

REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A ESCOLA DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EMANCIPAÇÃO OU ENCLAUSURAMENTO?

REFLECTIONS ON CHILDREN, CHILDHOOD AND SCHOOL IN CHILD EDUCATION: EMANCIPATION OR ENCLOSURE?

Cíntia Nolácio de Almeida Maia 1
Lúcia Gracia Ferreira 2

Resumo: O objetivo deste artigo é realizar uma reflexão sobre a infância e seus postulados, a criança e a educação infantil, ressaltando o papel da escola, fruto de estudos bibliográficos. Refletimos se a escola, no processo de socialização da criança, tem contribuído para emancipação ou enclausuramento desses sujeitos, considerando que o discurso veiculado pela escola, de busca da saúde do corpo e da formação de sujeitos competentes, aptos para se inserirem num mundo capitalista e mergulhado nas novas tecnologias, retira das crianças algumas das suas necessidades fundamentais, o ato de brincar e se movimentar livremente. Assim, abordamos a infância, a criança e a educação infantil, ressaltando a infância como historicamente construída e que tem no resgate de suas origens a base do entendimento da criança de hoje e da educação que está sendo ofertada a ela. Portanto, a escola, como lugar de construção de sujeitos e de aprendizagens deve agir na/para a educação, a fim de possibilitar à criança a vivência da fase da infância, e sua emancipação.

Palavras-chave: Escola; Criança. Emancipação. Enclausuramento.

Abstract: The aim of this article is to reflect on childhood and its postulates, children and early childhood education, highlighting the role of the school, the result of bibliographic studies. We reflect if the school, in the process of socialization of the child, has contributed to the emancipation or enclosure of these subjects, considering that the discourse conveyed by the school, seeking the health of the body and the formation of competent subjects, able to insert themselves in a capitalist world and immersed in new technologies, it removes from children some of their fundamental needs, the act of playing and moving freely. Thus, we approach childhood, the child and early childhood education, emphasizing the childhood as historically constructed and which has in the rescue of its origins the basis of the understanding of the child of today and the education that is being offered to her. Therefore, the school, as a place of construction of subjects and learning should act in / for education, in order to enable the child to experience the childhood phase, and its emancipation.

Keywords: School; Children. Emancipation. Enclosure.

Doutoranda em Difusão Do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2010); Especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2008); Especialização em História do Brasil pela UESC (2011). Especialização em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia desde 2013. É professora de História no Colégio Estadual Octacílio Manoel Gomes desde 2007. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/8440352327827175>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2488-8273>. E-mail: cinthianolacio@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)/Centro de Formação de Professores. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder dos Grupos de Pesquisa/CNPq: Docência, Currículo e Formação (DOCFORM) e Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2208995326703695>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>. E-mail: luciagferreira@ufrb.edu.br

Introdução

O objetivo deste artigo é realizar uma reflexão sobre a infância e seus postulados, especialmente a criança e a educação infantil, ressaltando o papel da escola. Essa breve discussão foi possível por meio de leituras de autores como Sodré (2002), Kramer (2003), Lopes (2005), Farias (2005), Orofino (2005), Sarmiento (2007), Kunh (2015), Kunz (2011), dentre outros, direcionada para questões como o conceito e história da infância, a história da criança e a educação infantil.

Nesse âmbito, refletimos, também, sobre o papel da escola no processo de socialização da criança, buscando refletir se essa instituição tem contribuído para emancipação ou enclausuramento desses sujeitos, uma vez que o discurso veiculado pela escola, de busca da saúde do corpo e da formação de sujeitos competentes, aptos para se inserirem num mundo capitalista e mergulhado nas novas tecnologias, retira das crianças algumas das suas necessidades fundamentais, ou seja, o ato de brincar e se movimentar livremente.

Assim, pensar a respeito de como se organiza a escola da Educação Infantil (reflexão que não será realizada com profundidade neste artigo) é importante para refletirmos sobre a escola e seu papel no desenvolvimento da criança e sobre a garantia da infância na escola.

