

Educação superior do professor da primeira infância e luta por reconhecimento¹

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Pedro Goergen

Resumo: O objeto do presente trabalho é a educação superior do professor da primeira infância. Diante do caráter geral e diversificado da formação docente em instituições de educação superior, a educação infantil parece carecer de sólidas bases para garantir suas especificidades. Ademais, a racionalidade instrumental, prevalente na educação superior, tende a inibir a reflexão crítica, conferindo um tom pragmático e domesticado à educação desde a primeira infância. O objetivo é refletir sobre a relevância ou não da educação superior para a formação dos professores desta etapa da educação básica. A pergunta é se, realmente, a educação superior pode contribuir para melhorar a educação infantil no sentido de garantir suas especificidades e assim fomentar o reconhecimento social do docente. Constituir espaço crítico e reflexivo sobre a educação infantil no contexto da educação superior pode estimular a conscientização e emancipação, imprescindíveis para a luta pelo reconhecimento social do professor da primeira infância.

Palavras-chave: Educação superior. Educação infantil. Primeira infância. Reconhecimento. Pedagogia.

Higher education of early childhood teacher and the struggle for acknowledgment

Abstract: The object of this work is the higher education of early childhood teacher. Before the general and diversified nature of teacher education in higher education institutions, early childhood education seems to lack a solid foundation to ensure its specificities. Moreover, the instrumental rationality, prevalent in higher education, tends to inhibit critical thinking, providing a pragmatic and domesticated tone to education since early childhood. The goal is to reflect about the relevance or not of higher education for training of teachers of this stage of basic education. The question is whether, in fact, higher education can contribute to improving early childhood education to ensure their specificities and thus assure the social acknowledgement of teachers. By constituting this critical and reflective space on childhood education in the context of higher education can stimulate awareness and empowerment, which are essential to the struggle for social acknowledgment of early childhood teacher.

Keywords: Higher education. Childhood education. Early childhood. Acknowledgement. Pedagogy.

¹ Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada em 2014 por Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Goergen, e que resultou na tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - Uniso.

1 Introdução

Considerando que a partir de 1988, com a Constituição Federal, a criança pequena passa a ser considerada sujeito de direitos, sendo dever do Estado oferecer educação em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988); e que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação infantil se tornou a primeira etapa da educação básica com diferenciação etária entre creche e pré-escola e finalidade própria integrada ao processo geral da formação escolar (BRASIL, 1996).

Nessa nova perspectiva se institucionaliza o direito da criança pequena à cultura no sentido mais amplo, com todas as implicações políticas e legais. Uma delas é a ampliação e a diversificação da oferta de formação docente em cursos superiores, presenciais e à distância, nos quais os futuros professores da primeira infância possam obter formação direcionada especificamente à educação infantil. Apesar destas providências legais tomadas há duas décadas, a educação infantil ainda carece de bases sólidas. Trata-se de uma fase da educação com características próprias que precisam ser teoricamente conhecidas e praticamente assimiladas pelos professores da primeira infância.

A luta por reconhecimento dos professores da primeira infância envolve a luta em defesa da importância da infância, especialmente da primeira infância, para a constituição de cada indivíduo e da sociedade. Nota-se que a fragilidade do campo da educação infantil, especialmente da creche, decorre tanto da pouca importância dispensada à infância na sociedade adultocêntrica, bem como de sua concepção como ‘mal necessário’ num mundo marcado pelos valores econômicos. Num contexto em que se prioriza a capacidade produtiva, as faixas etárias que estão aquém (infância) ou além (velhice) dessa capacidade se encontram em situação de fragilidade. A vantagem da infância é a perspectiva de ingresso na fase produtiva, mas essa vantagem é relativizada pelo fato de que apenas uma parcela dessa população encontrará trabalho no futuro. Por outro lado, é fato também que sem educação o ingresso será impossível. Por isso mesmo, a educação infantil deve ser considerada um direito de todas as crianças.

É preocupante, a partir dessa problemática, a falta de formação adequada – de resto, contrária às disposições da LDB/1996 – de boa parte dos profissionais que atuam na educação infantil. Acrescente-se a isso o fato de que as instâncias encarregadas de promover esta educação ainda estão pouco esclarecidas quanto às especificidades da educação infantil e, portanto, dos

requisitos, conhecimentos e habilidades que os futuros profissionais da área devem adquirir na sua formação, devido às características dos seus futuros alunos.

