

# Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância

**Tupi or not Tupi: schooling since birth, who does it serve?  
Education is not schooling... Especially when we are talking  
about early childhood education**

---

MARIA LETÍCIA BARROS PEDROSO NASCIMENTO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Frente à crescente institucionalização das crianças pequenas, nos centros urbanos, cabe indagar: qual é a educação infantil oferecida às crianças? A provocação contida na proposição *Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve?* faz percorrer dois caminhos de análise: aquele que relaciona as instituições e propostas para a pequena infância a diferentes concepções de infância e interesses; e um segundo, que levanta posições e constata a ambiguidade em relação ao que pode ser melhor para as crianças pequenas na educação infantil. O texto é finalizado com a reafirmação de que os espaços de educação infantil são o principal *locus* de experiência social das crianças pequenas, onde, com seus pares e com os adultos, (re)produzem culturas, constituindo a identidade dessa etapa da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil; concepções de infância; culturas infantis.

**ABSTRACT:** In face of the growing institutionalization of young children in urban centers, we should inquire: what kind of education has been offered to children? The provocation contained in the proposition *Tupi or not Tupi: schooling since birth, who does it serve?* leads us to two possibilities of analysis: one that relates the institutions and proposals for young

1. Doutora em Educação. Docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; São Paulo/SP.  
E-mail: letician@usp.br.

children to different conceptions of childhood and interests; and a second, that raises positions and highlights the ambiguity regarding what may be best for young children in early childhood education. The paper concludes with the reaffirmation that the spaces of early childhood education are the primary *locus* of social experience of young children, where they (re)produce cultures with peers and adults, constituting the identity of this stage of education.

KEYWORDS: early childhood education; conceptions of childhood; children cultures.

#### ESCOLARIZAÇÃO DESDE O NASCIMENTO, A QUEM SERVE?

*“Tudo se define antes de seis anos!” O sucesso desse célebre adágio, extraído do livro de puericultura do norte-americano Dodson (1972), coloca claramente em evidência a importância atribuída pelas nossas sociedades modernas ao calendário das idades e ao peso da educação na primeira infância.*

RÉGINE SIROTA

A educação infantil, no Brasil, constitui a primeira etapa da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96. Prevista inicialmente como não obrigatória<sup>2</sup>, dirigida a crianças menores de sete anos, foi a Constituição Federal de 1988 que a definiu como direito da criança e da família e dever do Estado, instituindo os três principais atores desse segmento: crianças, famílias, professores/as. Há uma significativa demanda, particularmente nas zonas urbanas, pela ampliação do número de matrículas, restrito a cerca de 18% das crianças de 0 a 3 anos de idade e a 74% das entre 4 e 5 anos, segundo dados do censo da educação básica. Em números absolutos, em 2011, foram 2.298.707 matrículas em creche e 4.681.345 na pré-escola (INEP, 2012, p.15), o que representa uma “[...] forte expansão no número de matrículas [em creche], registrando aumento da ordem de 11%, o que corresponde a 234 mil novas matrículas” (INEP, 2012, p.18). Em relação à pré-escola, o censo revela uma pequena redução do número de matrículas, da ordem de 0,2%, que passou de 4.692.045, em 2010, para 4.681.345, em 2011, e que “[...] pode ser atribuída ao processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos,

2. Em 2005, as crianças de seis anos de idade foram compulsoriamente transferidas da educação infantil para o ensino fundamental pela Lei 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos. A EC59/2009 torna obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos, a partir de 2016. A matrícula na educação básica a partir dos quatro anos de idade foi instituída pela Lei 12.796/13.

que implica a matrícula de alunos de 6 anos no ensino fundamental e não mais na pré-escola” (INEP, 2012, p.18).

O que se oferece às crianças que frequentam as creches e pré-escolas, contudo, sofre o impacto de diferentes teorias e concepções de infância e, a elas atreladas, diferentes propostas e práticas pedagógicas. Se, como argumenta Sirota (2007, p.48), se acredita que o futuro do homem é definido na primeira infância, é nessa fase que cabe

[...] medir o desenvolvimento das performances da criança a partir das normas estabelecidas pela Psicologia do Desenvolvimento e depois pela Psicologia Cognitiva e aplicá-las como padrão universal. Em seguida, um movimento social cujo objetivo é semear essas normas o mais cedo possível, para garantir posição e mobilidade social. Os que forem rotulados por estar em atraso correm o risco de se tornar os relegados, e depois os excluídos de um sistema escolar que distribui as posições sociais.

