



Pátio- Revista de Educação Infantil, nº 32

## Construir a educação infantil na complexidade do real

MANUEL JACINTO SARMENTO

*A educação infantil é chamada a responder às necessidades decorrentes da diversidade dos mundos em que vivem as crianças*

Nos jogos de roda das crianças, há um movimento cíclico de repetição dos mesmos gestos, por vezes das mesmas cantilenas ou do mesmo refrão, de onde se extrai o inesperado e o imprevisível: o convite a uma criança para sair da roda, ou para exprimir um desejo, ou ainda para realizar uma tarefa a mando improvisado de outra criança. Nessa repetição, que sempre se desencaminha em destinos que se sabem certos, mas nunca a quem são atribuídos, reside o encanto da brincadeira. Ou o encanto da vida, nas palavras do filósofo português Agostinho da Silva, que esteve associado aos primeiros tempos de um grande número de universidades federais brasileiras, de que foi um dos primeiros fundadores, e que não hesitava em recomendar aprender com as crianças o jogo da cama do gato, que vale por dizer conviver criativamente com a inesgotável surpresa da existência humana (Silva, 1994, p. 15):

“As coisas acontecem, sucedem e a gente aproveita ou não. Há um jogo de meninos que, em Portugal, se chama cama de gato: os meninos atam um cordel em círculo, depois fazem assim com a mão, vem outro e faz uma complicação qualquer, mete o dedo e faz outra complicação, vem outro ainda e quanto aos dedos faz assim e tira e forma outra figura. Esse jogo chama-se cama de gato. Então, eu acho que na vida o que há é um jogo perpétuo de crianças com a cama de gato, que a vida vem de vez em quando e apresenta-nos o problema, olhamos e vemos como é que havemos de tirar, depois metemos os dedos, fazemos assim e sai outra coisa. É que toda a nossa habilidade é tornar a ser crianças para ver como é que sai a cama de gato.”

Talvez a educação infantil não aprenda suficientemente com as crianças esse jeito de olhar e meter os dedos para tirar a figura com que se desenha a vida. Talvez a educação infantil esteja demasiadamente presa aos modelos que conformam as práticas cotidianas, que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações. Talvez a educação infantil não costume ver e escutar, de forma atenta e interessada, os gestos das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem e o que dizem. Na repetição cíclica dos mesmos movimentos, talvez não atenda suficientemente a quem os faz e o que neles ocorre de sentido e novidade.



Ao fixar-se em modelos pedagógicos estruturados, baseados em propostas teóricas e pedagógicas que se fundam em um sistema articulado de crenças sobre o que é uma criança – assim totalizada como um objeto abstrato –, uma parte importante da educação infantil contemporânea ignora ou rasura a realidade concreta das crianças que estão nas creches, escolas e jardins de infância, os seus códigos culturais, as suas pertencas étnicas e de classe, as suas formas singulares de ser e de agir.

Pior ainda, a mercadorização da sociedade, por efeito da colonização global das instituições e da vida cotidiana, atrai sobre as escolas infantis um conjunto de empresas que se propõem a vender o projeto político-pedagógico, a formação contínua dos profissionais da educação, os materiais de apoio pedagógico. Apresentam essas empresas, para seu crédito, credenciais fundadas em não se sabe que centros periciais de referência e fichas, escalas e outra parafernália testada em não se sabe quantas outras escolas e instituições educativas. Todavia, o que não trazem é essa capacidade que só os professores de educação infantil solidamente formados têm para ouvir as crianças, na concretude de sua condição humana e social, construindo com elas dinâmicas educativas relevantes e significativas.

Acresce que a ação educativa com crianças é sempre realizada por profissionais que também foram crianças. Porém, foram crianças em outro tempo, em outras circunstâncias históricas e, geralmente, em outras condições sociais. Existe uma relação de alteridade entre o adulto e a criança que nunca é superável pela memória da criança que o adulto foi. Há, por consequência, um trabalho de tradução intergeracional, que só se pode realizar na auscultação das crianças e na mobilização da sua participação ativa. Falaremos desse trabalho mais adiante. Por ora, consideremos as condições atuais em que a infância se constitui como grupo geracional, permanente na sua estrutura definida pela posição relativa frente aos adultos, mutável nas condições de existência em transformação permanente.

