

Das políticas globais às especificidades locais: o papel indispensável da produção de conhecimento

GT 22

Zélia Granja Porto
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Resumo

A rede de relações e práticas discursivas da cultura acadêmica que configuram corpo de conhecimentos especializados sobre participação social nas políticas para a educação infantil no Brasil constitui objeto de reflexão do presente trabalho. Para analisá-las, fizemos um recorte dos enunciados do campo discursivo acadêmico representado pela produção do Grupo de Trabalho de educação da criança de zero a cinco anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, instituição que acolhe o debate acadêmico sobre o tema. Esses discursos constituem um corpo de conhecimentos que traduzem os sujeitos infantis em estados mentais, em experiências subjetivas, em competências individuais e coletivas e os transformam em racionalidades políticas que findam por inscrevê-los como objetivos e aspirações dos poderes públicos.

Palavras chave: participação social, educação infantil, conhecimento e poder

Um lugar de produção e circulação de discursos pela participação social

No campo educacional, o tema participação social é relativamente recente, nos instigando assim a interrogá-lo sob a forma como aparecem nos discursos que irrompem nas políticas de educação. Em relação à educação infantil no Brasil, a discussão sobre essa temática aparece associada à história das oportunidades educativas proporcionadas pelos poderes públicos para a faixa etária de zero a seis anos, em termos de inclusão/exclusão, particularmente quando relacionada às formas de participação das crianças provenientes dos estratos urbanos economicamente menos favorecidos.

Um consenso em nível internacional e nacional vem sendo criado há pouco mais de duas décadas em torno da participação dos sujeitos individuais e coletivos como exigência intrínseca dos sistemas políticos democráticos das sociedades ocidentais. Esse consenso coloca a participação social como fator importante para a construção da equidade social e da melhoria da educação, um discurso que vertebrou a racionalidade das políticas expansionistas gestadas com o propósito de atender ao projeto desenvolvimentista que associava educação à mudança, desenvolvimento econômico e modernização, predominante entre os anos 1950 e final dos anos 1980. Esse discurso, a partir da década de 1990 até os dias atuais, vem-se atualizando sob o mesmo ideário, mas com nova discursividade, agora em torno da educação com qualidade: doravante equidade com qualidade.

As formas de administração social de políticas governamentais destinadas a estabelecer direções e princípios para as práticas educacionais voltadas à oferta de educação infantil e o conteúdo discursivo da produção acadêmica sobre a temática, têm tido as marcas próprias de cada conjuntura política, econômica e cultural às quais se vinculam e, a emergência dos discursos transnacionais, via de regra, tem exercido influência sobre as políticas e as práticas educativas nacionais na perspectiva de democratizar o acesso à educação infantil e melhorar o atendimento.

O enfrentamento de tais questões tem despertado o interesse de pesquisadores cujas análises destacam a relação existente entre participação e elevação de nível de justiça social, temática que tem instigado o debate na atualidade sobre direitos humanos, igualdade social e participação. Tais análises, em razão da complexidade e da heterogeneidade que envolve a temática, explicitam divergências

epistemológicas e ideológicas ao mesmo tempo salientam variedade de conceitos e de interpretações sobre sua emergência, abrangência e significados. Conforme observa Stephen Ball (2011) as teorias oferecem linguagem para enfrentar desafios e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes e abrem espaços para a invenção de novas formas de experiência.

A participação social nos lugares de produção acadêmica

Sobre o constructo participação social que emerge na produção acadêmica no âmbito da educação infantil, poderíamos identificar alguns enunciados na sua função enunciativa, em distintos campos discursivos: uma função que atua como princípio moral e ao mesmo tempo como instância de proteção do sujeito no exercício de seus direitos fundamentais, que se explicita na educação infantil elevada à condição de direito social básico; uma função integrativa que se expressa particularmente pela atuação dos atores sociais envolvidos nas práticas sociais e políticas sobre a educação infantil, e uma função constitutiva que se explicita através de algumas condições cognitivas e interativas para a formação de sujeitos participativos.