Tal compreensão da pequena infância foi potencializada, no Brasil, na década de 1970, sob a égide da educação compensatória<sup>3</sup>, que pretendia, por meio da educação infantil, preparar as crianças para o sucesso no ensino fundamental.

Parece interessante destacar que, com maior ou menor intensidade, a expectativa do futuro da criança, de sua representação como um vir-a-ser adulto, permeia os diferentes campos que lidam com a infância. Se, por um lado, essa perspectiva invisibiliza as crianças concretas, pois trabalha com um modelo ideal de criança, por outro, provoca estudos sobre os percursos realizados da infância à idade adulta e, a partir desses, proposições de intervenção. Nessa linha, a neurociência, a psicologia cognitivista e áreas afins têm buscado fornecer informações sobre as crianças pequenas e, em parceria com a economia, promover ações de intervenção precoce, justificadas porque

[...] quanto melhor a atenção nos primeiros anos de vida, maior será a capacidade das crianças no aproveitamento das oportunidades educacionais futuras e menores serão os custos envolvidos na garantia dessas oportunidades. Portanto, a qualidade do atendimento na primeira infância é capaz de afetar a renda nacional, os níveis de pobreza e a necessidade de programas sociais compensatórios para jovens e adultos. (BARROS et al, 2011a, p.02).

3. Esse período é apresentado e discutido em algumas publicações. Ver KRAMER, 1995; PATTO, 1993.

Freitas (2012) refere-se a essa abordagem como *neotecnicismo*<sup>4</sup> e, sob seu espectro, neste século 21, os primeiros anos de vida têm sido considerados como críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do comportamento social, e, assim, a pequena infância tem sido considerada como tempo de investimento em capital humano.

Numa outra linha, pesquisadores como Jenks (1982), Qvortrup (1987) e Alanen (1988) delineavam, já na década de 1980, um quadro que reconhece as crianças como pessoas concretas e contextualizadas, submetidas aos mesmos problemas que atingem o grupo social do qual fazem parte, como atores sociais de pleno direito, paradigma sintetizado por James e Prout, em 1990. Práticas e experiências internacionais no campo da educação infantil, divulgadas a partir dos anos 1990, como a desenvolvida no norte da Itália, consideram a criança “[...] forte, poderosa, competente e, acima de tudo, conectada aos adultos e outras crianças” (MALAGUZZI, 1993, p.10, apud MOSS; PETRIE, 2002, p.101), privilegiando antes as crianças do que suas idades.

Diferentes concepções de infância, diferentes atribuições à educação infantil. Num panorama tão diverso quanto desigual, qual é a educação infantil que queremos? Aquela que reconhece as crianças no presente, como sujeitos produtores de cultura, ou a que projeta as crianças no futuro, como adultos? Que reconhece a educação como direito ou que a vê como mero serviço? Quais são as forças sociais, políticas e/ou econômicas que vão interferir nessa escolha?

A propósito da educação como um direito, Irene Balaguer, no editorial do quarto número da revista *Infância latinoamericana*, afirma:

Um conjunto de forças relacionadas entre si, as políticas econômicas neoliberais e a globalização hegemônica, fazem que apareça distorcida a complexa relação entre o econômico e o social, entre o individual e o coletivo, entre o privado e o público. A cidadania é considerada e tratada como consumidora. (BALAGUER, 2012, p.04).

4. “O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea.” (FREITAS, 2012, p.383).