Por trabalhar com crianças ainda numa fase, por assim dizer, pré-epistêmica ou, pelo menos, ainda não afeita ao conhecimento sistematizado, a imagem do professor da educação infantil pode se ligar mais aos cuidados biológicos maternos que à tarefa da educação intelectual do professor classicamente reconhecida. A natureza da educação infantil leva a imaginar que os profissionais dessa área não necessitam formação acadêmica superior, como se exige para os níveis posteriores da docência, porque, afinal, ainda se restringe aos aspectos lúdicos. Para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental a formação superior é recomendada, mas ainda é aceita pela LDB/1996 a formação em educação em nível médio.

2 Luta por reconhecimento

Conforme Marcos Nobre (2003), a Teoria Crítica², à qual se filia Honneth, propõe um comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido e à realidade social. Horkheimer e Adorno, dois dos mais importantes representantes dessa orientação teórica, como também Habermas a partir de meados da década de 60, vão dando, aos poucos, novas formulações e distanciamento crítico das propostas mais radicais do criticismo tradicional, particularmente a do marxismo ortodoxo. Nesse sentido,

[...] a Teoria Crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente. De sua perspectiva, é a orientação para a emancipação da dominação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, compreensão que é apenas parcial para aquele que se coloca como tarefa simplesmente “descrever” o que existe – no dizer de Horkheimer, aquele que tem uma concepção tradicional de ciência (NOBRE, 2003, p. 9).

Ainda conforme Nobre (2003), Horkheimer e Adorno, investigando a razão humana e as formas sociais da racionalidade, entendem que a razão instrumental é a racionalidade

² Em 1924 foi fundado o Instituto de Pesquisa Social junto à Universidade de Frankfurt, o qual tinha também uma cátedra na Universidade que proporcionava ao Diretor do Instituto uma posição acadêmica estável que garantia funcionamento e divulgação dos trabalhos que tinham por fundamento a obra de Marx e o marxismo. Em 1930, Horkheimer instala a cátedra “Filosofia Social” onde num ambicioso programa de pesquisa interdisciplinar dá início à orientação intelectual da “Teoria Crítica”, depois também chamada “Escola de Frankfurt” a qual, no pós-guerra, teve importante papel de intervenção político-intelectual para além do debate acadêmico e público na Alemanha.

predominante no capitalismo administrado. Razão instrumental é aquela que se submete ao sistema, que se sujeita aos seus cânones, deixando de ser crítica, tornando-se conformista e adaptada ao contexto da dominação, sem perspectiva crítica e transformadora.

Essa razão interpreta o real, no seu todo ou em suas partes, em função do sistema. Ora, o valor supremo do sistema é atualmente a ordem econômica. É, portanto, no interior dessa ordem que a realidade é interpretada e avaliada, valorizada ou desprezada. Por essa razão, são tênues as chances de emancipação. No dizer de Theodor Adorno (1995, p. 43), “[...] se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que se remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver na medida em que abdicam seu próprio eu”.

Conforme Nobre (2003), também Jürgen Habermas, discípulo de Adorno e representante mais recente da Teoria Crítica, concebe a racionalidade a partir de duas perspectivas – uma instrumental e outra comunicativa. A primeira seria o “sistema” de reprodução material, vinculado especialmente à busca de êxito, ao trabalho, ou seja, à dominação da natureza; enquanto a segunda representaria o “mundo da vida” voltada à reprodução simbólica da sociedade, ao entendimento e à reprodução cultural, presentes nas instituições nas quais o indivíduo se socializa, mediante processos de aprendizagem e constituição da personalidade.

Deve-se assinalar aqui uma diferença importante entre os posicionamentos teóricos do primeiro período da Teoria Crítica de Horkheimer e Adorno e a segunda fase liderada por Habermas (NOBRE, 2003). Enquanto Horkheimer e Adorno refletiam no plano da subjetividade, Habermas propõe uma virada linguística, segundo a qual aquelas tendências do capitalismo administrado, derivadas do domínio da racionalidade instrumental como formas de colonização do “mundo da vida” por parte do sistema, podem se opor estruturas próprias da ação comunicativa.