Perspectiva histórica: reflexões

O Positivismo, durante muitos séculos, foi o paradigma tradicional que sistematizou toda forma de fazer ciência, seja na área física e biológica, seja nas humanas. Desde o século XVI com Galileu e sua consolidação no século XVII com Comte, as concepções positivistas caracterizadas pela crença na objetividade da ciência, na exclusividade da razão para conhecer a verdade, na homogeneização dos métodos e resultados, na supervalorização do quantitativo em detrimento do qualitativo, foram apresentadas como o caminho de emancipação do homem e de progresso e felicidade para a humanidade.

Ademais, a disciplinarização que sustenta os currículos, a perpetuação de uma visão de mundo homogênea e singular, o uso de um padrão de normalidade como referência da organização humana, a tentativa de negação das subjetividades e diversidades presentes nesse espaço são algumas marcas da visão epistemológica da modernidade e do positivismo na escola. Essas condições ressaltam a incapacidade de cumprir com o objetivo da educação, na condição de um direito de todos (as), exigindo também uma mudança de paradigmas.

A democratização do acesso de todos à escola nas últimas décadas do século XX e a entrada de novos (as) alunos (as) na escola, com novas necessidades, uniram-se ao desenvolvimento tecnológico, o que gera formas alternativas de saberes e experiências. Destaca-se, ainda, a necessidade de uma reconfiguração da escola, a fim de considerar mais as subjetividades e manter uma postura de busca por uma ruptura paradigmática, já que as instituições atuais não têm correspondido a um aumento qualitativo na educação escolar, como revelam muitos estudos realizados nos últimos anos¹.

De fato, a modernidade cumpriu sua promessa de desenvolvimento tecnológico e científico, mas falhou na expectativa da felicidade e harmonia nas sociedades, visto que acirrou as desigualdades sociais e não deu conta de lidar com as questões subjetivas dos seres humanos. Tudo isso representa aspectos que têm esgotado o paradigma da ciência moderna e incitado o surgimento de novos movimentos sociais, em busca de respostas para assuntos de natureza existencial, além de delinear outras maneiras de reivindicação de direitos, incorporando as dimensões socioculturais e subjetivas na compreensão da realidade.

A intransitoriedade, as incertezas, a sensação de perda de valores fundamentais que dão coesão à vida em sociedade, os genocídios, a exclusão de inúmeros grupos sociais são fatores apontados por muitos autores (ALVES; BIANCO, 2015; BESTEVAM; FREITAS, 2015; HALL, 2014, PENDIUK; SAGARBI, 2016) para ratificar que a modernidade, mesmo com as tecnologias digitais, o capitalismo neoliberal, bem como o paradigma tradicional, universalista e homogeneizante, não conseguiu dar conta de responder às indagações da sociedade contemporânea. Estas perpassam pela busca por afirmação de identidades de vários grupos sociais recalcados historicamente dos seus

1 Ver Dayrell e Jesus (2016) e Gomes (2014).

direitos e, em específico, aguçam a reflexão sobre os processos de desenvolvimento e concepções do “ser criança” na contemporaneidade.

No bojo dessas discussões, emergem questões fundamentais no que tange às consequências das inovações tecnológicas e da consolidação do capitalismo como modo de produção, que, dentre outros fatores, têm alterado as relações sociais, as formas cognitivas de aprendizagem, as concepções de espaço e de temporalidade, os processos de construção de identidades, as manifestações de corporeidade, especialmente entre as crianças.

As crianças, em especial, mergulhadas nesse mundo da linguagem imagética e nos espaços virtuais de aprendizagem – os aparelhos de televisão, computadores, celulares, a internet, os jogos eletrônicos – têm sido os principais “alvos” dessa nova realidade capitalista. Dessa forma, sua linguagem (oral e escrita), suas identidades, suas formas de pensar e manifestar suas expressões corporais são informadas, formadas e impostas por essas novas tecnologias, pautadas na imitação, com consequente prejuízo para sua capacidade de reflexão.

