

A criança e os Centros de Educação Infantil¹

The child and the Early Childhood Education Centers

Alice Regina Hunhoff

Atua no Centro de Educação Infantil Peter Pan – Francisco Beltrão – PR. Aluna regular do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação / PPGEFB da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Ensino da Matemática e em Metodologia e Práticas Pedagógicas do Ensino da Matemática – Instituto PROMINAS Serviços Educacionais. Email: alice.hunhoff@outlook.com

Janaina Damasco Umbelino

Atua na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão. Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina; Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Email: janaina.umbelino@unioeste.br

Resumo

O presente estudo busca refletir sobre as relações sociais e culturais que estão presentes nos Centros de Educação Infantil e acontecem entre as crianças e os agentes educacionais, principalmente entre as crianças e os seus professores. Para fundamentar as discussões teremos como principal referencial teórico textos de Vigotski, Leontiev, Charlot e Mello, portanto, a Teoria histórico-cultural embasará nossa reflexão. Compreendemos que essas relações são resultados de processos históricos e de interesses sociais e econômicos, que não estão comprometidos com uma educação para a emancipação, mas sim em uma educação que não respeita as características do desenvolvimento infantil, que foca no individualismo, na competitividade, na disciplina e na obediência.

Palavras-Chave

Criança, Cultura, Educação Infantil.

Abstract

The present study seeks to reflect on the social and cultural relations that are present in Early Childhood Education Centers and that take place between children and educational agents, especially between children and their teachers. To support the discussions we will have as main theoretical reference texts by Vygotsky, Leontiev, Charlot and Mello, therefore, the cultural-historical theory will support our reflection. We understand that these relationships are the result of historical processes and of social and economic interests, which are not committed to an education for emancipation, but to an education that does not respect the characteristics of child development, which focuses on individualism, competitiveness, discipline and obedience.

Keywords

Child, Culture, Child Education.

Introdução

O desenvolvimento da criança acontece nas e pelas relações sociais. O papel da família, do professor e de todos os educadores e sujeitos que convivem com ela influenciam e são muito importantes para que ela possa ter uma formação de qualidade. A cultura é possibilitada e apropriada pela criança por meio do contato com o mundo e com as pessoas

¹ Centro de Educação Infantil é a nomenclatura utilizada para Escolas de Educação Infantil na cidade em que as autoras desenvolvem o exercício da docência: Francisco Beltrão - Paraná.

que convivem e interagem com ela, e o Centro de Educação Infantil é uma instituição que deve possibilitar o acesso à essa cultura e ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade para as crianças de zero a três anos.

Mas, como professoras envolvidas com os Centros de Educação Infantil, observamos que em alguns espaços existem situações nas quais as crianças não são consideradas como sujeitos históricos, sociais e culturais. Dizemos isso, pois relações de autoritarismo, exigência de disciplina e obediência de forma exagerada, assim como práticas pedagógicas inadequadas ao nível de desenvolvimento das crianças estão presentes, ainda que não intencionalmente. Por serem ações praticadas culturalmente, devido aos costumes e cobranças exercidos sobre os profissionais que atuam com essas crianças, acabam se mantendo vigente nas instituições de ensino.

Assim, nesse estudo buscamos compreender um pouco a respeito das relações entre as crianças, a sociedade e a escola de Educação Infantil. Por meio de uma conversa, tendo a teoria histórico-cultural como lâmpada para iluminar nossas ideias, refletimos sobre os motivos pelos quais algumas práticas sociais pedagógicas ainda são vigentes na sociedade e nesses centros educativos. Também consideramos importante entender o desenvolvimento infantil, o papel fundamental dos educadores na instituição escolar, em especial dos professores, das relações sociais que são estabelecidas com a criança, e da família nesse processo de formação, instigando a observação, a imitação, a comunicação, para que assim possam se tornar seres históricos e culturais, como abordam os autores citados no artigo.