Numa tentativa de intermediar entre estes dois movimentos da teoria crítica, Nobre (2003) lembra que Honneth, especialmente em seu livro *Crítica do poder*, destaca algumas convergências importantes entre a posição defendida por Habermas e aquela defendida por Horkheimer e Adorno. Ambos os lados consideram que, sendo o capitalismo regulado pelo Estado, neutralizam-se as possibilidades de emancipação previstas em Marx em termos de uma necessidade histórica. Tanto Adorno e Horkheimer, mais pessimistas, quanto Habermas, mais otimista, acreditam, ainda com Marx, na possibilidade de um ser humano emancipado. No

entanto, não como uma necessidade histórica, mas enquanto fruto da ação conscientizadora humana. Para a realização dessa tarefa, Adorno e Horkheimer, de um lado, e Habermas, de outro, sugerem caminhos distintos. Os primeiros, a via do esclarecimento e o segundo, a via do diálogo.

Assinalada esta diferença que não importa aprofundar aqui, Nobre destaca que a proximidade teórica entre Honneth e Habermas não anula as diferenças entre eles. De fato, na visão de Honneth, Habermas não teria enfrentado de forma consequente o problema comum abordado tanto pela Teoria da ação comunicativa quanto pela Teoria do esclarecimento, designado por Honneth como “déficit sociológico da Teoria Crítica”. Tal déficit, existente desde a inauguração da teoria crítica, consiste na concepção da sociedade como dividida “entre estruturas econômicas determinantes e imperativas e a socialização do indivíduo, sem tomar em conta a ação social como necessário mediador” (NOBRE, 2003, p. 9). Na leitura de Honneth, Habermas faz uma distinção dual entre sistema e mundo da vida sem atentar para os conflitos e lutas sociais no campo da intersubjetividade comunicativa.

Ainda segundo Nobre, Honneth desvela as ambiguidades mostrando que a distinção dual de Habermas oscila entre uma distinção analítica e uma distinção real; vislumbrando a perspectiva de uma ação emancipatória, justifica a necessidade de uma racionalidade instrumental para a reprodução material da sociedade. Mostra então o problema de base que a incapacidade de “pensar que o próprio sistema e sua lógica instrumental é resultado de permanentes conflitos sociais, capazes de moldá-lo conforme as correlações de forças políticas e sociais” (NOBRE, 2003, p. 17), a realidade social do conflito que para Honneth é estruturante da intersubjetividade, em Habermas está num segundo plano, como derivado da racionalidade comunicativa, esta sim como estrutura fundamental. Fica de fora, desencarna da teoria, a luta pelo reconhecimento defendida por Honneth como “o elemento no qual se move e se constitui a subjetividade e a identidade individual e coletiva [...] a tese de que a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento” (p. 17).

Assim, a opção pelo modelo dialógico representado por Habermas e Honneth fundamenta-se na convicção de que, no interior da educação, o diálogo é a melhor estratégia para se chegar a entendimentos capazes de oferecer suporte ao reconhecimento. Especialmente Honneth (2003, p. 266), ao desenvolver a dimensão do reconhecimento, fornece subsídios importantes para discutir a questão da educação infantil. De fato, tanto histórica quanto

atualmente, a criança não foi e até hoje não é, pelo menos não plenamente, reconhecida como sujeito de direitos. Ora, esta é a condição primeira, pois,

[...] de acordo com isso, são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam, primeiramente, tomadas em seu conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos.

Este olhar evidencia a complexidade e o nível de exigência da educação infantil, o que, por sua vez, se relaciona com a necessidade específica, cuidadosa e esmerada da educação dos professores.

3 O professor da primeira infância e o acesso ao curso de pedagogia

O propósito não é defender o reconhecimento do professor da primeira infância por uma questão de isonomia funcional, protocolar, burocrática com relação aos seus colegas de níveis posteriores. Trata-se, primeiro, de realçar a importância do ‘reconhecimento’ da educação infantil como uma fase fundamental para as etapas seguintes, pelo sentido essencial da infância enquanto etapa da vida com sentido próprio e, nestes termos, de destacar a relevância da formação dos profissionais educadores das crianças nesta faixa etária. Trata-se, em resumo, de argumentar a favor do reconhecimento da educação infantil e, em decorrência, do reconhecimento do professor da primeira infância. O reconhecimento ‘interpares’ e o reconhecimento social se encontram intrinsecamente ligados a essa questão e é por ela que tal luta se justifica.

Da complexa teoria do reconhecimento desenvolvida por Honneth, a ideia central de “reconhecimento” é assumida no presente trabalho em duplo sentido: primeiro, o reconhecimento da infância como uma fase fundamental do desenvolvimento e da formação humana; e, em consequência, o reconhecimento do professor da primeira infância, pelos demais profissionais da educação e pela sociedade em geral, em função da relevância, especificidade e complexidade de seu trabalho.