Função de proteção: a educação infantil como um direito social básico

O discurso sobre o direito à educação infantil começou a ser gestado no Brasil no início da década de 1960 no âmbito das lutas feministas, mas somente atrairia o interesse de pesquisadores a partir dos anos 1970 (Graciano, 1978; Campos, 1979; Haddad, 1987) ao serem iniciados estudos sobre as “questões relativas à condição feminina, especialmente da situação das mulheres trabalhadoras e mães de crianças pequenas” (Campos & Haddad, 1992). Na mesma década, no interior dos movimentos de mulheres, o direito à creche passou a ser legitimado não apenas como um direito da mulher trabalhadora, mas de todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou classe econômica, e como um direito da criança à educação (Campos, 1986; Rocha, 1995).

Ao defender a creche como um direito da criança e não somente como um direito da mulher-mãe, Rosemberg (1986) reforçaria a concepção de que a responsabilidade pela educação das crianças de 0 a 6 anos de idade (atualmente zero a cinco anos em virtude de Emenda Constitucional) não era somente tarefa da família, mas também da sociedade. Isso fica evidente quando a autora conclama a responsabilidade do Estado perante este nível de atendimento infantil: “queremos sim que o Estado interfira neste processo de educação e guarda da criança de 0 a 6 anos” (Rosemberg, citada em Campos, 1986, p.59).

Mais tarde, ganharia força no movimento pré-constituente dos anos 1980 (movimento político relacionado à definição da nova Constituição Federal de 1988) o discurso sobre a importância social e o caráter educativo que deveria orientar as instituições coletivas de atendimento infantil. Datam dessa época estudos que discutem as propostas formuladas para incluir nos preceitos constitucionais a educação da criança de 0 a 6 anos, salientando os direitos das crianças nesta faixa de idade.

Neste sentido, ao apresentar propostas para a Constituinte a Anped se posicionou sobre os deveres do Estado em relação às crianças daquele grupo etário: “É obrigação do Estado estender progressivamente a oferta de ensino pré-escolar público a todas as crianças de 4 a 6 anos. E também propõe que a educação escolar passasse a ser “gratuita e laica nos estabelecimentos públicos” (Anped, 1986, citado em Campos, p. 62, 1986). Neste caso, a obrigação seria do Estado e não da criança, cuja frequência escolar seria opção da família.

Na interpretação Kramer, o princípio de justiça social e direito social constituem argumentos fortes capazes de sustentar a garantia de políticas de financiamento para as políticas voltadas para a educação infantil de 0 a 6 anos. Sob esta ótica, Kramer defende o atendimento infantil tomando como fundamento, o direito social, a qualidade e a equidade. Na mesma direção afirma Campos: “Ainda que

esta argumentação sensibilize os educadores para a inclusão da criança pequena no artigo constitucional relativo à educação, restaria a questão da definição da fonte de recursos correspondentes“ (Campos, 1986, p. 59).

Posteriormente, outro grande desafio mobilizava as discussões do grupo: contribuir para o debate em torno das políticas educacionais que garantissem o direito da criança a creches e pré-escolas no momento em que se iniciava o debate nacional sobre a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O desafio que o grupo “enfrentava estava justamente na defesa da educação da criança de 0 a 6 anos como obrigatoriedade do Estado e opção da família” e as questões que remetiam ao enfrentamento das resistências quanto ao parcelamento dos exíguos recursos financeiros para as políticas sociais e educacionais e de como “[...] alocar recursos específicos para a área, considerando a tendência de municipalização desse nível educacional” (op. cit., p. 26).

A necessidade gerada pelo debate social e educacional instalado no País sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, associado ao fato de inexistirem subsídios para esse nível de educação levou o GT a priorizar o tema, incluindo os seguintes aspectos: (a) caracterização da criança de 0 a 6 anos; (b) objetivos e currículo para a educação dessa faixa etária; (c) formação profissional e definição de carreira; (d) aspectos administrativos, municipalização do ensino, papel do Estado e financiamento para a educação de 0 a 6 anos; (e) inserção da educação da criança de 0 a 6 anos no quadro da educação nacional; (f) papel das universidades e centros de pesquisa na formulação da proposta educacional para a criança de 0 a 6 anos” (op.cit., p. 27).

Do conjunto desses enunciados ressalta que o discurso sobre o direito social da criança a creches e pré-escolas, encontra-se num campo de concomitância, apoiando-se em outros discursos que atuam e coexistem com os enunciados sobre a participação social, já tratados em outro capítulo do presente trabalho.