Nesse ínterim, as brincadeiras, apontadas por alguns autores (KUNZ, 2011; SAYÃO, 2002) como um instrumento de socialização e construção de identidades, também têm mudado. As brincadeiras “livres”, na rua, estão perdendo lugar para as brincadeiras com instrumentos eletrônicos e/ou sob controle de adultos, resultando na perda de algumas das necessidades fundamentais da criança, o brincar e o movimentar, e na diminuição do fomento ao potencial de desenvolvimento da consciência corporal, social e de si mesma, conforme afirma Kunz (2011).

Sobre a importância do brincar livre, Fidêncio (2013, p. 25) acredita que:

O brincar livre realizado pelas crianças é fundamental para que elas mesmas possam, através de suas iniciativas explorar as diferentes possibilidades, quando brincam, de resolver problemas e tomadas de decisões e de avançar nesse processo. O envolvimento do adulto, nesse sentido, é promover o brincar livre, ao invés de organizar e intervir nas brincadeiras destituindo das suas características de ação que ocorre dentro de um tempo e espaços determinados.

Assim, a escola, como uma instituição que está indissociavelmente atrelada à cultura, perpetua os valores culturais dominantes e se estrutura a partir dos valores capitalistas, da identidade legitimadora (CASTELLS, 2008), considerada “normal”, a referência. Dessa forma, o discurso competente, o discurso institucionalmente permitido no seu cotidiano tem contribuído para o recálculo da criatividade das crianças, o controle excessivo das suas brincadeiras, “pedagogizando-as”, impondo tempos específicos, regrados, com controle, até mesmo, dos seus movimentos. Isso nos leva a refletir se a escola tem contribuído para a emancipação ou enclausuramento das crianças.

Postulados da infância: retrospectivas

Segundo Castro (2008, p. 4), o termo infância em latim “é *in-fans*, que significa sem linguagem”, ou seja, aquele sem racionalidade, que não podia falar. A infância “tem sofrido ao longo dos anos um processo intenso de ocultação” (SARMENTO, 2007, p. 25) e, por essa razão, estudos interessados no tema surgem com bastante frequência. A história da infância pode ser verificada em estudos como os de Áries (1978), os quais se tornaram referência nesse campo.

Na Idade Média e pré-modernidade havia a ausência da consciência de infância. A infância é um conceito histórico-social que até hoje não tem a visibilidade que deveria. Na modernidade, também surge o sentimento de infância e, nesses tempos, fala-se das imagens sociais da infância, a partir de duas crianças: a pré-sociológica e a sociológica. Nesse momento, também, a infância se cristaliza, assumindo um caráter distintivo e fase do desenvolvimento humano (ÁRIES, 1978).

Vale ressaltar que o significado de infância está ligado às transformações sociais, culturais, econômicas (dentre outras) da sociedade, em determinado tempo e lugar. A infância, assim, vem sendo descrita como condição da criança.

Ao falarmos de infância, estamos tratando de várias infâncias e de vários olhares sobre

elas. Na realidade, existe uma relação entre o passado e o presente e, por essa razão, precisamos resgatar a história para pensarmos a nossa realidade. Tudo isso nos leva a refletir e a entender a necessidade de se educar contra a barbárie (KRAMER, 2003).

A infância, a idade da inocência, apresenta a criança como tábula rasa, na concepção de Locke, e o futuro desta criança depende da sua infância. Ela passa a ser vista como um ser incompleto, ou seja, nega-se a ela o direito de revelar os seus conhecimentos e as suas aprendizagens e, deste modo, percebe-se a exclusão da cidadania da infância.