A criança, sua inserção social e as relações nos Centros de Educação Infantil

No contexto atual da sociedade brasileira, muitas famílias não possuem condições de cuidar exclusivamente das crianças nos primeiros anos de vida, por isso, necessitam confiar a educação delas a profissionais de instituições educacionais, muitas vezes desconhecidos da criança e da família. Por outro lado, existem também aquelas famílias que mesmo tendo um responsável pela criança com a disponibilidade para cuidá-la exclusivamente, optam por compartilhar a sua educação com os Centros de Educação Infantil.

O acesso para as crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas está previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 208 – “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, e, sendo reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, o artigo 29 da referida lei define que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em geral, a criança que frequenta um Centro de Educação Infantil passa, no mínimo, quatro horas por dia na presença de seus professores, colegas e demais funcionários. Essa permanência pode chegar a doze horas diárias, por duzentos dias letivos por ano, podendo se estender até a duzentos e vinte dias, em alguns casos. Assim, todas as crianças que frequentam algum Centro de Educação Infantil passam uma boa parte da sua infância nesse ambiente, e as qualidades da sua formação e da sua educação estão diretamente condicionadas à qualidade das relações que são estabelecidas com ela nesse espaço. Para compreender um pouco sobre como se dão as relações da criança com os seus pares nesse ambiente educativo, precisamos entender quais características pertencem ao desenvolvimento infantil.

A criança nasce inserida em um contexto social, e desde os seus primeiros dias são estabelecidas relações entre ela e os que a cuidam. Na amamentação – seja ela por leite

materno ou não, que torna a primeira necessidade básica do bebê satisfeita pelo adulto – acontecem as primeiras trocas de comunicação entre o bebê e seus cuidadores. Depois, a criança passa a observar os acontecimentos ao seu entorno, sente a necessidade de explorar, de tocar os objetos, e então busca formas de se deslocar no espaço para atingir seus objetivos, daí começa a engatinhar e a andar. Conforme cresce, a criança satisfaz os seus desejos, percebe o surgimento de novas necessidades, aprende com o outro mais experiente - pela imitação e pelo convívio com ele - e, nesse processo, ela se desenvolve.

Isso é possível pois, tendo a nossa espécie evoluído biologicamente, e sentido necessidades de alimentação, proteção e demarcação de territórios, as nossas capacidades psíquicas tiveram de ser ampliadas, e hoje, é insuficiente pensarmos no desenvolvimento humano com foco nas características biológicas exclusivamente, pois além das nossas aptidões e características filogenéticas, somos regidos também pelas leis sócio-históricas, tornados, assim, seres históricos e culturais, que possuem a evolução e o desenvolvimento condicionados nas e pelas relações sociais.

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades de produção; em segundo lugar às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV, 2004, p. 281)

A criança inicia sua vida em um mundo já social, repleto de cultura, e conforme se desenvolve, “[...] ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.” (LEONTIEV, 2004, p. 284). Acompanhada de seus pares, a criança aprende os costumes e as atividades daqueles que estão próximos e que a ensinam, e então produz e se apropria da cultura, do que já foi inventado, explorado e criado pela humanidade. Mas, de fato, essa última afirmação é fundamental: é necessário que a criança aprenda e, para isso, que alguém a ensine, pois

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função esse processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Para se apropriar da cultura, não basta entrar em contato com ela, mas é necessário observar, imitar e vivenciar. E, de acordo com Leontiev (2004), a comunicação é essencial nesse processo de desenvolvimento, pois só através da transmissão do conhecimento para as novas gerações, perpassada pelas relações sociais, é possível continuar o movimento da história humana. Sabendo que a criança aprende desde o seu primeiro dia de vida,

[...] como sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento, deve estar envolvida de corpo, mente e emoção naquilo que vive na escola da infância. E tudo isso num processo dinâmico em que nós, professoras e professores, apresentamos o mundo da cultura de modo a proporcionar vivências e a criar nas crianças novas necessidades de conhecimento. [...] a cultura como fonte das qualidades humanas deve estar disponível na escola da infância nas suas máximas potencialidades, deve ser apresentada às crianças por nós,

professoras e professores, de modo a atrair as crianças: desse modo criamos nelas novas necessidades de conhecimento e de uso dos objetos da cultura. (COSTA; MELLO, 2017, p. 17).

