a favor da educação das crianças pequenas entendida como direito social.

No início da década de 1980, as creches continuavam a interferir na vida familiar para além da necessária relação entre família e instituição e, em grande medida, segundo Kuhlmann (2015), essa questão também favoreceu que as instituições de Educação Infantil transitassem de um direito da família para um direito da criança, o que foi consagrado na Constituição de 1988, no artigo 227. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), na mesma direção, afirmou importantes direitos sociais, evidenciando princípios para a orientação das políticas em relação à infância (e adolescência), sendo representativo das conquistas e tensões do movimento social. A nível internacional, a Convenção sobre os Direitos das Crianças em 1989 representou também um compromisso histórico com as crianças ao firmar um acordo internacional sobre a infância e no bojo das novas transformações do sistema de produção capitalista, que a partir dos anos de 1990 evidenciou impactos significativos no campo educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) situou a educação infantil no sistema de ensino como primeira etapa da educação básica havendo importante consideração em relação à formação de professores. Em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definiram princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as instituições de ensino. Em 2006 a Emenda Constitucional nº 53 garantiu recursos para o financiamento da Educação Infantil e em 2009 a Emenda Constitucional nº 59 tornou a educação escolar obrigatória a partir dos quatro anos de idade, abrangendo a pré-escola. Em 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica, cuja Educação Infantil é a primeira etapa.

As disputas teórico-políticas em torno dessas normativas marcaram no debate a inseparabilidade entre o cuidado e a educação nas instituições escolares destinadas às crianças pequenas. O cuidar e o educar foram (e são) dimensões firmadas como especificidades da Educação Infantil, com vistas a destacar sua importância e a necessária superação do preconceito em relação aos cuidados com alimentação e higiene; pois, associados à dimensão doméstica, resultaram (e ainda resulta) em justificativas que desqualificam os profissionais dessa etapa e acarretam seu não reconhecimento.

Embora representem importantes avanços na afirmação dos direitos das crianças pequenas, as normativas atuais da Educação Infantil encontram lugar junto às pedagogias do “aprender a aprender” e, portanto, revelam uma contradição que distancia essa etapa da escolarização dos interesses da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo em que avançamos no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação escolar, as concepções pedagógicas que a orientam representam entraves às máximas possibilidades formativas para as crianças pequenas. Ao mesmo tempo em que se tornou relevante socialmente, a Educação Infantil encontra-se circunscrita aos limites de formulações teóricas que não reconhecem as inter-relações entre prática social e prática educativa. À vista disso, tais formulações acabam por estar a serviço do modo de produção capitalista, ainda que muitas vezes afirmem o contrário; por serem incapazes de perceberem a totalidade, acabam por compor, junto a movimentos que reforçam seus

próprios limites.

O QUE AINDA PRECISAMOS REIVINDICAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Refletir sobre o que ainda precisamos reivindicar para a Educação Infantil, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tendo em vista a necessidade de superação de ideias romantizadas acerca da infância, que se expressam em concepções idealistas e naturalizantes, requer, à luz do materialismo histórico-dialético, a consideração dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da educação. Requer a consideração das inter-relações entre docência, currículo e didática no bojo da especificidade da Educação Infantil, o que implica a consideração dos conteúdos, das formas e dos destinatários do processo educativo escolar (MARTINS, 2013). A ciência pedagógica deve comparecer nesse âmbito com propriedade e conduzir esse processo, haja vista seu duplo objeto: os conteúdos essenciais e as formas mais adequadas (SAVIANI, 2019), estabelecendo relações com a psicologia histórico-cultural, consoante as indicações da pedagogia histórico-crítica. Assim, devemos de provocar a Educação Infantil a se repensar em torno de sua identidade.

Desde a mais tenra idade, ainda na Educação Infantil, para que se tenha um projeto social de humanização nos termos de uma segunda natureza, a transmissão-assimilação do conhecimento precisa ser admitida e se organizar a partir das melhores formas. O núcleo essencial desse processo não pode ser outro senão os empreendimentos humanos mais elaborados e já alcançados. O entendimento do trabalho e da educação como constituintes da própria condição humana é determinante para que o processo de escolarização iniciado na infância favoreça o avanço dos indivíduos na compreensão crítica da realidade, que resulta da reciprocidade entre educação e sociedade. Contudo, as pedagogias hegemônicas, cuja marca na Educação Infantil é também significativa, apresentam limites substanciais nesse sentido.