A cultura está presente e delinea o desenvolvimento da criança. Desta forma, precisamos pensar as experiências da cultura. Por direito, os valores culturais da infância devem ser assegurados através das políticas públicas. A política de cultura para a infância e o resgate da experiência da cultura são pontos ainda de reflexão, pois vivemos um processo de desumanização. Nesta perspectiva, a infância remete ao homem, através da história, “porque se há uma infância, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem” (KRAMER, 2003, p.104).

Há um aparente desaparecimento do conceito de infância em nossa sociedade, o qual está relacionado ao desmoronamento do conceito de homem como sujeito da história. Mas a concepção de infância ainda prevalece. Este conceito não desapareceu no sentido literal, ele vem sofrendo mudanças que têm alterado sua identidade. Kramer (2003) deixa claro que acredita no resgate do conceito de infância e que este ainda será praticado. Observamos uma evolução e, conseqüentemente, uma alteração do conceito de infância – um conceito socialmente construído ao longo do tempo.

É perceptível que as descobertas científicas da sociedade capitalista urbano-industrial possibilitaram a diminuição da mortalidade infantil e o “era uma vez...” foi sufocado pela atuação da criança no mercado de trabalho. Por causa da mortalidade infantil o número de crianças passa a ser reduzido e somente quando isso acontece é que há uma comoção. Essa mudança proporciona àquela criança atendimento especial, atenção que outrora não existia. Importante mencionar que a exploração da mão de obra infantil torna-se mais intensa e mais farta, fortalecendo, assim, o sistema capitalista, que visa mais o lucro do que as questões sociais (SODRÉ, 2002).

Essa sociedade capitalista, mais fortalecida, promove e continua a promover mudanças nas relações sociais, apoiando a divisão de classe e acentuando a desigualdade social. As desigualdades de oportunidades promoveram uma educação diferenciada às crianças, separando a educação da classe dominante da classe subalterna. A educação oferecida era voltada para a produção, ou seja, para o mercado de trabalho. A criança era um ser economicamente viável. Esse é o discurso produzido a partir da revolução industrial. A educação para o estímulo, a criticidade e a criatividade não existia. Assim, a classe subalterna, cansada de ser humilhada, busca formas de melhorar de vida e chegar ao poder.

Nesse sentido, alguns fatores são fundamentais para o entendimento do conceito de infância: o fator tempo e a nova natureza infantil. As desigualdades perduram ao longo do tempo e vemos, de um lado, o alargamento da infância das classes dominantes, que não se tornavam adultos precocemente e brincavam até quando podiam, e, de outro lado, o encurtamento da infância das classes subalternas que entravam no mercado de trabalho precocemente, sem permissão para usufruir de sua infância. Assim, a origem social determina a infância que as crianças terão. Lembremos que a criança é um sujeito da história e da cultura (SODRÉ, 2002). A criança é um ser culturalmente construído, produto e produtor da cultura, em busca da cidadania e da sua inserção na sociedade. Constrói-se uma nova imagem da criança. Assim, o que sabemos da criança é aquilo que uma cultura “adultocêntrica” tem mostrado e dito como verdade (SARMENTO, 2007).

A criança é, também, um ser biológico, e no seu desenvolvimento recebe a influência da hereditariedade e do meio. Esse meio proporciona-lhe interações e comportamentos que delinham o seu desenvolvimento social. Inicia-se o século XX e muitas coisas se modificam. E o que mudou sobre a infância? As discussões sobre as crianças ascenderam-se. E os homens pensam: “Se dermos voz às crianças o que vamos ouvir? O que vai mudar?”. A própria condição de dar voz e atenção a essas crianças trará como resultado o seu potencial criativo e o limite do conhecimento delas, pelos adultos. Talvez esse seja um passo importante para a construção de uma sociedade mais igualitária, voltada para a inclusão social, pois muitas crianças estão inseridas na pobreza pela desigualdade social e pela carência de políticas públicas. Trata-se de um ser excluído politicamente.