Nesse sentido, o Centro de Educação Infantil é uma instituição que deve organizar sistematicamente os conhecimentos produzidos pela humanidade e transmiti-los às novas gerações. De acordo com Barros e Pequeno (2017), para a teoria histórico-cultural a escola e o professor possuem a função de planejar e organizar o ensino e o ambiente, de modo a oportunizar situações de apropriação da cultura, para que a criança possa se formar e se constituir como sujeito histórico e social.

Como visto, para a teoria histórico-cultural, a cultura está relacionada com a produção histórica da humanidade, e todos da nossa espécie são capazes de produzir e se apropriar dela, o que faz com que se forme e se identifique como ser humano. Mas, diferente do que diz o senso comum,

[...] cultura não significa apenas ter conhecimento sobre as artes ou festividades. Para a teoria histórico-cultural, ter cultura é estar enraizado na produção histórica da humanidade, ou seja, naquilo que nos constitui como seres humanos e sociais. Enraizar-se na cultura, implica estar permeado por ela, constituído pelos elementos culturais que nos foram apresentados desde o nascimento e que permitem que nos reconheçamos, por meio do nosso comportamento social, como seres humanos. [...] quando pensamos, criamos e agimos, estamos produzindo cultura. O nosso trabalho faz parte do acúmulo histórico que recepcionará as próximas gerações e lhes servirá de base para as novas criações. (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 78)

A cultura está presente em todos os espaços e em todo o tempo. Estamos em contato com a cultura nos ambientes que estamos inseridos, nas músicas que escutamos, nas obras de arte que contemplamos e que criamos, nos hábitos e costumes que mantemos e cultivamos, no uso cotidiano das ferramentas, no conhecimento que adquirimos, na forma como nos relacionamos e nos organizamos, nos objetos, nos espaços de convivência, nas relações sociais, e assim como dito por Barros e Pequeno (2017, p. 79), o sentido primordial da cultura está em “organizar a vida para o desenvolvimento humano. [...] A cultura expande as nossas possibilidades individuais, porque é o produto de todo o trabalho humano, que dá suporte e direção para a vida em cada novo momento da história.”

Enquanto professores, na escola de Educação Infantil somos a principal referência da criança, somos o seu parceiro mais experiente, pois mesmo que ela tenha contato e constitua relações com os demais agentes educacionais, são os colegas de sala e os professores os que mais passam tempo e trocam conhecimentos com ela, devido à proximidade, ao vínculo que é formado diariamente. Por isso, é essencial que o professor estude o processo de desenvolvimento da criança, conheça bem as suas características, direcione seu olhar para as trocas de conhecimentos e apropriações que elas apresentam no decorrer dos dias, porque como apontado por Teixeira e Barca (2017, p. 35).

Não somos somente observadores, facilitadores ou “mediadores” entre a criança e a cultura ou o conhecimento. Nossa tarefa exige muito mais responsabilidade, compromisso e conseqüentemente, mais e melhor formação. Nós, professoras e professores, somos os “organizadores do ambiente social educativo”, os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura.

Assim, é essencial que o professor de Educação Infantil tenha uma formação específica, bem qualificada e fundamentada, para que possa observar a sua prática, pensar, planejar e executar as ações com consciência, de forma direcionada e intencional, e juntamente com as crianças possa avaliar e transformar a sua prática (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 35). Nesse ponto já observamos um impasse, pois muitos professores não dão continuidade em sua formação, ficando estagnados em suas formações iniciais, e quando possuem formação continuada, por vezes são esvaziadas de conteúdo, não garantindo uma qualificação adequada para esse profissional.