Honneth (2009) refere-se à luta por reconhecimento da alteridade no contexto da sociedade complexa no mundo contemporâneo. Para construir uma sociedade democrática e coesa é preciso reconhecer o outro, o diferente. De fato, o professor da primeira infância pode ser

considerado “o outro” entre os profissionais da educação que, no entanto, precisa ser reconhecido pelo sentido fundante de seu trabalho. Daí que a luta por reconhecimento destes profissionais não tem apenas como objetivo a defesa dos interesses de um segmento profissional, mas uma causa mais ampla que é a própria relevância da educação infantil.

Reconhecimento, conforme explica Honneth (2003, p. 207), tem como uma de suas faces o ‘prestígio’ ou ‘reputação’ ou ainda, numa só palavra, a ‘estima’ social. Conforme o autor, nas

[...] sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida.

Particularmente os professores de educação infantil se ressentem desta falta de reconhecimento e prestígio social, seja por parte da sociedade em geral, seja por parte de colegas de outros níveis educacionais. Essa luta ocorre também entre os grupos que atuam no campo da educação de todos os níveis. Isto que o professor português António Nóvoa (1998, p. 38) destaca com relação aos professores em geral aplica-se, também, aos professores do segmento infantil:

[...] para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-los e a minorizar as capacidades dos professores.

Nestes termos, conforme sublinha Honneth (2003, p. 207-208),

[...] quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros.

O aumento da reputação ou estima social das atividades dos sujeitos em apreço tem relação com a realização dos objetivos sociais considerados valiosos em determinada área de atividades. Ora, como se sabe, essa valorização depende de inúmeros fatores culturais, ideológicos e históricos, por sua vez, relacionados ao poder de influência de grupos e setores sociais junto à opinião pública. No caso da educação infantil, parece que os duzentos e cinquenta anos que nos separam do chamado ‘descobrimento da infância’ por Jean-Jacques Rousseau ainda não foram suficientes para reconhecermos o verdadeiro significado e a importância da infância para a formação do ser humano.

Pensando sobre o papel da educação superior no reconhecimento social do professor da primeira infância, renasce a questão se a educação superior não seria apenas uma ilusão. Diante da dificuldade em delimitar as formas falsas ou corretas de reconhecimento que promovem a emancipação, Honneth, em entrevista dada ao Jornal Folha de S. Paulo em 27 de setembro de 2009, define que “são aquelas que, com base em princípios já aceitos de reconhecimento, possibilitam ampliar social e substancialmente sua aplicação” (2009, p. 10). Na referida entrevista, Honneth ainda menciona questões como (1) a escassez de investigações críticas em torno de “um conceito emancipatório, humano de trabalho” enfatizando a chance de ocupação capaz de assegurar a subsistência; (2) atividades em condições precariamente protegidas e altamente desregulamentadas; (3) desprofissionalização e terceirização dos seus postos de trabalho que, anteriormente, ainda tinham um status assegurado. Conforme Honneth (2009, p.10): Também a história nos mostrou casos de uso “ideológico” da retórica do reconhecimento. “[...] gestos públicos de reconhecimento que preenchem essencialmente a função de motivar as pessoas a consentir com posições de subordinação”.

Uma discussão sobre a generalidade do curso de pedagogia, ou seja, a gama de possibilidades de atuação dos egressos do curso de pedagogia, pode trazer a falsa ideia de que esse curso deva ser técnico, específico, sem considerar a necessidade de uma sólida base de formação do educador, que terá, então, condições de buscar, com a devida autonomia intelectual, as especificidades do campo de sua atuação. O não atendimento desta necessidade reforça a atual produção informal do conhecimento sobre a educação infantil em que parte dos educadores em educação infantil aprende na prática, no fazer, pelo falar.

Para compreender a expansão da educação infantil após LDB/1996 e o avanço da formação superior do educador da primeira infância alguns estudos censitários trazem dados quantitativos que por si não esclarecem a qualidade do trabalho da educação infantil nem a influência da educação superior nesta etapa. Porém demonstram o crescimento e a distribuição das matrículas, a formação dos profissionais envolvidos com a educação da primeira infância, o que reflete as demandas da sociedade, e o efeito das políticas públicas, ou a falta delas, o que, em essência, reflete como se concebe a infância, como é atendida e manipulada nos muitos contextos.