Nesse contexto, direitos legais da criança são instituídos através da Constituição Federal de 1988; cria-se, ainda, no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Vemos avanços das políticas públicas para a infância, mas, ao longo desses 20 anos, desde o surgimento da constituição (e antes), muitos desses direitos ainda são negados, sendo direitos “de papel”. Essa é a nossa sociedade: preconceituosa, desigual e mesquinha, que retira das crianças os direitos conquistados historicamente, enquanto outros permanecem apenas no papel.

O “cárcere” da Educação Infantil

A educação, assim como outras instâncias socializadoras, tem sido influenciada pelas ideias de competitividade, de busca de resultados sempre positivos, impostos pelos ideais capitalistas, em consequência da globalização e das Revoluções Industriais. Muitas escolas brasileiras, especificamente aquelas estruturadas sob a égide capitalista, têm funcionado com base em modelos tecnicistas, tratando os sujeitos presentes no seu interior, especialmente na Educação Infantil, como meros reprodutores e imitadores de ideias, culturas e posturas de grupos dominantes, recalcando a criatividade, as subjetividades, as culturas e identidades das crianças, pautadas em um discurso de formação de futuros profissionais “bem-sucedidos” e bem remunerados. Assim,

Tomando a ludicidade e o brincar como características essenciais da infância, o que se observa atualmente é quase um desprezo por parte dos pais e das instituições educativas sobre a importância da brincadeira na vida das crianças, em função, principalmente, de um melhor preparo para a vida adulta. Essa desvalorização do brincar pode se apresentar como fator determinante das alterações manifestadas no cotidiano das crianças nos dias de hoje. (ROCHA; SOUZA, 2014, p. 65).

Partindo dessa concepção de formação, têm-se instituído, de maneira mais contundente, uma pressão sobre os educandos, por parte da escola, da família e dos próprios estudantes. Estes internalizam as expectativas que lhes são impostas desde muito cedo, crescendo cercados de cobranças a terem resultados sempre positivos, além de uma carga de atividades escolares e extraescolares (informática, balé, reforço escolar, etc.) que nega ao seu cotidiano, no interior e no exterior da escola, algumas das suas necessidades de “ser criança” – brincar e se movimentar livremente, sem controle rígido de tempo e não apenas com a supervisão de adultos. Para Kunh (2015, p. 113),

A criança tem direito à liberdade de brincar e se movimentar sem constrangimentos, deixando fluir plenamente a imaginação, a fantasia, o prazer, a repetição, a criatividade, a alegria a seu modo, orientada pelas suas formas particulares de lidar com essa linguagem que é original e singular na infância.

Somente em caráter de exemplo dessa cultura “adultocêntrica” que impede a criança de ser criança de fato e de executar atividades inerentes à sua faixa etária, podemos destacar uma matéria retratada pela mídia televisiva²: destacou-se o cotidiano de crianças de sete anos de idade, moradoras de Cingapura, as quais aprendiam na escola a elaboração de orçamentos e a resolução de vários problemas relacionados ao mundo econômico. Apesar de parecer uma proeza, infelizmente esse episódio retrata a manipulação da inteligência desses sujeitos pelos valores impostos pelos adultos, sem se importarem se tais atividades são atraentes para as crianças. Sobre esse tipo de educação infantil, Sayão (2002) afirma que há uma influência muito grande de uma cultura “adultocêntrica” que leva a uma espécie de esquecimento dos tempos de criança, valorizando apenas o que é importante na visão dos adultos.

Gadotti (1994), ao analisar essa cultura que encarcera as crianças, menciona que um dos prejuízos por ela gerados é a perda do direito de brincar livremente, de exercer sua corporeidade.