Pondera, então, que, concebida como empresa, a escola torna-se um elemento de demanda do mercado e, do ponto de vista da economia neoliberal, a educação torna-se um elemento rentável, o que leva os governos a reduzirem seu custo<sup>5</sup>. Nessa lógica, o barateamento da educação infantil se reveste de um outro tipo de argumentação, qual seja, considerada a vulnerabilidade social das crianças pobres, o investimento social no atendimento às crianças pequenas não pode se realizar somente pelas jornadas integrais ou parciais nas instituições de educação infantil, mas por propostas de atendimento aos finais de semana, com estimulação para as crianças que não frequentam regularmente creche e/ou pré-escola, ou por meio de visitantes das famílias, cuja função seria atuar junto às crianças e na orientação de pais (BARROS et al, 2011a, p.04). Essa argumentação prevê e indica dimensões que podem ser alteradas, nas instituições de educação infantil, para a obtenção de um custo menor quando afirma que

[...] um aumento global da qualidade aumentaria a idade de desenvolvimento infantil em 1,2 mês e exigiria um aumento de 72% nos custos. No entanto, se o aumento da qualidade focar na melhoria das *atividades e estrutura do programa*, a idade de desenvolvimento da criança aumentaria em 3,0 meses, e isso exigiria apenas um aumento de 6% nos custos. Como consequência, com 1/12 dos recursos pode-se conseguir um impacto cerca de duas vezes e meia maior. Comparado a um aumento geral na qualidade, o custo-efetividade de melhorias na qualidade das *atividades e estrutura do programa* é 36 vezes mais favorável. (BARROS et al, 2011b, p.228).

Trata-se de uma interpretação economicista da educação, que acaba por criar parâmetros distorcidos do que seja uma educação de qualidade.

A concepção de educação como *investimento social* torna as crianças pequenas que frequentam instituições de educação infantil promotoras de vantagens para as classes de baixa renda, seja pela ampliação do tempo que a família terá para investir no trabalho e, assim, gerar renda, ou pelo aumento do tempo passado pelas crianças em uma instituição educativa, o que, no futuro, poderá ser computado como melhoria profissional. Sustentada pela combinação de teorias da neurociência com as da economia, essa interpretação permanece sendo disseminada, embora nos EUA,

5. Ver ROSEMBERG, 2002; PENN, 2002; ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002.

onde surgiram os estudos de intervenção precoce<sup>6</sup> na década de 1960, as taxas de pobreza entre as crianças estejam 22% mais altas em 2010 do que em 1965, quando o programa *Head Start* começou (MOSS, 2012).

A intervenção precoce, ou o investimento nas crianças pequeninas, tem como base um modelo *universal* de desenvolvimento infantil, que acaba por predominar sobre as crianças concretas e por definir práticas pedagógicas nas instituições. Nesse contexto, não a educação, mas a escolarização desde o nascimento é indicada como instrumento eficaz para o combate à pobreza, desigualdade e injustiça social, ou, em outras palavras, instrumento de suposta recuperação da cidadania. Estabelece-se assim o paradoxo que sombreia a concepção de infância que considera as crianças como sujeitos de direito.

A escolarização da pequena infância como preparação para a escolarização obrigatória tem sido apontada em diferentes pesquisas sobre políticas de educação infantil. Um substantivo exemplo de escolarização é o uso de material apostilado<sup>7</sup> desde a educação infantil. A “parceria” entre redes públicas de educação e sistemas privados de ensino (SPE) para a utilização de uma determinada *grife* tem sido considerada sinônimo de qualidade. Pode-se duvidar, como faz Tredici (2007, p.08), “[...] de que o *sistema* vendido para escola pública seja o mesmo que é oferecido nas escolas particulares dos vendedores ou nas suas afiliadas.” Entretanto, desde o início dos anos 2000, em diversas redes públicas do estado de São Paulo, os SPE<sup>8</sup> têm sido contratados, pois, nas palavras de Arelaro,

[...] a pressão pela “qualidade” do ensino e de gestão educacional “competente” vem exigindo dos dirigentes públicos respostas imediatas. Na ausência de condições para efetivá-las, estabelecem “parcerias” público-privado que implementam a lógica do mercado nas orientações dadas às escolas e nos sistemas públicos de ensino, gestando um novo e contraditório conceito de eficiência educacional. (ARELARO, 2007, p.899).

Em pesquisa sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil em municípios do estado de São Paulo, realizada entre 2008 e 2010, foram entrevistados dirigentes de nove municípios que utilizam apostilas também no trabalho pedagógico

6. *Head Start, Perry Preschool Program, High Scope*, por exemplo.