Após a LDB/1996, apesar de apresentar um avanço significativo mais que das outras etapas da educação básica, a educação infantil continua sendo a etapa com menor índice de

professores com nível superior. Na educação infantil, de 56,9% com nível superior em 2011, avançou para 63,6% em 2012 (INEP, 2012; INEP, 2013).

Embora a universalização da educação superior possa ser desejável, a massificação, se aligeirada, pode por em risco a qualidade da educação infantil. Assim, mesmo sendo a certificação na educação superior atraente para os educadores infantis, ela pode ou não representar um diferencial em questão à relevância da educação superior para a educação infantil.

Tanto a escola quanto também a universidade pode assumir uma postura meramente pragmática, sem distanciamento reflexivo do cotidiano, necessário à apropriação do conhecimento formal, substrato de um ambiente formativo que envolva crianças e educadores infantis.

As condições essencialmente pragmáticas das organizações sociais, da organização do cotidiano, muitas vezes não possibilitam descontextualização nem, portanto, a apropriação do conhecimento formal ou uma nova produção deste. Assim, não há como fundar uma identidade autônoma, um lugar na sociedade que possibilite questionar as tensões; há, sim, uma ordem da repetição e de cumprimento do comando instaurado, neutralizando as contradições com discursos edificantes que não contribuem para o desenvolvimento intelectual, para o aumento da consciência do trabalho e para melhora da atividade dos muitos profissionais. Fundamentalmente porque a lógica que se institui é uma lógica burocrática. O caráter protocolar decorre, não de má vontade, mas das esferas mais gerais quase sempre contaminadas por esta lógica, presente também na atitude em que a pessoa escuta, mas não há eco, não há processo de transformação porque instituídas na ordem da oficialidade elas ganham o caráter protocolar, minimizando outros efeitos.

Conflitos podem emergir e até ser desencadeados pela ação reflexiva revelando suas contradições. A superação pode se dar pelo acesso a conhecimentos situados além do cotidiano imediato e pela produção de novos conhecimentos, assumindo seu papel no jogo de poder, ou seja, seu lugar político.

O problema em foco procura trazer ao debate a diferença que pode, ou não, fazer a educação superior para a formação do professor da primeira infância, na perspectiva do reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos. Hoje, as formas de massificação da educação superior do professor da primeira infância, ou ampliação do acesso, podem ser entendidas tanto como uma forma de reconhecimento da sociedade quanto simplesmente como

sinal de desprestígio social, no sentido de que qualquer um pode ser professor da primeira infância, pois a formação superior não garante as especificidades da infância e este profissional da educação aprende fazendo.

Outro aspecto importante, também relacionado à educação superior, nos cursos de pedagogia, é que não basta o aprimoramento técnico, centrado no fazer, dos futuros educadores infantis, mas que a efetiva formação pessoal e cultural do educador seja feita de maneira que ele desenvolva consciência crítica fundamentada teoricamente sobre o tema da infância na sociedade contemporânea.

4 Educação infantil submissa e adaptada à realidade

Na sociedade contemporânea predomina a ideologia economicista que valoriza tudo o que se relaciona com dinheiro, produção, lucro, consumo. Segundo essa lógica, aquelas faixas etárias que não se ajustam a esses princípios são secundarizadas. Este é o caso da infância que, embora interessante do ponto de vista do consumo, não o é do ponto de vista da produção e pode, inclusive, ser um estorvo. Buscando entender as políticas nacionais de educação infantil nas últimas décadas, Fúlvia Rosenberg usa a metáfora de Sísifo para “descrever e refletir sobre as forças progressistas que empurram a política de educação infantil para o topo – isto é, um atendimento democrático de qualidade –, e as forças contrárias que fazem-na despencar morro abaixo” (2003, p. 177).

Em certos momentos, a educação infantil recebe maior atenção mais do ponto de vista da produção, por exemplo, quando a economia está em expansão, prevendo a necessidade de mais trabalhadores, ou de trabalhadores mais bem formados. Em caso de retração da economia o processo pode se inverter. Essa talvez seja uma das possíveis explicações do vai e vem da valorização/desvalorização da educação infantil. Vê-se, desta forma, que a valorização da educação infantil se localiza no mundo adulto, da economia, por exemplo, e não no da infância em si. Assim sendo, desde o viés do imediatismo produtivista, tanto as crianças (que ainda não produzem) quanto os mais velhos (que já não produzem) são reconhecidos, primordialmente, como consumidores.