2 Matéria exibida no Programa Globo Repórter, da Rede Globo, no dia 08/04/2011.

Para o autor, brincar não significa apenas um direito de todas as crianças, mas, sobretudo, um dever, pois é através das brincadeiras, dos movimentos, da liberdade que elas constroem identidades positivas e aprendem a exercer, de fato, sua cidadania. Porém, o autor ratifica o papel da escola como um espaço que, muitas vezes, “mata” a criatividade desses sujeitos, controlando seus passos, suas brincadeiras, limitando seus espaços. Assim sendo, tornam-se necessárias mudanças nas estruturas escolares, especialmente as infantis, tornando-as espaços privilegiados para o exercício da cidadania, liberdade e da democracia das crianças, que, em última instância, são os futuros adultos.

Segundo Kunz (2011), a perda da “liberdade” de brincar das crianças e seu consequente enclausuramento possuem causas macrossociais, exemplificadas pelas mudanças infraestruturais das cidades, particularmente nos centros urbanos, que, por falta de planejamento urbano, não têm, na maioria das vezes, espaços apropriados para brincar, como ocorria nas gerações passadas. Conforme as palavras do autor:

[...] as crianças dos centros urbanos estão perdendo suas possibilidades mais importantes relacionados ao espaço e tempo para brincar. Os espaços estão sendo reduzidos pela falta de um planejamento urbano e a própria violência urbana. (KUNZ, 2011, p. 3).

Ainda, sobre este aspecto, Tonucci (2014, p. 6) afirma que:

uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, nas praças, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura formando crianças que não brincam e, crianças que não brincam, não crescem bem [...].

Assim, diante da configuração atual do mundo, as crianças têm sido cada vez mais privadas de espaço e tempo para brincar de maneira espontânea dentro da perspectiva do “se movimentar” (que será tratada mais adiante). Elas, então, optam por brincadeiras com aparatos tecnológicos, como a TV, o computador, os jogos eletrônicos, a internet e outras brincadeiras, em espaços cada vez menores dentro de suas casas ou quartos por exemplo, o que, dentre outras consequências, as torna cada vez mais sedentárias. Segundo Lira (2014, p. 4):

Atualmente, por falta de espaço e segurança nas ruas, os jogos e brincadeiras na vida das crianças tem se limitado ao espaço da escola, pois até mesmo em casa as crianças têm sofrido influência da mídia e dos brinquedos eletrônicos e quando não é isso, é a falta de tempo da criança que tem atividades programadas para o dia todo (natação, inglês, judô, etc.) que não lhe sobra tempo para brincar, restando apenas o espaço da escola. Preenchido por obrigações e deveres, o tempo e o espaço para a criança brincar e criar estão cada vez menores, impedindo-as de se tornarem autônomas e de fazerem suas descobertas.

Kunz (2011), analisando essas questões, afirma que a criança precisa experimentar vivências inerentes a sua fase de vida. O autor ressalta a importância dessas vivências para o bom desenvolvimento social, porém reconhece que muitos têm sido privados de valiosas experiências em razão desse “cárcere”, com o intuito de formar profissionais competentes e não pessoas felizes que aprendam sobre a “arte de viver” (termo utilizado pelo autor). Diante disso, destaca-se a necessidade de se repensar as concepções de formação e a própria estrutura da educação, principalmente da educação infantil, valorizando a importância de uma concepção de ensino voltada para emancipação dos educandos.

Educação infantil: entre o resgate da infância e a sua negação

A criança deveria ser compreendida como sujeito que constrói conhecimento em sociedade, transformando e sendo transformada. Nesse processo de transformação, de interação, de construção, não poderíamos deixar de abordar como experiência fundamental e importante, na educação Infantil, o espaço da escola.

No âmbito da história da infância, deparamo-nos com a roda dos expostos, a exploração da mão de obra infantil, assédios sexuais, o soldo, as torturas, preconceitos, fome, escravidão, falta de cuidados, a falta de urbanização como fator de aumento da mortalidade infantil, dentre outros fatos vividos por crianças, que a História do Brasil não relata nos seus livros didáticos.