Em contrapartida, a criança possui aptidões para aprender, nesse sentido, os ambientes e as relações que ela possui podem contribuir, potencializando o seu desenvolvimento, da mesma forma que podem prejudicar, atrasando-o. Mello (2007) aponta que quanto antes a criança for inserida em um contexto que a considere como um ser social, histórico e cultural, além de ter capacidade para explorar os objetos e os espaços, mais condições ela terá para pensar sobre os fatos que vivencia, elaborar explicações e avaliá-los.

Além disso, por muitas vezes escutamos as pessoas comentando em suas conversas que atualmente as crianças aprendem mais rápido, que “já nascem sabendo”, e que em anos anteriores essa realidade era oposta. De fato, comparado a anos anteriores, a criança conquistou maior espaço no meio social, sendo esse desenvolvimento condicionado às interações que são estabelecidas com elas, a sua aprendizagem também deu um salto qualitativo. Essa afirmação é confirmada por Mello (2007, p. 91), que baseada em estudos de Zaporozhets (1987), Venguer e Venguer (1993) e Mukhina (1996), indica que

[...] as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais. (MELLO, 2007, p. 91).

Com os textos de Vigotski (2017) e Charlot (2009) é possível compreender que a apropriação dos conhecimentos pelo sujeito acontece primeiramente de maneira intersubjetiva e posteriormente intrapsíquica. Aprendemos primeiramente com o contexto e com as relações sociais, e depois internalizamos esse conhecimento, os tornamos “órgãos da nossa individualidade”, o que faz com que nos tornemos seres individuais em uma sociedade coletiva, e por isso “cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular.” (CHARLOT, 2009, p. 81).

Desse modo, Charlot (2009, p. 81) afirma que a educação acontece em dois processos, é “ao mesmo tempo e indissociavelmente, um processo de autoconstrução e um processo de apropriação de um patrimônio, um movimento de dentro (a criança educa-se) e de fora (a criança é educada)”. Nesse sentido, refletimos que se a educação perpassa pelos dois processos mencionados, e que o meio influencia significativamente, tendo papel determinante para o desenvolvimento, e que se a formação do sujeito está condicionada à cultura e ao conhecimento que esse sujeito tem acesso, em uma sociedade de classes o desenvolvimento individual não será o mesmo para todos, visto que as condições de vida não são igualitárias.

Sendo assim, em uma sala de aula é imprescindível que os professores tenham consciência das múltiplas determinações que compõem as situações de vida das crianças e o processo educativo, para que como professores possam entender as relações que se desenvolvem na sala e as condições às quais os alunos, e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos, estão submetidos.

[...] não podemos negligenciar essa história. Cada um de nós tem uma forma

singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva. [...] Levar em conta a história é levar em conta o fato de que somos sujeitos (CHARLOT, 2009, p. 76).

Ademais, de acordo com Mello (2007, p. 93), as relações das crianças com o mundo e a sua aprendizagem são movidas pela atividade principal da criança em cada período da sua vida, que corresponde àquela atividade pela qual a criança se envolve e se interessa mais, e que, como consequência, ocorrem

[...] as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão [...] representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tateio com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar. É o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo.

Ao participarem das atividades principais, as crianças identificam novas possibilidades e criam novas necessidades, ampliam seus interesses sociais e culturais. A partir disso, novas formações psíquicas são criadas, que são chamadas por Vygotski (2006) e Leontiev (2004) de neoformações, e os processos de formação e de educação da criança se constituem. Além disso, Costa e Mello (2017) orienta que é importante possibilitar à experiência lúdica das crianças conhecimentos diversos e várias formas de atividade humana, assim como destinar um tempo livre para que brinquem como quiserem, inserindo nas suas vivências amplas possibilidades de materiais.