Neste sentido, a qualidade do atendimento, a formação dos professores e o financiamento surgem como espaços discursivos para a compreensão da viabilidade da política de educação infantil. Segundo Bobbio é no momento da aplicação dos direitos que as contradições surgem. Ao serem enunciados, os direitos ganham adesão com relativa facilidade, independentemente do poder de convicção do seu fundamento absoluto. Não obstante, quando “se trata de passar à ação, ainda que seu fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições” (Bobbio, 1992, p. 24).

Conforme salienta Campos (1999), o enxugamento dos recursos públicos para as políticas sociais priorizaram a eficiência dos investimentos e se destinaram apenas a determinados segmentos da população, em detrimento de uma ação universalista, sob o argumento de inviabilidade econômica deste tipo de ação. Com efeito, as conquistas constitucionais passaram a ser vistas como entrave às reformas educacionais. No Brasil, durante os anos 1990, a legislação complementar à Constituição revelaria uma grande contradição: “por um lado confirmando uma série de conquistas, mas também introduzindo dispositivos que abrem caminho para o retrocesso” (Campos, 1999, p. 125).

A pretensa exiguidade de recursos abriria espaço, na verdade, para o desenvolvimento de ações atomizadas e mais baratas, na opinião de Kramer identificados como programas de expansão de ‘baixo custo’ (leia-se baixa qualidade).

O que pretendemos ter deixado claro até aqui, é que os avanços conquistados em termos da legislação que regula a educação infantil no país resultaram do novo patamar que a condição da infância alcançou na consciência social brasileira.

Função integrativa: participação social dos atores sociais

Uma outra vertente discursiva presente na produção acadêmica sobre educação infantil é a que atribui aos movimentos sociais, enquanto forma de participação social e política de setores das camadas

populares urbanas, a luta pelos serviços coletivos de atendimento infantil (Rosemberg, 1984; Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1986; Haddad, 1987; Gohn, 1990; Aquino & Vasconcelos, 1996).

A Anped reconhece que “o campo da educação infantil sempre se caracterizou por aliar o interesse pelo tema com a militância e engajamento nos movimentos sociais e nas políticas públicas voltadas para a criança pequena” (Anped, 1998, p. 90).

Na interpretação de Campos (1986), a questão da creche e de outras formas de apoio à maternidade têm sido uma das principais preocupações dos movimentos das mulheres, pelo fato desse mecanismo lhes garantir igualdade de condições para exercer sua cidadania e seu direito ao trabalho e à participação política.

A reivindicação da população por creche nos grandes centros urbanos brasileiros, onde os movimentos populares são mais atuantes e funcionam como mecanismos de pressão política, aquela reivindicação ganhou visibilidade a partir do processo de distensão política ocorrida na segunda metade da década de setenta (Campos, 1999), sendo que nos últimos anos tem “[...] adquirido conotações novas, saindo da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como um direito do trabalhador” (Oliveira & Rossetti Ferreira, 1986, p.41) muito embora devamos sublinhar que nos anos 1970 o impacto desses movimentos não tenha sido “imediatamente no setor educacional, mas na área de assistência social e, em certa medida, também no campo das relações trabalhistas” (Campos, 1999, p.122).

Nos anos oitenta, com a transição para a democracia política, um novo personagem entra em cena: a criança. Segundo Campos, diagnósticos revelam um “quadro dramático do atendimento existente na maioria das creches e a baixa qualidade dos serviços constitui uma ameaça ao desenvolvimento integral da criança” (Campos, id., p.123). Nesse contexto, os movimentos das mulheres e o dos educadores convergem, resultando no fortalecimento da concepção de uma política integrada de educação para crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

Associada a essa posição está implícita a dimensão educativa da creche, opondo-se à concepção puramente assistencialista. Dessa forma, a oferta de creches e de pré-escolas públicas não ficaria restrita à questão dos direitos da mulher, mas sim “[...] como uma exigência relativa aos direitos da criança à educação” (Campos, p. 59, 1986).