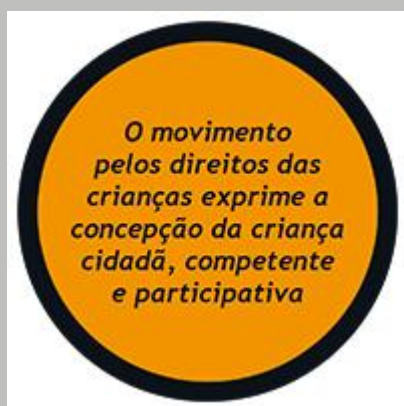
Para tanto, temos de caracterizar as condições sociais que marcam as possibilidades de vida na atualidade e que, sendo comuns a todas as gerações, têm especificidades no que respeita às crianças. Os traços que definem a condição social da existência humana na sociedade contemporânea, designada pelo modelo social e econômico hegemônico do capitalismo avançado, podem ser caracterizados, a partir das propostas interpretativas a que se têm dedicado sociólogos como Ulrick Beck, Zigmunt Bauman e Richard Sennett, entre muitos outros, pela combinação entre a globalização e o individualismo institucionalizado.

A globalização corresponde a uma fase de desenvolvimento da sociedade capitalista marcada pela transnacionalização do capital financeiro, pela deslocalização das empresas, pela abertura dos mercados mundiais, pela criação de múltiplas instâncias de regulação política e mundial (como o G8 e o G20), pelo poder das agências internacionais (como a Organização Mundial do Comércio, o FMI, o Banco Mundial), pela difusão de uma cultura global fortemente ancorada na indústria de produção de conteúdos midiáticos e pela hegemonia de modelos relacionais dominados pela ideia de competitividade, performatividade e eficácia.

A globalização é caracterizada por um desenvolvimento econômico sem precedentes históricos, acompanhado de um fortíssimo agravamento das desigualdades sociais entre os mais ricos e os mais pobres, entre as regiões geopolíticas e econômicas centrais, semiperiféricas e periféricas, entre cada uma dessas regiões e países, entre grupos e contextos sociais distintos. Ao mesmo tempo, a prevalência de uma economia fortemente competitiva expande-se de modo predatório sobre os recursos naturais, gerando problemas ambientais de grande dimensão e profundas consequências, com implicações imediatas no esgotamento de recursos básicos – como a água, em certas regiões do globo – e com consequências a longo prazo que se adivinham absolutamente trágicas.

A desregulação inerente às formas de governança econômica e política dominantes gera profundas crises, como a que se vive atualmente na Europa, com a destruição de economias inteiras de alguns países, aumento para níveis recorde das taxas de desemprego e enfraquecimento profundo da proteção social. Contudo, a globalização também gera resistência, e a emergência de movimentos de alternativa política e cultural em todo o mundo exprimem, embrionariamente, outros modelos de organização social à escala global.

O individualismo institucionalizado, por seu turno, é a expressão cultural da globalização: ele expressa um programa socialmente construído de existência em comum (por isso, é “institucionalizado”; não se trata de uma atitude ou de uma simples opção) e caracteriza-se pela exigência de cada um em ser responsável pela construção de sua própria vida, em um quadro geral de fragilização das redes institucionais de suporte e de enfraquecimento das identidades coletivas. Os indivíduos são lançados no jogo social, sendo-lhes pedida a competência para que disputem as oportunidades do processo concorrencial sobre o emprego, os lugares sociais, as posições de poder, os recursos e até mesmo os afetos.



A figura do humano que resulta desse jogo estabelece-se entre dois padrões construídos midiaticamente: a do vencedor, que tem um elevado desempenho social a partir de qualidades que lhe são atribuídas de criatividade, coragem, audácia, competência, autodomínio, influência e atratividade, e o perdedor, que é incompetente e incapaz de participar desse jogo com armas à altura das circunstâncias. É claro que tal narrativa, baseada em uma visão agonística da vida — isto é, de disputa sem cartel —, escamoteia o fato de que o jogo é sempre estruturado a partir de regras perante as quais nem todos são iguais.

A possibilidade de ser vencedor ou perdedor está inscrita na condição social de cada um e não é a resultante simples da vontade ou da capacidade individual. *Vidas desperdiçadas* é o título de um livro de Z. Bauman que caracteriza bem a condição do “perdedor”, isto é, da vítima de um jogo de desqualificação social. Que esta seja *Uma sociedade malsã* (título de um livro de A. Ehrenberg) não admira, portanto.