Conhecendo a periodização do desenvolvimento infantil, os professores podem planejar e organizar as ações educativas de maneira adequada, evitar que situações de aprendizagem sejam negligenciadas, ou então que conteúdos sejam antecipados, atuar na zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Vigotskii (2010, p. 111), respeitar o período de desenvolvimento característico de cada idade, garantir uma educação de qualidade e uma formação humana nas suas máximas potencialidades. Sobre os níveis de aprendizagem, Vigotskii (2010, p. 111) aponta que

Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança [...]. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. [...] E o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. [...] Essa área permite-nos determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que desenvolverá no processo de maturação.

A distância entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial é chamada de zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, é atuando nesse espaço que possibilitamos que a aprendizagem da criança se torne eficaz. O ambiente escolar não é o local exclusivo no qual as crianças adquirem conhecimento, concordamos com Charlot (2009, p. 75) que, além dele, as crianças aprendem também nos espaços sociais e familiares, e que a aprendizagem fora da escola é diferente daquela que se tem na escola, “aprender na escola é uma dessas formas, específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras.”

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão condicionados às

concepções de criança e infância que a escola como um todo possui, mas para além dela, também às concepções de criança que a família e a sociedade possuem. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001) a concepção de criança é definida de acordo com o tempo e época histórica, difere entre as sociedades, se altera conforme os anos passam, e as sociedades se modificam e se transformam.

Com Charlot (1983) podemos refletir sobre a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, e com isso compreender as ações que permeiam as relações entre as crianças e os adultos, presentes inclusive na escola da infância, em especial, entre os professores e as crianças, entendendo um pouco mais sobre as condutas educativas, para avaliar e superar ações que ainda persistem na prática pedagógica. O autor aponta que os professores agem, alguns conscientemente e outros inconscientemente, sobre uma teoria.

Sobre a especificidade da infância, Charlot (1983) assinala que a criança apresenta uma personalidade, possui seus valores próprios, possui desejo por descobertas, por conhecer o mundo, por ser autônoma, independente. Por outro lado, limitada a muitas ações pela especificidade de sua idade e desenvolvimento, não consegue fazer o que deseja sozinha, então depende do adulto. Por ser dependente, ela confia no adulto, o ama profundamente, toma-o por exemplo, imita-o, e pelas suas ações se constroem sob a influência da ação dos adultos e da sociedade, ela se torna exigente. Como o adulto é sua referência e apoio, solicita-o consideravelmente para realizar as suas ações e atingir os seus objetivos, mas isso não evita que fique agressiva às suas frustrações (CHARLOT, 1983).

A criança apresenta traços específicos, sua personalidade é coerente; tem seus valores próprios, preserva cuidadosamente seus segredos diante dos esforços que o adulto desenvolve para penetrar no universo infantil. Mas a criança é um ser incompleto, permeável às influências do meio, em desenvolvimento constante em direção a uma idade adulta à qual aspira. A criança e os grupos de crianças desejam energicamente autonomia, sua originalidade, sua especificidade, mas afirmam-nas reproduzindo constantemente os modelos que lhes oferecem os adultos e as sociedades de adultos. A criança é para o adulto um modelo de disponibilidade em face da existência; mas aborda a existência tomando o adulto por modelo (CHARLOT, 1983, p. 102).

Atualmente, na escola da infância, essas duas teorias apontadas por Charlot são as mais defendidas e mais discutidas: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, e através da discussão de Bernard Charlot (1983), podemos observar ações próprias que caracterizam e identificam cada uma dessas teorias na conduta dos professores da Educação Infantil. O autor aponta que tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova representam a infância a partir dos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade. No entanto, a compreensão que possuem sobre a ideia da corruptibilidade da infância é oposta.

Para a pedagogia tradicional, a criança possui uma inclinação natural para o mal, ela associa a corruptibilidade da criança à ideia do pecado original, “a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância” (p. 117), assim, para ela, ser pedagógico é agir contra essa natureza. Por conta dessa compreensão, Charlot continua explicando que a pedagogia tradicional se preocupa e se esforça por disciplinar a criança, a fazer com que ela ande segundo as regras que a impõe.