Ao formular propostas para a Constituinte, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher sugeriu incluir no Capítulo dedicado ao Trabalho: “Extensão do direito à creche no local de trabalho e moradia para as crianças de 0 a 6 anos, filhos de mulheres e de homens trabalhadores.” E, no Capítulo de “Educação e Cultura”, propunha: “A educação é prioridade nacional e cabe ao Estado responsabilizar-se para que seja universal, pública, gratuita, em todos os níveis e períodos, desde o primeiro ano da criança” (citado em Campos, 1986, p. 63).

As lutas dos dois movimentos - do campo educacional, que reivindicava a integração da creche e pré-escola ao sistema educacional, e dos movimentos sociais, que reivindicavam a ampliação do direito à creche a todas as crianças filhas de trabalhadoras e trabalhadores na faixa de 0 a 6 anos -, seriam finalmente incorporadas ao texto da Constituição de 1988, tornando-se “um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena” (Campos, op.cit., p. 124).

O papel dos movimentos sociais organizados foi além da reivindicação e se estendeu ao de controle dos serviços educacionais oferecidos à população (Aquino & Vasconcelos, 1996).

Ao reconhecer o direito de educação e assistência aos filhos e dependentes dos empregados, os serviços oferecidos pelas empresas privadas e órgãos públicos devem ser “generalizados e fiscalizados pelo Estado, prevendo-se, ainda, os mecanismos de participação da população no seu controle e gestão” (Kramer, 1989).

Retomando a discussão sobre os lugares ambientes ecológicos de formação de discursividade, em particular no nível de microssistemas, pudemos registrar que o discurso acadêmico enfatiza

importância das relações entre a família e a escolas destacando as relações entre mães e professoras e outros profissionais que trabalham na creche e pré-escolas (Silva, 1994; Pinheiro, 1997; Cruz, 1997).

Segundo Kramer, “as relações estabelecidas entre os profissionais da escola, desses com as crianças, com as famílias e com a comunidade precisam ser norteadas por uma visão real da diversidade – rica em contradições – que caracteriza a sociedade e as escolas em real, e as creches e pré-escolas em particular” (Id., 45). Recorrendo a um enfoque antropológico, a autora situa as relações com as famílias e a comunidade como favorecedoras do entendimento e da busca de “alternativas para entender e atender às crianças, compreendendo-as a partir de suas experiências e condições concretas de vida”. Para ela, ao terem as crianças direito ao acesso aos conhecimentos da língua portuguesa, da matemática, ciências naturais e sociais, não lhes são negadas suas especificidades determinadas tanto pelo seu desenvolvimento psicológico quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas (Kramer, 1989).

A atuação das famílias junto às creches pode ser identificada como iniciativa capaz de “fazê-las compreender e colaborar com os serviços prestados pela creche, compreender as necessidades da criança, dar melhor atendimento aos filhos em casa e aproveitar melhor os recursos comunitários que atendem à família” (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1986, p.49).

Ao destacar a importância da integração dos microssistemas família e creche Haddad (1997) salienta a importância do desenvolvimento de um trabalho integrado, de forma a que se constituam “[...] como contextos voltados para uma ação educativa promotora do desenvolvimento da criança” (Haddad, 1997, p.76).

O que vai se confirmando neste debate são dois movimentos que se configuram como macrossistemas. De um lado, a pressão ideológica advinda da comunidade científica que em diferentes âmbitos contribui com pesquisas sobre a necessidade e expansão do atendimento e sobre concepções do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. De outro, os movimentos sociais, em particular os movimentos feministas que desde a década de 1960 funcionam como pressão política para defender uma determinada concepção de atendimento e para participar da avaliação desse serviço quando prestado pelo Estado.

Função constitutiva: as condições cognitivas e interativas da participação social infantil

A vertente discursiva que emerge na produção acadêmica é identificada neste estudo como um corpo de saberes especializados que salientam as competências cognitivas e interativas do desenvolvimento infantil. No nosso entendimento, essas competências - de campo de discursividade - estariam embasando a formação de indivíduos participativos, mediada pela linguagem e pelas interações sociais quando os indivíduos participam em práticas sociais e culturais específicas. Equivale dizer que cada contexto suscita formas distintas de competências.