7. Ver ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010; CORREA, 2010; NASCIMENTO, 2012, por exemplo.

8. Que incluem o material do aluno, orientações aos professores, avaliações periódicas e outros recursos técnicos.

com crianças de zero a seis anos de idade<sup>9</sup>. Nas entrevistas ficou explícita a concepção de educação infantil presente naquelas redes públicas, a de criança universal, e a função do material apostilado, predominantemente a preparação para o ensino fundamental. Em outras palavras, trabalha-se com as crianças a partir de atividades que correspondem aos antigos exercícios de prontidão para a alfabetização, quer sejam exercícios de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva, quer sejam *lições* sobre o alfabeto, os numerais, as cores, agrupados sob a denominação de linguagem oral e escrita ou natureza e sociedade, por exemplo, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998. Na maioria dos municípios investigados, as apostilas eram utilizadas a partir dos três anos de idade, mas, em um deles, era proposta a utilização do material para turmas de crianças de dois anos de idade (NASCIMENTO, 2012).

A pesquisa constatou que o motivo da contratação de material apostilado era uma suposta falta de formação dos/as professores/as. Em paralelo, porém, defendia-se sua utilização também porque, em relação ao material mimeografado produzido pelos/as professores/as, a qualidade gráfica das apostilas era superior, o que as tornava mais atraentes no trabalho de alfabetização. Além disso, foi destacada a relação estabelecida entre o material apostilado e o resultado do IDEB<sup>10</sup> do município. Entretanto, se o uso da *grife* do SPE alimenta a impressão de *status* e de qualidade atribuída ao material, ele é caro e representa um alto custo para os municípios. Tem alto custo também para as crianças pequenas, se considerarmos que a escolha de apostilas como proposta curricular subordina o criativo ao pronto, a brincadeira ao conteúdo, a troca ao silêncio.

Freitas (2012) aponta que a escolarização precoce tem como principal objetivo o desempenho das crianças em testes. Sobre a questão, afirma que “[...] esta pressão [sobre o desempenho] estará sendo feita sobre alunos cada vez mais jovens, levando a uma escolarização antecipada da pré-escola. Os efeitos nefastos desta política para a educação infantil foram denunciados em recente relatório elaborado por pesquisadores americanos” (FREITAS, 2012, p.391). Miller e Almon (2009) vão

9. A LDBEN 9394/96 determina, nos Art. 12 e 14, que as redes e as escolas são autônomas para a elaboração de propostas pedagógicas para as comunidades que atendem, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais.
10. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Segundo um dos SPE, em página na internet, “95% dos municípios parceiros [nome do SPE] apresentaram resultados acima da média nacional do IDEB”. (<http://internas.netname.com.br/name/HSNAME/>).

constatar as limitações estabelecidas às crianças e aos/às professores/as e destacar que a brincadeira cedeu lugar a currículos altamente prescritivos, relacionados a testes padronizados.

Embora a preparação para a educação futura seja o principal argumento para uma educação infantil escolarizante, há quem defenda a antecipação da escolarização como processo de humanização. Esta outra interpretação, cuja base teórica é fornecida pela psicologia sócio-histórica, coloca-se na defesa da educação como direito e a favor da aprendizagem na educação infantil, afirmando o ensino como eixo diretivo e constitutivo das práticas pedagógicas nessa etapa. Retomando, de certa forma, o argumento da educação compensatória, defende ensino e aprendizagem como a base da educação, direito da criança e condição para a sua humanização, além de considerá-los instrumentos de combate à pobreza, à desigualdade e à injustiça social.

Ainda que as referências de defesa dessa posição pareçam situar-se nas condições concretas e reais das vidas das crianças, quando se considera sua base teórica, o foco não são as crianças, mas os *conteúdos* escolares. Poder-se-ia denominá-la de concepção *emancipatória futura*, pois pretende a superação das condições de desigualdade social na vida adulta, ou seja, a escola/o conhecimento potencializaria a criança com vistas ao adulto que se tornará, em prol de uma sociedade mais justa.