Assim, os professores que acreditam na pedagogia tradicional organizam as crianças em fila, são exigentes com o silêncio e com a obediência, focam nos objetivos que o aluno não atingiu, no seu desenvolvimento inacabado, e possuem uma perspectiva negativa do que observam, pois “julga a criança com referência ao que deve tornar-se, isto é, em função de uma norma ideal. Nem mesmo compara a criança com o adulto, mas com um Homem ideal que o próprio adulto não é.” (CHARLOT, 1983, p. 119). Portanto, para essa pedagogia, o

processo de educação consiste em romper com a infância, em afastar a criança da animalidade, e quanto mais nova ela é, mais próxima está da animalidade, e menos interessante é ao educador (CHARLOT, 1983).

A insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança, fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto a intervenção: a criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. A educação da criança pressupõe, portanto, a autoridade do adulto e a transmissão de modelos; em todos os domínios de sua existência, a criança deve obedecer ao adulto e conformar-se com os modelos que este lhe propõe.” (CHARLOT, 1983, p. 120).

Por outro lado, a pedagogia nova defende a proteção da natureza infantil, pois a considera “como inocência original [...] proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança” (CHARLOT, 1983, p. 117). Para ela, a criança tem contato e acessa a corruptibilidade a partir da interferência do adulto, sendo a criança inocente. Dessa forma, concebe muito valor aos interesses naturais da criança, ao que é espontâneo, e ao que a criança faz considerado como expressão livre: “texto livre, desenho livre, jogo livre, etc [...] Desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil.” (CHARLOT, 1983, p. 118).

Nós defendemos uma pedagogia que possua como fundamento a teoria histórico-cultural, que considera a criança como um ser histórico e cultural, de direitos, e que tem nas relações com os outros e, principalmente, com os adultos, a sua formação moral, social e intelectual. Portanto, nós adultos somos responsáveis por garantir o acesso mais amplo e qualitativo possível às produções desenvolvidas pela humanidade até o nascimento da criança (COSTA; MELLO, 2017).

As nossas ações são reflexos da teoria que consideramos correta e que defendemos, seja por termos aprendido por ela, seja por termos estudado sobre ela. Mas, enquanto professores, devemos ter conhecimentos das teorias e consciência de atuação, para não sermos orientados pelo senso comum, e agirmos de forma automática, reproduzindo ações, mas sermos conscientes da nossa prática pedagógica. De acordo com a teoria que acreditamos, assim será nossa concepção de criança e infância.

Como bem apontado por Charlot (2009), as práticas escolares da pedagogia tradicional permanecem vigentes, e os professores brasileiros, em sua maioria, desenvolvem práticas tradicionais, pois a escola é organizada a partir desse modelo. Mas, de acordo com o autor, algo interessante acontece no Brasil, os professores brasileiros possuem práticas tradicionais, mas se dizem construtivistas. E Charlot problematiza dizendo que os professores fazem isso para não terem problemas. Ele indica que um dos problemas sérios do professor é o tempo.

Concordamos com Charlot (2009), pois práticas exageradas de autoritarismo, soberania, exigência de obediência e disciplina são frequentes e recorrentes na atuação pedagógica de profissionais que trabalham em Centros de Educação Infantil. Se encontram ainda professores que exigem que crianças de até três anos de idade se desenvolvam em silêncio, quando eles, para controlarem a ordem, ou atingirem seus objetivos, as conduzem aos gritos. É claro que todas essas ações também são perpassadas pelas condições de trabalho a que esses professores estão submetidos, muitas vezes com as salas superlotadas, até mesmo com escassez de material e de suprimento básico, além das cobranças que sofrem pelos superiores, pais e demais colegas que acreditam ser essa a melhor maneira de educar as crianças.