Um corpo de saberes especializado pressupõe a interdependência entre enunciados que se encontram em estreita relação com concepções que são gestadas [emergem] no interior das áreas que dão origem às diferentes tendências teóricas. Com efeito, abre-se a possibilidade de diálogo disciplinar entre distintos campos do saber na medida em que dialoga entre si a psicologia do desenvolvimento com a antropologia, a sociologia e a história quando a ênfase é dada à constituição dos sujeitos históricos.

Não resta dúvida que este campo discursivo ganha força com a descoberta, conduzida pela Psicologia, da primeira infância como período importante para a constituição da personalidade e, sobretudo, de sua descoberta como objeto pedagógico, ou seja, como uma idade particular, que necessita ocupar uma determinada posição dentro do *cursus* escolar e como objeto de uma ação pedagógica específica.

A interpretação destes autores sugere que a demanda de educação e a disposição pedagógica para atendê-la devem encontrar a definição mais precisa das potencialidades e competências da criança como aprendiz intelectual e pela invenção de atividades intelectuais e práticas adequadas à idade. E afirmam que “a invenção e a racionalização de atividades para a infância” convergem num movimento que se poderia chamar de “institucionalização da infância, no sentido de haver organização sistemática de instituições, de regras, quadros, de instrumentos em função de uma definição da infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança” (id. p. 46).

Como sabemos, a Psicologia produziu uma massa de conhecimentos que conformam a noção científica da criança, amplamente aceita e dominante na prática social educacional atual, como uma espécie de colonização invisível das crianças a serem moldadas e reguladas pela instituição educacional.

Essa mesma tendência é também encontrada no trabalho desenvolvido por Plaisance & Rayna (1997) que exemplifica bem essa preocupação no âmbito internacional. Nele, os autores identificaram uma forte presença dos aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil nos estudos dos franceses e a preocupação com a avaliação da qualidade que “parece ser uma característica dos países anglo-saxões e dos E.U.A., tendendo a se desenvolver em quase toda a Europa” (id.cit., p.10).

A diversidade de temas observada na pesquisa mundial por Plaisance & Rayna (1997) foi também evidenciada na produção brasileira (Rocha, 1999), a partir do exame de documentos apresentados em congressos científicos realizados no Brasil entre 1990 e 1996.

Segundo Plaisance & Rayna, estudos realizados na França, sobre os efeitos da escolarização precoce das crianças, na escola maternal (3 a 5 anos) versam sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento, particularmente do desenvolvimento cognitivo, da linguagem e do desenvolvimento social das crianças.

Os autores encontraram outro enfoque presente nos estudos comparados sobre o currículo que revelam o aparecimento de noções comuns sobre a articulação jogo-aprendizagem, enfatizando a linguagem escrita, o raciocínio lógico-matemático e as atividades físicas assim como o estudo das competências sociais.

Este debate também se faz presente no discurso acadêmico nacional, quando Sônia Kramer (1989) argumenta que os estudos advindos da psicologia podem subsidiar as políticas e práticas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos nos aspectos sócio-afetivo, ligados ao auto conceito positivo e de construção de identidade e cognitivo, relacionado à ideia de que a criança constrói as noções e conceitos à medida que age, observa e relaciona seu corpo, os objetivos, o espaço, o tempo e simbólico, relacionado às distintas formas de expressão verbal e não verbal.

Ao mesmo tempo em que alguns daqueles estudos conferem destaque ao papel das interações sociais precoces na ampliação do repertório de significados pelas crianças, eles revelam influência da área da psicologia do desenvolvimento, que na década de 1980-1990 gerou uma gama de derivações teórico-metodológicas, de inspiração marcadamente interacionista-construtivista, a partir das abordagens propostas por Vygotsky, Lúria, Leontiev e Wallon.

De um modo geral, estes trabalhos têm em comum o fato de adotarem o conceito de interação, de competências e habilidades especializadas como necessárias para a interação social das crianças em desenvolvimento. A interação social é vista como uma ampliação do universo pessoal e da autonomia das crianças.

Na interpretação de Machado (2000, p 190) é através da mediação dos adultos com os quais a criança interage que é viabilizada “[...] a apropriação de significados que por sua vez, levam à construção de identidades, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo.” A autora atribui importância ao papel do adulto, na medida em que eles garantam “[...] o respeito às necessidades e interesses da criança, aos padrões e valores da cultura e da sociedade em que ela se encontra e ampliar permanentemente as fronteiras de seu universo” (Machado, 2000, p. 196).