Nessa etapa da escolarização, a didática não costuma aparecer nas discussões como tema relevante ou mesmo necessário, resultado do entendimento de que ensinar na Educação Infantil é algo inadequado. A supervalorização da criança, a desvalorização do trabalho docente, o lema “aprender a aprender” e o desterro da didática em decorrência de uma visão negativa de ensino são constatações evidenciadas pelas pesquisas realizadas sobre essa etapa escolar e sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. As discussões que permeiam a Educação Infantil no contexto atual se contrapõem a essa teoria pedagógica, pois à medida que negam o ensino desvalorizam a escola. Ao proporem uma espécie de desescolarização da Educação Infantil fragilizam os avanços históricos alcançados para a educação das crianças pequenas.

Duarte (2011) indica o revigoramento do escolanovismo e do construtivismo na educação contemporânea, com suas consequências negativas ao ato de ensinar, movimento que foi impulsionado no Brasil, na primeira metade do século XX, e atualizado, sob novas roupagens, a partir da década de 1990. O autor segue reiterando que há um forte movimento internacional de revigoramento do “aprender a aprender”, cuja finalidade é atender o interesse dos organismos internacionais pela educação, é viabilizar

a atuação de instituições políticas mundiais diante do necessário controle do movimento das relações sociais que se mundializaram. Sobre essa questão, Duarte (2011, p. 53) afirma:

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo.

Assim, o “aprender a aprender” vem se reatualizando em suas formas, mas guardados, segundo o autor, pelo menos quatro posicionamentos valorativos: 1) que as aprendizagens não se dão pela via da transmissão de conhecimentos e experiências por outrem, mas o aluno por si mesmo se conduz, por sua atividade pessoal, a partir da qual será capaz, espontaneamente, de desenvolver autonomia e conhecimento do mundo; 2) importância do desenvolvimento pelo aluno de seu próprio método de conhecer, a despeito dos próprios conteúdos desse processo, e isso é tomado como liberdade; 3) os interesses e necessidades dos alunos devem dirigir o processo educativo, sob pena de serem formados passivamente se não tiverem a oportunidade de se conduzirem a partir de suas próprias indicações; 4) a educação precisa acompanhar o ritmo acelerado das mudanças sociais, estando os conhecimentos a todo tempo sendo superados a favor de novas necessidades, as quais devem orientar os alunos à adaptabilidade e flexibilidade.

Evidenciando as contradições, a bandeira da democratização do conhecimento se presentifica na Educação Infantil em prol não apenas do desenvolvimento das crianças, mas para que suas famílias reconheçam a importância da educação desde a mais tenra idade, afinal os novos tempos requerem indivíduos criativos que saibam ser flexíveis e capazes de lidar com mudanças que se processam cada vez mais rápidas. Se desde a pequena infância há investimento nesse sentido, não apenas as crianças são formadas sob essa lógica, público-alvo direto desse processo, mas suas famílias também, que se tornam agentes por essa busca.

Na Educação Infantil, a busca pela “infância feliz” – que passa pela liberdade de “ser criança”, momento em que os conteúdos são tomados a partir do interesse infantil – , vincula-se a um presente-futuro que forma para os anseios do capital, na medida em que o sujeito em si e suas prerrogativas (“sujeito-criança” e “sujeito-família”) são suficientes para explicar o mundo. Nesse contexto, se há um problema social em questão, trata-se logo de buscar um bom exemplo, preferencialmente internacional, e a conscientização poderá ser iniciada com a mobilização de toda a comunidade escolar. Assim, perpetuam-se as ilusões de que se está construindo um mundo melhor. Não descolada desse processo está a infância empobrecida, para a qual a perversidade sutil é mais sagaz: na mesma medida em que há a promessa de garantir direitos, as provisões para essa suposta garantia não se desenham fora da linha do capitalismo; se o trabalho pedagógico sucumbe às pedagogias hegemônicas, as possibilidades para que as crianças sejam circunscritas aos domínios fixados pela exploração mais atroz do trabalho aumentam na mesma proporção.

Interessante notar como os posicionamentos valorativos do “aprender a

aprender” assumem na Educação Infantil uma expressão romanesca-angelical ao encontrarem nessa área as influências do sentimento de infância burguesa e concepções naturalizantes, ainda que muitas vezes essas concepções se apresentem transvestidas.