Do modo que a escola está organizada, associada à falta de qualificação, e a todas as condições que permeiam a educação pública, os professores não conseguem desenvolver um processo de ensino preocupado em formar o humano, pois é necessário, simultaneamente,

ensinar pela atividade intelectual e transmitir um patrimônio cultural “como ele pode, ao mesmo tempo, um tempo que sempre lhe parece insuficiente, incentivar e valorizar a atividade dos alunos e transmitir um patrimônio humano acumulado por vários séculos?” (CHARLOT, 2009, p. 81).

Apesar de diferentes, segundo Charlot (2009), as duas pedagogias se preocupam com a aprendizagem e com a transmissão do conhecimento acumulado. O autor indica que o caminho para a transformação da educação consiste na mudança da prática pedagógica, pois “nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos. Fazer nascerem novos questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino.” (CHARLOT, 2009, p. 81).

Diante do exposto, e da compreensão da importância do conceito de criança, concordamos com Charlot (1983), de que a nossa sociedade adulta considera a obediência e o respeito como as virtudes da primeira infância, se concentra sempre no que falta ser desenvolvido na criança, e não no que ela já se apropriou, se sente no direito de dar ordens às crianças, alegando que utiliza essa autoridade para o bem dela, e, portanto, a criança não pode contestar – e considera nulo o protesto, bem como natural a autoridade exercida, quando ela é, na verdade, cultural (CHARLOT, 1983). Por considerar a obediência, o respeito e as revoltas da criança como natural, “de forma geral, toda a sociedade adulta se arroga o direito de dar ordens à criança, que encontra sempre no seu caminho um parente, um vizinho, ou simplesmente um transeunte cuja solicitude se traduz em ordens diversas” (CHARLOT, 1983, p. 110).

A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas esse reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas ou as condenam. Assim, reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é e do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. (CHARLOT, 1983, p. 108).

Porém, enquanto professores, escola e sociedade, estamos acostumados a reproduzir na educação das crianças as mesmas condutas e exigências que foram utilizadas conosco, por isso, insistimos em uma pedagogia que exclui, que foca nos bons resultados, e que considera que todos devem alcançar os mesmos objetivos, mas esquecemos que cada criança vive em uma realidade diferente, vive em um contexto diferente, portanto, seu desenvolvimento não pode e nem será o mesmo para o todos.

Assim, uma cultura que fomenta o individualismo, a competitividade, o pouco valor da criança, sem respeito às características do desenvolvimento infantil é ainda muito presente na escola da infância. A criança precisa compreender o sentido de estar na escola, como afirmado por Charlot (2009), precisa ser movida para ter uma atividade intelectual, e essa concepção deve ser compreendida por toda a sociedade e transmitida para as crianças desde que inicie o desenvolvimento da linguagem.

No entanto, além das crianças, a maioria dos professores não compreende os motivos principais que devem mover a permanência das crianças e dos adultos no ambiente escolar. Charlot (2009), problematizando a evasão e o abandono escolar, assinala que a maioria dos alunos nunca entraram na escola, que nunca entenderam o que consiste estar ali, “talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola [...] cada vez mais alunos nunca encontraram na escola o saber como sentido e o aprender como prazer.” (CHARLOT, 2009, p. 74). E

defendemos que deve ser iniciado na Educação Infantil, desde a tenra idade.

Essas relações e formas de cultura e educação são resultado de um modelo de sociedade que, conforme denunciado por Charlot (1983) e Snyders (2005), age em prol das ideias da classe dominante, com o objetivo de não modificar a sociedade, mas de mantê-la, pois reafirmando uma sociedade de classes e uma escola dualista, que prepara a burguesia para permanecer na burguesia e a classe operária para permanecer na classe operária, Snyders (2005, p. 307) defende que é necessário enxergar o papel da escola na relação e superação da luta de classes, assumindo que é uma luta cultural possível de ser travada, pois “a cultura, tanto a que é inculcada na escola como a que evolui fora dela, pode servir de meio para preservar a ordem estabelecida, mas constituindo, ao mesmo tempo, um dissolvente corrosivo desta mesma ordem”.