Por outro lado, essa mesma autora argumenta que uma pedagogia voltada para a interação das crianças pretende romper com os modos tradicionais da prática pedagógica propondo o incentivo à livre expressão das crianças, à comunicação e à argumentação.

Essa versão que articula desenvolvimento infantil, mediação da linguagem e interação social está associada também aos enunciados pedagógicos do campo de discursividade pela participação social na perspectiva nacional. Como foi visto no Capítulo 7, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Rcnei) afirmou competências e habilidades da linguagem oral e escrita como aquisições a serem adquiridas no processo de interação com o outro e com o meio social e cultural no qual intervém. Ou seja, essas aquisições se dão mediante processo dinâmico, ativo e singular no qual o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda sua vida, trocas recíprocas, ao mesmo tempo internaliza formas culturais, as transforma e intervém no contexto que o cerca.

Um outro campo discursivo presente salienta o papel mediador do jogo e da brincadeira e, ao mesmo tempo, enfatiza a construção do conhecimento e da identidade e os processos mais gerais de desenvolvimento infantil. De um modo geral este campo discursivo valoriza a brincadeira como atividade espontânea da criança, que se define socialmente pelo brincar ativo. Tais estudos situam-se no esteio das influências interacionista-construtivista propugnadas por Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon (Cerisara, 1990; Palhares, 1995; Rossetti-Ferreira, 1991; Wajskop, 1994; Faria, 1994).

A perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento infantil predominante nos estudos conjuntos da educação e da psicologia destaca a importância dos jogos, das interações e do espaço e ratifica a creche como um lugar privilegiado de desenvolvimento. Os estudos sobre os jogos e as brincadeiras, associados à linguagem e à construção do conhecimento, indicam esses temas como sendo elementos centrais do projeto pedagógico para a educação infantil.

Observamos tanto nos enunciados do campo acadêmico científico [assim] como nos enunciados do campo de discursividade de política educacional, uma confluência de concepções em relação ao papel dos jogos e brincadeiras e da linguagem no processo de constituição dos sujeitos infantis. De fato, o *Referencial Curricular Nacional* – (Rcnei) advoga que “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” e “[...] quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar.” (Rcnei, v. 2., p. 22-23).

As demandas suscitadas na contemporaneidade pela construção da personalidade, da afetividade e, sobretudo, dos aspectos relacionados à moralidade e à ética no relacionamento interpessoal, justificam o discurso propugnado por Magalhães (1996) que analisa, sob a ótica piagetiana de desenvolvimento, as representações da criança e seu desenvolvimento moral, e por Anunciação (2000), que analisa os discursos sócio-morais de professoras da pré-escola.

Com efeito, a justificativa discursiva para um processo educativo que não seja preocupado apenas com processos cognitivos e a aprendizagem de conteúdos específicos, mas que assegure, desde a pré-escola, oportunidades para a criança vivenciar e refletir sobre seus próprios atos e os dos outros é uma tentativa de desenvolver a compreensão sobre as questões que envolvem a convivência sócio-moral na comunidade.

Na interpretação de Anunciação (2000) a dimensão ética da educação infantil requer a compreensão, por parte do professor, do seu “[...] papel enquanto elemento que influencia a formação moral da criança e que pode contribuir para que as práticas educativas possam passar por revisões que permitam coordenar diferentes perspectivas com o objetivo de formar sujeitos autônomos”.

A autora afirma que a disposição para o diálogo é um dos instrumentos da consciência moral por tratar-se de uma categoria que supõe não apenas os interesses do sujeito, mas também inclui o ponto de vista do outro ou dos outros em situações de conflito, para chegar a um acordo entre as partes. E, ao enfatizar o diálogo como forma de lidar com situações de conflito, Anunciação resgata o conceito

de heteronomia de Piaget e afirma que a coação mantém a criança na heteronomia e no egocentrismo, pois ambos coexistem sem anular um ao outro.

Neste sentido, a afirmação de novos valores como solidariedade, respeito, justiça, diálogo e convivência em grupo são destacados pela autora, como dimensões da prática pedagógica e da formação de professores.