Assim, ensinar e aprender na Educação Infantil são tomados por perspectivas teóricas que desconsideram a centralidade da pedagogia no processo educativo ao mesmo tempo em que advogam a constante necessidade de propostas pedagógicas inovadoras, sem se atentarem à necessária consideração da gênese e desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças. Em nome da garantia dos direitos e especificidades das crianças, romantizam a infância sem tocar na luta de classes e não explicam cientificamente o processo de ensino e de aprendizagem, o que tem muitas implicações negativas para o trabalho pedagógico, especialmente nessa etapa educacional. Desconsideram a ciência pedagógica em sua forma mais desenvolvida e acabam por fazer com que as marcas históricas da educação das crianças pequenas se reatualizem e a importância da intencionalidade pedagógica se dissipe. Quanto mais se afirma a importância dos interesses e necessidades das crianças, mais se evidencia e fortalece essa ausência pedagógica na Educação Infantil, como mostrou Cheroglu (2014, p.124), ao afirmar a identificação de poucas publicações científicas relacionadas à organização do ensino para as crianças de 0 a 3 anos de idade:

Percebemos essa ausência como a expressão de um fenômeno histórico que, posto a descoberto, revela o processo de formação das instituições que recebem a criança pequena – consideradas espaços de assistência e manutenção do cuidado deslocado do ato de educar.

Os pesquisadores que vêm desenvolvendo seus estudos acerca da Educação Infantil sob a perspectiva histórico-crítica são unânimes ao afirmarem a predominância de práticas espontaneístas e assistemáticas nesta etapa como algo a ser questionado e combatido. Tais práticas indicam a compreensão equivocada de que a aprendizagem ocorre naturalmente e que as mediações precisam ser cuidadosas no sentido de respeitar os interesses e ritmos de cada criança. Ou seja, se presentificam nas escolas de Educação Infantil a compreensão do processo de aprendizagem como natural e a pouca intencionalidade e sistematização do trabalho docente. Nesse sentido, também é constatação dos estudos firmados na pedagogia histórico-crítica, que a conduta do professor é fator decisivo na dinâmica do desenvolvimento ou, em outras palavras, que o desenvolvimento das crianças é dependente da forma pela qual os professores trabalham com os conteúdos em cada momento da Educação Infantil.

O que ainda precisamos reivindicar para a Educação Infantil, portanto? A indissociabilidade entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, e incidir didaticamente nesse processo. Afirmar a importância da organização intencional e planejada do ensino pelos professores, pois isso garante conquistas psíquicas decisivas para o desenvolvimento. Favorecer um desalinhamento à ideologia dominante, combatendo o ideário do “aprender a aprender”, que promove o esvaziamento dos conteúdos escolares, em favor do ensino como eixo para a organização da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pedagogias hegemônicas, firmadas em ideias romantizadas da infância e concepções idealistas e naturalizantes, fortemente influenciam práticas pedagógicas que negam o ensino na Educação Infantil. Defendemos que a pedagogia histórico-crítica dispute o debate sobre a construção de uma identidade para esta etapa do processo de escolarização uma vez que é essa teoria que nos oferece os instrumentos mais avançados para a compreensão do desenvolvimento humano e da relação indissociável entre processo educativo e prática social.

Precisamos fazer presente essa teoria pedagógica junto a processos de formação de professores e nos espaços em que se discutem sobre a Educação Infantil brasileira e fazer avançar a indissociabilidade entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, pois essa compreensão é decisiva para a proposição de práticas pedagógicas que enriqueçam o universo de significação das crianças, principalmente das mais pobres, as mais alijadas de direitos. Não podemos perder de vista que a importância da garantia de modos de viver dignos para as crianças e a responsabilidade social quanto à educação das novas gerações passa, necessariamente, pelo acesso aos bens culturais.

Entendemos que a pedagogia histórico-crítica oferece ao debate importantes contribuições, pois ao afirmar as inter-relações entre prática social e prática educativa desnuda as pedagogias hegemônicas, vinculadas à “novidades” pedagógicas e à necessidade de modernização da escola sob a lógica do modo de produção capitalista, tornando evidente o quanto o ensino se torna ameaçado apesar da afirmação da defesa dos direitos das crianças. Essa teoria pedagógica nos indica caminhos para avançarmos na qualificação da educação escolar e, portanto, incide diretamente na real garantia dos direitos das crianças. É necessário, portanto, que a teoria pedagógica histórico-crítica esteja à serviço da educação da classe trabalhadora, desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade:** contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 2014. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Revista Polyphonia**, Goiás, v. 32/2, jul./dez., p. 17-38, 2021.

KLEIN, L. R. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, IX., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Anais Eletrônicos, 2012. p. 3374-3393.

KUHLMANN, JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto

Alegre: Editora Mediação, 2015.

MARTINS, L.M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.