Assim, da mesma forma que a cultura é fundamental para a formação humana e para a emancipação da classe dominada, em uma sociedade capitalista ela mesma é utilizada pela classe dominante, da maneira que lhe é conveniente, para garantir o controle do estado e a manutenção do capital. Ao mesmo tempo que a cultura proporciona a formação humana, na ideologia capitalista, ela é usada para alienar, reprimir e disciplinar de acordo com seus interesses (SNYDERS, 2005).

Para transformar a escola e, em especial, os Centros de Educação Infantil, uma alternativa é apresentada por (CHARLOT, 2009, p. 83)

Outra opção é possível: apostar na solidariedade entre seres humanos, cuja dependência com os demais, inclusive à escala mundial, se torne cada vez mais evidente. Portanto, apostar em outra forma de subjetividade, em outro tipo de relações sociais; apostar em uma espécie humana seguindo a sua aventura com a consciência de si mesma enquanto conjunto de seres humanos solidários no espaço e no tempo; apostar em outras formas de educar a cria do homem.

Portanto, é necessário nos apropriarmos, enquanto alunos, pais, professores, educadores e instituição de ensino, da consciência do papel e da responsabilidade que temos envolvidos com a educação, que ela é formação humana nas suas máximas potencialidades.

Considerações finais

Com esse estudo percebemos que muitas práticas pedagógicas e ações da sociedade para com as crianças ainda estão baseadas nos conceitos da pedagogia tradicional, que entende a criança como alguém que nasce imersa em corruptibilidade e que o papel da sociedade e da escola é educá-la com base na disciplina e na obediência. Além disso, existem interesses sociais e econômicos que permeiam as relações sociais, das quais a escola faz parte e é um importante representante, que buscam a manutenção de um sistema social, e não a sua transformação, o que também reflete diretamente na educação das crianças, e contribui para que ela seja focada no individualismo, na competitividade, na disciplina e na obediência.

Sabendo que as relações sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento infantil e que o Centro de Educação Infantil é a instituição de ensino responsável por proporcionar acesso ao conhecimento e à cultura para as crianças de zero a três anos, diante da conversa desenvolvida no estudo, consideramos urgente que seja investido em formação de qualidade para os professores de Educação Infantil. Ademais, maior busca de conhecimento pelos profissionais da infância, para que entendam qual seu papel na educação dessas crianças, como elas devem ser vistas, como podem contribuir para que tenham um bom desenvolvimento e uma formação qualitativa.

A cultura é a base da transformação do homem e da sociedade, pois é através do acesso ao conhecimento pelas novas gerações que nos apropriamos do que foi produzido, da moral, do saber intelectual e do social, e nos constituímos sujeitos históricos e sociais. Por isso, enfatizamos que os centros de Educação Infantil, seus educadores e principalmente seus professores devem estar preparados para receberem as crianças, conhecer as suas características, as suas singularidades, para planejarem ações adequadas de acordo com seu desenvolvimento, e proporcionarem situações de aprendizagem que priorizem as brincadeiras, a troca de conhecimentos, os diálogos, as interações e as vivências.

Enfatizamos também que novas perspectivas podem se abrir quando, enquanto professores e sujeitos, tivermos consciência de classe, das condições as quais estamos submetidos e do papel da educação para a transformação da sociedade. Só assim será possível nos reeducarmos e oferecer uma nova educação para as crianças e para o mundo.

Referências

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. **Cultura, educação e desenvolvimento humano**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: MEC, 2017 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 13 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96*. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 16 nov 2021.

CHARLOT, Bernard. **Cultura e Ideologia**. In: CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2ª ed. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas**. In: CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. **Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.

Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 16ª edição - São Paulo: ícone, 2017.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16 ed. São Paulo: Ícone, 2017, p.103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** 2ª ed. Madri: Visor, 2006. T. IV