Observe-se, além disso, que essa posição, que tem como foco os conteúdos escolares, recupera e fortalece a ideia de escola e, dessa maneira, privilegia a cultura escolar, ou seja, o ambiente destinado ao controle e disciplinamento das crianças pelos adultos, com o objetivo de preparar as crianças para a vida futura e, ao mesmo tempo, encobri-las sob o papel de *aluno* (QVORTRUP, 1994; 1995; 1999; 2001; 2005; 2011; SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2000, 2007, 2008; NARODOWSKI, 1999; QUINTEIRO, 2002; GIMENO SACRISTÁN, 2005), até mesmo na educação infantil. Nas palavras de Fortunati (2009, p.36),

Isso para não falar – em virtude de um verdadeiro sortilégio sustentado em uma distorção de sentido – da questão da “criança competente”, hoje exposta a imprudentes tergiversações que “queimam” as potencialidades, transformando a consciência da precocidade da expressão das potencialidades em uma pressão para preconizar aprendizagens e rendimentos, em uma espécie de corrida para sair da infância o mais rápido possível.

Ao contrário, parece fundamental defender que a educação das crianças pequenas tenha características próprias, fortalecidas por um trabalho responsável que envolve

tanto os adultos quanto as próprias crianças na proposição de projetos e atividades significativas e contextualizadas. Nessa linha, Moss (2001, p.04) argumenta que

[...] se escolhermos entender as crianças como atores sociais, como especialistas em suas próprias vidas, então os trabalhos futuros precisam tornar suas vidas visíveis por meio da escuta das crianças pequenas: elas precisam participar desses estudos. Tendo feito, eu mesmo, trabalho na área, reconheço que participação e escuta são conceitos muito complexos e problemáticos. Entretanto, há maneiras pelas quais podemos chegar a alguma compreensão sobre as experiências da pequena infância nas instituições de educação infantil – elas vivem suas vidas.

A educação escolarizante, que enfatiza os aspectos cognitivos, não considera a agência das crianças que, segundo Corsaro (2005, p.233), tem uma “[...] natureza relacional e coletiva [que] tende a suplantiar o foco no ator individual”. Quando se reconhece as crianças como agentes, os aspectos cognitivos perdem a prioridade e “[...] crianças [são vistas] como pessoas dignas de estudo por direito próprio e não apenas como recipientes de ensino de adultos” (JAMES, 2009, p.34).

#### TUPI OR NOT TUPI?

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, Art.8º).

Peter Moss (2011) afirma que a *prontidão para a escola* é um dos modelos de relação entre pré-escola e escola. Esse modelo não é exatamente novo, mas tem intensificado a importância do investimento na pequena infância, pois tem sido compreendido como “[...] um investimento melhor do que os realizados em estágios posteriores da educação” (MOSS, 2011, p.147). Segundo o pesquisador, uma significativa retomada do modelo foi provocada pelo “[...] discurso globalizado sobre o aprendizado geral para a vida [que] enfatiza que a aprendizagem se inicia no nascimento, e não, posteriormente, na idade de ingresso na escola” (Ibidem, p.145). Isso implica uma lógica que define a educação infantil como estratégia de retorno

econômico. Além disso, a subordinação da educação infantil ao ensino fundamental fica evidenciada, a partir da “[...] ideia de ‘escolarização’, tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses.” (Ibidem, p.149).

Em texto recente, Moss (2013) reconhece a força desse modelo e analisa dois outros, um que denomina *parceria forte e igual*, no qual há reconhecimento das especificidades de cada uma das etapas e colaboração na busca de novos entendimentos, valores e práticas; e outro, *visão de um lugar de encontro*, modelo desencadeado a partir de um artigo de Gunilla Dahlberg e Hillevi Lenz-Taguchi (1994), pesquisadoras suecas, a propósito de uma pesquisa realizada para o governo sueco. Nesse, “[...] o lugar de encontro é um espaço de reflexão e construção não só de valores, tradições, imagens e ideias, mas também prática pedagógica.” (MOSS, 2013, p.28)<sup>11</sup>. Ainda que não pretenda discutir os dois modelos neste texto, mas deixá-los indicados para consulta e análises posteriores, parece interessante considerar que são constituídos a partir de diferentes concepções de infância e refletem aspectos sociais, políticos e culturais de distintos países.

No Brasil, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (1999), e sua atualização (BRASIL, 2009), leva a refletir sobre a educação das crianças pequenas a partir da transformação nas relações sociais no interior das creches e pré-escolas, ou seja, na transformação dos tempos, espaços e linguagens, num lugar onde meninos e meninas vivem parte de suas vidas diariamente.