Globalização e individualismo institucionalizado constituem, pois, o quadro histórico em que nascem as crianças hoje. Que expressão tem esse quadro em suas vidas? Que consequências ele traz para a educação infantil?

A globalização afeta as crianças de modo ambivalente. Por um lado, o acréscimo das desigualdades sociais que está associado à fase atual de desenvolvimento do capitalismo avançado cria trajetórias geracionais completamente diferentes: a infância é, com efeito, uma categoria geracional marcada por profundas marcas de desigualdade, de sorte que, contrariamente a algumas intenções uniformizadoras (Qvortrup, 2010), não se pode ignorar a profunda heterogeneidade que marca as possibilidades de vida das crianças de meios sociais distintos. Assumir essa heterogeneidade e constituir os estudos da infância a partir da realidade de crianças pobres, no quadro da globalização hegemônica acentuada pela crise contemporânea, constitui-se em um programa com profundas implicações no conhecimento da infância, na construção das políticas públicas e na reflexão pedagógica (Sarmiento e Marchi, 2008).

No entanto, a globalização hegemônica também se manifesta na difusão de produtos da indústria cultural transnacional, que tendem a tornar todas as crianças consumidoras potenciais das mesmas

marcas, dos mesmos objetos, brinquedos, roupas e acessórios. Qualquer criança que ingressa na escola infantil já conhece personagens como Ben 10 e Hello Kitty, prefere os tênis da Nike ou da Adidas (mesmo que lhe seja impossível aceder à sua compra) e reconhece personagens do mundo midiático global, dos corredores de automóveis à princesa mais em moda. A indústria cultural impregna o mundo das crianças, inunda o seu imaginário e, caso se pretenda impedir (justamente) a sua entrada pela porta da escola, ela penetra furtivamente pela janela. Uma vez mais, não faz sentido ignorar as crianças reais no mundo em que vivemos.

Mas a globalização também influencia os pequenos através da difusão universal dos seus direitos. O movimento gerado a partir da aprovação, em 20 de novembro de 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Convenção sobre os Direitos da Criança – com todas as contradições em que esta se enreda, do conflito entre a lei escrita e a lei praticada à ambiguidade entre obrigações do Estado e proclamações retóricas (Reynaert et al., 2009) – constitui um impulso essencialmente generoso e exprime uma concepção da criança que é profundamente renovada: a da criança cidadã, competente e participativa.

Por seu turno, o individualismo institucionalizado manifesta-se nas crianças menores, não apenas em atitudes precocemente orientadas para a competitividade, perturbadoras de um impulso genuíno nas crianças para “fazer amigos” e para a solidariedade (todos os professores de educação infantil conhecem histórias de crianças incitadas comumente pelos pais a serem as melhores, as mais fortes, as mais capazes, as mais amigas da professora...), mas sobretudo no princípio da autonomia.

A autonomia individual é a condição da afirmação do indivíduo perante si e perante os outros. Ora, a autonomia também é ambivalente. Como princípio educativo, no âmbito de uma pedagogia para a autonomia e a participação (Bae, 2009), constitui-se como um valor inestimável e, inclusive, uma condição do desenvolvimento humano. Porém, a autonomia precisa ser declinada juntamente com a solidariedade, porque nenhuma criança – ninguém! – cresce sem os outros, contra os outros ou sem criar laços com os outros. Essa declinação é uma decisiva responsabilidade formativa dos professores da educação infantil.

A educação infantil é chamada a responder às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças, na sua diversidade e na sua alteridade. Trata-se, sem modelos pré-formatados, de atualizar a sua missão na mutável realidade social. Partir das crianças pode ser um bom caminho.

Na verdade, talvez as crianças já não joguem hoje a cama do gato e talvez o cordel tenha deixado de ser um objeto que as crianças pequenas usem em sua brincadeira. Contudo, a capacidade de fazer figuras a partir do nada permanece intacta nas crianças, graças ao desafio permanente de encontrar a novidade no que se repete continuamente.

- Manuel Jacinto Sarmento é professor do Instituto de Educação e diretor do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho (Portugal). [sarmento@ie.uminho.pt](mailto:sarmento@ie.uminho.pt)