Assim, somos conduzidos a questionamentos, tais como: o que é ser criança? Que criança tinha (tem) direito à educação no Brasil? (LOPES, 2005). Como podemos falar de cidadania e direitos da criança em um país que se diz democrático e que na prática é elitista? Sendo assim, quem poderá fazer valer os direitos da criança? Quem irá fazer funcionar as políticas públicas? Que criança será cidadã no Brasil? Acredita-se que criança tenha direito à educação. A história nos mostra que elas “tinham” mesmo direito à educação, que se iniciou com a rigorosa educação jesuítica, quando a proposta era educar para a fé católica e para a submissão. As concepções de infância da Igreja Católica estavam ligadas à criança mística e à criança que imitava Jesus (FARIAS, 2005).

Nesta educação jesuítica, os métodos de ensino eram para formar as elites do Brasil. Então, as crianças não eram bem vistas? Não há por aí um discurso de que as crianças são o futuro do Brasil? Se são, não sabemos; só sabemos que a maioria dos direitos a elas atribuídos são direitos “de papéis”. Nesse contexto, vemos, hoje, que as crianças se tornaram miniaturas de adultos. Assistimos as crianças – sujeitos da história e da cultura, que carregam em si marcas da sociedade em que vivem – tornarem-se mais frágeis e vulneráveis às questões vãs deste mundo; observamos a infância perdida e rastros de uma identidade que foi e continua sendo maltratada. A educação ainda não foi capaz de conceder à criança o valor que ela, de fato, possui.

O mundo evolui, progride, avança e molda sujeitos, dentre estes encontram-se os sujeitos da infância. A cultura midiática chega e provoca a mudança de comportamentos, de hábitos e de atitudes. A globalização e tudo que a acompanha são irreversíveis. As crianças têm sofrido forte influência da televisão, nos seus aspectos culturais, que acaba promovendo uma nova cultura e uma nova forma de mediação. Há um jogo de mercado na produção, há uma influência da mídia no que se produz para crianças e adolescentes (OROFINO, 2005).

A escola concorre com a televisão? Com a internet? O que as escolas têm feito nesse aspecto? Se as crianças não são mais as mesmas, as mesmas escolas servirão? É necessário rever a educação para as crianças deste século. É preciso rever as propostas de mediação da educação escolar, pois a indústria cultural produz o que lhe é conveniente, mesmo que não seja adequado para as crianças e os adolescentes. Os processos de mediação se desencadeiam a partir de uma série de fatores que têm relação com a classe social, o gênero, a raça, a etnicidade, a geração, a religião, a visão política, a família, a cultura de bairro, a cultura de pares na escola, a própria escola (OROFINO, 2005).

A escola, por meio da educação oferecida, não tem alcançado sucesso nas tentativas de resgatar nossas crianças da realidade social que as imobiliza. A educação escolar oferecida à criança deveria ser “infantil” e deveria proporcionar-lhe a alegria de ser criança. Mas vemos na educação “infantil” um contraste que está entre o resgate da infância e a sua negação. Ao mesmo tempo em que essa educação proporciona prazer, valorizando as novas culturas infantis – muitas dessas “torpes” –, também sufoca ainda mais a identidade da infância. Somos contraditórios, falamos que a infância é a fase para ser vivida com prazer, lazer, harmonia, qualidade de vida etc., e, no entanto, não oferecemos nada disso às nossas crianças. Educação Infantil é Educação Básica, ou seja, é preciso que nela a criança experimente as sensações que a infância pode lhe proporcionar na interação com as outras pessoas.

A criança é um ser biológico e social que depende da mediação de outras pessoas para a aquisição de competências. Somos convidados a olhar a infância com o olhar da criança. Quem sabe o que as crianças querem são elas próprias e não os adultos. É a criança que irá nos ajudar a entender quem elas são. Elas podem dar muitas contribuições para a melhoria da Educação Infantil, se as questionarmos elas apresentarão caminhos.