Quando se reconhece que parte das crianças brasileiras passa sua infância na creche e na pré-escola, cabe parafrasear Halldén (2006) e perguntar: o que isso significa para a infância das crianças? Trata-se de viver uma infância totalmente programada, organizada e supervisionada por adultos? Pais e profissionais colaboram com o cuidado e a educação das crianças? As crianças são ativas nas negociações que criam e recriam a instituição? Quais são os significados da infância na educação infantil? E como as crianças são descritas, se tomarmos sua perspectiva e suas experiências como pontos de partida?

As questões colocadas não referem a educação *preparatória* nem a aqui denominada *emancipatória futura*, mas, ao contrário, vão em direção ao texto das DCNEI (2009), que reconhece as crianças como atores sociais e as visibiliza como

11. Para quem acompanha as análises de Moss, essa terceira alternativa já era indicada em textos anteriores (2002, 2009, 2011) e no conhecido DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003 (publicado originalmente em 1999).

sujeitos que se apropriam dos mundos sociais nos quais vivem (QVORTRUP, 2011; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; CHRISTENSEN; PROUT, 2005). Assim, ao reconhecer-las, e às múltiplas linguagens que desenvolvem nas relações sociais com seus pares e com os adultos, propõem como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009, Art. 9º).

Trata-se de uma concepção de infância na qual esta não é *tempo de passagem* e as crianças não são o futuro, mas o *presente*, e, de acordo com Balaguer, “[...] aceitar que a infância tem um presente é das questões mais difíceis de reconhecer e praticar, pois exige uma nova maneira de nos dirigirmos a ela.” (BALAGUER, 2012, p.03). Dito de outra maneira, exige rever as relações sociais da infância e do mundo adulto e excluir a negatividade atribuída às características infantis.

Essa referência remete à constatação de que os adultos tomam para si as decisões sobre o que será melhor para as crianças. Em outras palavras, a expressão *para o bem das crianças* pode revelar o que se pretende para elas, independentemente daquilo que elas desejam, experimentam, sabem. Tais decisões são pautadas por concepções e convicções sobre infância que nem sempre correspondem às presentes na legislação ou nas pesquisas. James, a propósito de recentes políticas britânicas sobre educação infantil, discute o que pode significar a expressão *educação centralizada na criança* nos documentos da educação, e evidencia diferentes compreensões de infância, que vão do entendimento da “[...] criança como ator social à importância dada à vida presente da criança em termos de seu futuro como cidadã” (JAMES, 2012, p.117).

Dessa forma, ainda que documentos mandatórios e pesquisas reconheçam e valorizem direitos e modos de fazer das crianças, são diferentes adultos que implementarão procedimentos educacionais, de acordo com seu entendimento sobre infância e educação, numa perspectiva de relações de interdependência e de reciprocidade entre crianças e adultos (FORTUNATI, 2009; JENKS, 2005; SARMENTO, 1997). Na alternância de posições – compreensões, entendimentos – convivem uma legislação que reconhece as crianças no presente e práticas que enxergam as crianças no futuro.

#### EM BUSCA DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS

As políticas culturais da infância são fundamentais para a compreensão das formas nas quais se desdobram os conceitos de cidadania para as crianças, em qualquer sociedade; sua cidadania refletirá as construções particulares da infância através das quais as leis e políticas para crianças são trazidas à existência. (JAMES, 2011, p.177).

A conquista representada pelo reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica trouxe consigo pressões advindas de uma “[...] forma escolar que ronda o mundo dos pequeninos” (FREITAS, 2007, p.09). A identidade da educação infantil, que a singulariza como etapa da educação nacional, “[...] principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da ‘cultura da infância’ quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno” (FREITAS, 2007, p.10), vê-se às voltas com seu entendimento como “[...] um recinto onde a tecnologia pode ser aplicada para produzir resultados pré-determinados (a metáfora é a fábrica)” ou “[...] como negócio, que vende uma mercadoria aos consumidores” (MOSS, 2009, p.418). A perspectiva de uma organização peculiar, ou ainda, de “[...] um fórum público na sociedade civil ou como um canal de encontro e diálogo entre cidadãos, do qual muitas possibilidades podem surgir, algumas já esperadas, outras não” (MOSS, 2009, p.418) é uma *possibilidade*.