Do recorte da produção acadêmica nacional aqui analisada, que tem como objeto a educação infantil, podemos apreender um conjunto de regularidades discursivas sobre a participação social que dialoga e se filia a distintos campos do saber: à ciência política, à sociologia e antropologia e em particular à psicologia do desenvolvimento.

Os vários elementos que dão base a esta afirmação foram mostrados quando agrupamos os três campos de discursividade presentes na produção acadêmica nacional, quais sejam: o direito social básico, como essência da democratização do acesso à educação infantil com qualidade; a função integrativa, quando enfatizamos os constructos da articulação entre os microssistemas e exossistemas, e a função constitutiva de sujeitos participativos, quando evidenciamos os enunciados sobre as habilidades e capacidades envolvidas na formação de sujeitos participativos.

As filiações e a interlocução entre os distintos campos do saber se tocam, se enredam, se confundem, se cruzam, ganham extensão e adquirem novos significados na formação de habilidades, de capacidades e de valores que farão das crianças os cidadãos democráticos que à escola é cobrada formar.

À guisa de considerações finais

Em síntese, ficou claro que os saberes e os discursos gerados sobre a participação de sujeitos infantis que circulam por diferentes contextos sociais, culturais, políticos e educacionais são apropriados pelos discursos acadêmico-científicos. Os enunciados reitores - educação como direito social, condições cognitivas e interativas da participação e sentimento de pertencimento -, coexistem nos campos de discursividade analisados. Porém, trata-se de similitudes, uma vez que remetem mais a preferências temáticas e a modelos de argumentação dos investigadores do que a convergência de programas de educação de âmbito mundial. Constituem formas de externalizações no conhecimento educacional como recurso ao meio e a experiências internacionais, particularmente em relação à literatura internacional sobre educação e a teorias de desenvolvimento infantil, constituindo-se, por conseguinte, horizontes de referências construídas na perspectiva do contexto nacional e em função das necessidades internas nacionais. Funcionam como potenciadores da reflexão reformadora em educação. Em outras palavras, se aproximam mais de um suposto nível de internacionalidade do que de um nível de internacionalização, ou seja, de modelos transnacionais estandardizados de concepção de desenvolvimento e de educação.

Referências

ANUNCIACÃO, Débora. O discurso socio-moral moral de professoras da pré-escola. *Base de Dados Anped*. 2000.

Ball, S. J. Intelectuais ou Técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. Ball, S.J & Mainardes, J. (Orgs.) *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

Campos, M.M. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 59, p. 57-65, nov. 1986. Comunicação apresentada no Simpósio sobre Pré-Escola na IV CBE-Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia, em set. 1986.

- Haddad, L. & Kishimoto, T.M. O GT Educação da Criança de 0 a 6 anos. Histórico e avaliação dos grupos de trabalho. *Caderno Especial: Anped*, 1992.
- Haddad, L. *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado, 312 f. Universidade de São Paulo.
- Kramer, S. A Fundação Carlos Chagas e a educação infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In: COSTA, A. de Oliveira. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004.
- Kramer, S. *A política de pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.
- Kramer, S. Política de financiamento para creches e pré-escolas: razões políticas e razões práticas. *Cadernos da Anped*, [s.l], n. 1. p. 42-56, 1989.
- Machado, M.L. Desafios iminentes para os projetos de formação de profissionais para a educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.110, p. 191-202, jul. 2000.
- Oliveira, Z. M.R. & Rossetti-Ferreira, M.C. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. Histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 56, p. 39-65, p. 41, 1986.
- Rocha, E. A. C. Em busca de uma pedagogia para a educação infantil. *Base de Dados Anped*. 1995.
- Rosemberg, F. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Base de Dados Anped*.1989. Mimeografado.
- Rosemberg, F. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de Segurança Nacional. *Base de Dados Anped*. 1994. Mimeografado.
- Rosemberg, F. Políticas de educação infantil no Brasil e as organizações multilaterais: uma história que se repete. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP, Rio de Janeiro, 24 - 26 jul., 2000. Infância. Educação infantil: reflexões para o início do século. *Anais...* Rio de Janeiro: Ravil, 2000.
- Wajskop, G. A brincadeira na pré-escola em São Paulo e em Paris: qual. *Base de Dados Anped*.1994. Mimeografado.