Portanto, compreender o olhar da criança significa contribuir para a formação da sua

sensibilidade, incentivando, criando oportunidades para que elas se expressem, construam e cresçam com suas experiências, adicionando as possibilidades de melhor interação e entendimento da realidade. A proposta aqui exposta possibilita uma tentativa de ressurgimento da condição latente da infância, sufocada pela realidade. A escola tem, também, essa responsabilidade.

Considerações Finais

As sociedades contemporâneas, caracterizadas pelos imperativos da rapidez da globalização e das inovações técnico-científicas, têm gerado modificações no cotidiano dos sujeitos, especialmente das crianças tolhidas de viver a infância. Entretanto, a escola, na educação infantil, munida de profissionais com habilidades teóricas e práticas para lidarem com essa faixa etária, configura-se como uma possibilidade de minimizar muitos problemas ligados ao “brincar” na infância, dentre outros.

Em outros termos, profissionais pautados numa perspectiva fenomenológica da abordagem do “se movimentar” propiciariam estratégias de grande importância para que as crianças pudessem brincar livremente nesse mundo “adultocêntrico”, onde as crianças, desde muito cedo, já possuem grandes responsabilidades.

Diante dessa responsabilidade depositada nas crianças, vale a pena refletir se o que a sociedade tem idealizado para crianças, em uma educação exclusivamente pautada no alto rendimento intelectual, é algo saudável e se realmente serve para uma boa formação, ou se, ao contrário, tem “queimado” etapas de grande importância para o desenvolvimento dessas crianças, que serão sentidas negativamente em sua vida futura.

Perante tudo que foi exposto, reconhecemos que a infância ainda existe, mas a sua identidade tem sofrido mudanças. Por isso, diante de tantas transformações, a educação da infância que precisamos colocar em prática deve estar direcionada ao resgate da humanização, socialização, solidariedade, ações coletivas, o que, como sabemos, ainda é um desafio para todos nós.

Referências

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noções de criança e infância: diálogos, reflexões e interlocuções**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 16 jun. 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; Jesus, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

ESTEVA, Valdirene Rosa do Nascimento Hora; FREITAS, Silvane Apareida de. Culturas e Identidades: discursos e representações a formação de uma identidade brasileira. **Visão Universitária** v.1(n.1) 2015.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.33-49.

FIDENCIO, Tacielle Raquel. **O papel do professor de Educação Infantil nas brincadeiras livre e estruturada**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Histórias de idéias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GOMES, Alberto Albuquerque. A escola pública: formas de exclusão e de controle. **Perspectiva em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 1- 13, jan-jun.2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.p.83-106.

KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar**: Fundamentos para a compreensão do Mundo de Vida e Mundo de Movimento da criança. Departamento de Educação Física do Centro de Desportos – UFSC. Florianópolis, SC. 2011.

KUHN, Roselaine. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos relógios. **Revista Kinesis**, ed. 33 vol 1, Santa Maria. jan-jul de 2015.

LIRA, Natali, Alves Barros. A Importância do Brincar na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãs, do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-31.

OROFINO, Maria Isabel. Cultura midiática e mediações no espaço escolar. In: OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005. p.39-66.

PENDIUK, Fábio; SAGARBI, Marcelo. Identidades contemporâneas: Mobilização reflexiva, ansiedade, ambivalência e superficialidade no processo de auto identificação. **ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET**. Curitiba PR - Brasil. Ano VIII, nº. 15, jul/dez 2016.

ROCHA, Michelle Araújo & SOUZA, Luciana Karine de. As crianças e o lazer em família. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n. 1, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Infância, Prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil**. Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões Sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Educação & Contemporaneidade**. Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun. 2002.

TONUCCI, F. As crianças e a cidade. **Revista Pátio** – Educação Infantil. Grupo A Editora, Porto Alegre, Ano XII, número 40, Julho/Setembro 2014.