Quando afirmo que há uma *possibilidade* de que instituições para crianças e jovens possam ser, antes de tudo, lugares de prática política democrática, quero dizer “possibilidade” para enfatizar que esse entendimento é uma escolha que nós, como cidadãos, podemos fazer. Não há nada de inevitável nisso: há mais de uma maneira de pensar e manter essas instituições. É possível que elas sejam entendidas como lugares de prática democrática. Mas há outras possibilidades. (MOSS, 2009, p.418).

Com quais escolhas estamos lidando? Quais são os entendimentos sobre fazer parte do Sistema Nacional de Educação? O que poderá significar a EC59/2009, que define “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” para as crianças de 4 e 5 anos de idade? O que significará para as de 0 a 3 anos de idade? Estarão as instituições de educação infantil trabalhando com as culturas da infância? Ou meninos e meninas de 4 e 5 anos estarão definitivamente identificados com as propostas pedagógicas do ensino fundamental? O direito a uma educação cujos eixos são brincadeira e interação (BRASIL, 2009) será mantido? E para as crianças de 0 a 3 anos de idade?

Optar pela visibilização das culturas das crianças pequenas e pelo fortalecimento de instituições povoadas por adultos atentos e criativos poderá promover uma educação infantil onde as particularidades da pequena infância sejam vistas como aspectos *positivos* no desenvolvimento de um projeto pedagógico, onde as

interações entre pares e intergeracionais sejam reconhecidas como possibilidades de ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento, respeitando a identidade singular da educação infantil como etapa da educação nacional, articulada com as demais etapas. Essa é a escolha aqui realizada, ou seja, educação não é escolarização... principalmente quando se trata da educação da pequena infância.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C. A. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. *Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n.7, p.285-298, jul./dez. 2010.
- ALANEN, L. Rethinking childhood. *Acta Sociológica*, v. 31, p.53-67, 1988.
- ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p.899-919, out. 2007.
- BALAGUER, I. Editorial. *In-fan-cia latinoamericana*, Barcelona, n.4, p.03-04, abr. 2012. Disponível em: <<http://www2.rosasensat.org/es/revistes/infancia-latinoamericana/numero/4>>. Acesso em: jan. 2013.
- BARROS, R.; CARVALHO, M.; FRANCO, S.; PÁDUA, E.; MENDONÇA, R.; ROSALÉM, A.; TSUKADA, R.. *A importância da qualidade creche para a eficácia na promoção da educação infantil*. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos. Política de Promoção ao Desenvolvimento Integral na Primeira Infância, 2011a. Disponível em: <[http://www.sae.gov.br/site/?page\\_id=10716](http://www.sae.gov.br/site/?page_id=10716)>. Acesso em: jan. 2013.
- BARROS, R.; CARVALHO, M.; FRANCO, S.; MENDONÇA, R.; ROSALÉM, A. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e planejamento econômico*, Brasília, v.41, n.2, p.213-232, ago. 2011b.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009; Resolução CNE/CEB N. 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2009.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. (Eds.) *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London: Sage, 2005.
- CORREA, B. C. Ensino fundamental de nove anos: velhos e novos problemas. *Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n.7, p.313-328, jul./dez. 2010.
- CORSARO, W. A. Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. In: QVORTRUP, J. (ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- DAHLBERG, G.; LENZ-TAGUCHI, H. Förskola och skola och om visionen om en mötesplats. HLS Förlag, 1994. (Preschool and school and the vision of a meeting-place, 2010).

- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DODSON, F. *Tout se joue avant six ans*. Paris: Robert Laffont, 1972.
- FORTUNATI, A. *A Educação Infantil como Projeto da Comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, M, C. Prefácio. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HALLDÉN, G. The metaphors of childhood in a preschool context. *AARE 2005 International education research conference: UWS Parramatta: papers collection*, 2006. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/05pap/halo5001.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 40p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)>. Acesso em: jan. 2013.
- JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave, 2009.
- \_\_\_\_\_. To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *Annals of American Academy of Political and Social Science*, v. 633:1, p. 167-179, 2011.
- \_\_\_\_\_. 'Child-Centredness' and 'The Child': The Cultural Politics of Nursery Schooling in England. In: KJØRHOLT, A. T.; QVORTRUP, J. (eds.) *The modern child and the flexible labour market: early childhood education and care*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2012.
- JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990.
- JENKS, C. *Childhood*. London/New York: Routledge, 2005.
- \_\_\_\_\_. (ed.). *The Sociology of Childhood*. Essential Readings. Londres: Batsford, 1982.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MALAGUZZI, L. For an education based on relationships. *Young Children*, v.49 (1), p.09-17, 1993.
- MILLER, E.; ALMON, J. *Crisis in the Kindergarten: why children need do play in school*. College Park: Alliance for Childhood, 2009. Disponível em: <[http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten\\_report.pdf](http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf)>. Acesso em: jan./2013.
- MOSS, P. Beyond early childhood education and care. *Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference*, Stockholm, 2001. Disponível em: <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>. Acesso em: maio. 2005.
- \_\_\_\_\_. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 20(3), p.417-436, jul./set. 2009.
- \_\_\_\_\_. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.41, n.142, p.142-159, jan./abr. 2011.

- \_\_\_\_\_. Respecting the singularity of the child, resisting the society of control. Conferência apresentada no Congresso Internacional “Celebrating Childhood Diversity”. Sheffield, UK, 2012. Disponível em: <<http://www.cscy.group.shef.ac.uk/activities/conferences/index.htm>>. Acesso em: ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question. In: MOSS, P. (ed.) *Early Childhood and Compulsory Education: reconceptualizing the relationship*. London and New York: Routledge, 2013.
- MOSS, P.; PETRIE, P. *From Children’s Services to Children’s Spaces*. Public Policy, Children and Childhood. London: Routledge, 2002.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1999.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n.49, p.59-80, 2012.
- PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.115, p.07-24, 2002.
- QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. D. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- QVORTRUP, J. Childhood and Societal Macrostructures. Childhood Exclusion by Default. *Working Paper 9. Child and Youth Culture*. Odense University, 1999. Disponível em: <[http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Information\\_til/Studerende\\_ved\\_SDU/Din\\_uddannelse/Kultur\\_og\\_for\\_midling/WorkingPapers/09\\_ChildhoodAndSocietalMacrostructures%20pdf.pdf](http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/Kultur_og_for_midling/WorkingPapers/09_ChildhoodAndSocietalMacrostructures%20pdf.pdf)>. Acesso em: jan. 2001.
- \_\_\_\_\_. Childhood Matters: an introduction. In: QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G.; WINTERSBERGER, H. (eds). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994.
- \_\_\_\_\_. From Useful to Useful: The Historical Continuity in Children’s Constructive Participation. In: AMBERT, A. (ed.) *Sociological Studies of Children*. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. Introduction to Sociology of Childhood. *International Journal of Sociology*, v. 17, n. 3, p.03-37, 1987.
- \_\_\_\_\_. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. *Pró-Posições*, Campinas, v.22, n1, p.199-211, jan./abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. School-Work, Paid Work and the Changing Obligations of Childhood. In: MIZEN, P.; POLE, C.; BOLTON, A. (eds) *Hidden Hands: International Perspectives on Children’s Work and Labour (Future of Childhood)*. London: Routledge, 2001.
- \_\_\_\_\_. Varieties of Childhood. In: QVORTRUP, J. (ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.115, p.25-63, 2002.

- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.115, p. 65-100, 2002.
- SARMENTO, M. J. Os Ofícios da Criança. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Vol. II: p. 125-145, 2000.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.) *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.
- SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*. Florianópolis, v.25, n.1, p.41-56, jan./jun. 2007.
- TREDICI, T. C. *Adoção pelos municípios do Estado de São Paulo de contratações de "Sistemas Apostilados de Ensino" de empresas privadas para aplicação nas escolas públicas municipais*. Trabalho apresentado à Secretaria Diretoria Geral do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. 2007. Disponível em: <<http://www.tce.sp.gov.br/artigos/ArtPublicTompsonGestaoDemocEscolaSistemaApostilado.pdf>>. Acesso em: dez. 2008.

Recebido em 20 de maio de 2013 e aprovado em 15 de julho de 2013.