Também os professores da primeira infância, ou seja, aqueles que se ocupam com pessoas ainda não interessantes para o sistema produtivo, recebem pouco reconhecimento. O

encantamento de uma luz utópica imaginada pela brecha dessa luta leva à hipótese de que a luta por reconhecimento pode ser a forma de a educação se dar de maneira emancipadora. Honneth (2003, p. 210) expressa isso nos seguintes termos:

Por isso, sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto das relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum.

Ora, a práxis comum está hoje fortemente perpassada pelo econômico, o que torna os economicamente improdutivos pouco relevantes. As crianças não possuem *status* de parceiro de interação em termos das relações econômicas e, por isso, não merecem reconhecimento enquanto não alcançarem tal *status*. Não obstante, atualmente, encontra-se em curso um processo de reinstitucionalização econômica que reconhece a importância, tanto das crianças quanto de idosos, como consumidores. É o que nos lembra Manuel Sarmiento (2004, p. 15), ao afirmar que

[...] também entraram pelo lado do *marketing*, com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança. As crianças "contam" na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que, como vimos, a modernidade caracterizou-se progressivamente pela exclusão das crianças do espaço estrutural de produção.

Ora, sabe-se que "a ideia de infância é uma ideia moderna. [...] Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio" (SARMENTO, 2004, p. 11). O ponto de vista a ser defendido aqui é o da valorização da infância como fase essencial da constituição do humano enquanto tal. A infância é a fase da vida humana, por excelência, da formação da subjetividade. Porém, e por isso, essa formação não interessa ao sistema, a não ser no sentido da formação de uma subjetividade, submissa e adaptada à realidade, de seres humanos capazes de consumir. Em princípio, portanto, do ponto de vista do sistema, a educação infantil deve ser instrumental. Nessa perspectiva, Postman (1999, p. 155) nos lembra que

[...] os educadores ficaram confusos a respeito do que devem fazer com as crianças na escola. [...] e muitos educadores estão dispostos a aceitar o que o próprio Marx teria enfaticamente rejeitado: educação para entrar no mercado. Assim sendo, um conhecimento de história, literatura e arte, que antes era a marca do adulto educado, deixa de ser importante.

A educação infantil, tanto em sua origem quanto na forma contemporânea, embora em condições modificadas, tem o adulto como referência. Consoante isso, o bom senso, o dom, a prática representam os parâmetros para ser professor da primeira infância. Claparède (1934) argumenta contra esses parâmetros que tornam qualquer um apto a ser educador de forma instintiva e pragmática, próximo ao reacionário, não aberto ao diálogo, à ciência, à inteligência, à reflexão, ou ainda carente de uma visão mais ampla da sociedade em que a criança e o educador vivem. Apesar da evidente falácia desta postura, a tentativa de superar tais imagens não será bem sucedida se não houver uma reflexão aprofundada sobre as condições concretas que geram a negação da infância. Fica bastante evidenciado que, de pouco adianta uma pedagogia fundamentada num ideário embasado numa criança abstrata. Há que considerar a criança concreta na situação real de nossa sociedade, com todas as implicações que isso representa. De fato, a elevação da escolaridade do professor da primeira infância pode elevar as perspectivas profissionais, mas que esse não seja um objetivo a ser alcançado às custas da criança enquanto sujeito de direito às especificidades da infância.

Na tentativa de se livrar da tendência assistencialista, a educação infantil tende a antecipar a tendência presente no ensino fundamental, de controle e disciplinamento, instrução, alfabetização, etc. reduzindo o espaço de ludicidade e interação social resultando que, sutilmente, boa parte dos professores da primeira infância acaba por dicotomizar sua função entre o cuidado e a educação da criança pequena.

Não é esse o ponto de vista de uma postura crítica da educação infantil. Ao contrário, a educação infantil deve lançar os fundamentos do sujeito crítico e emancipado. O sistema tem muitos modos de adaptar as crianças ao sistema podendo dispensar o auxílio da educação formal. Basta que essa se mantenha neutra ou indiferente. Hoje em dia, a mídia dispõe de mecanismos muito eficientes para realizar essa tarefa de alinhamento sistêmico por meio do processo de reinstitucionalização pelo *marketing* e pelo consumo, como apontou Sarmiento (2004, p. 15). O principal deles é seguramente a televisão. Adorno (1995, p. 76-77) lembra que “[...] existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, [...] ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos expectadores.”

Se o sistema possui esses recursos de influência sobre a formação da identidade e da consciência das pessoas, importa ao sistema que a educação infantil fique neutra no sentido de

enfraquecida criticamente, cumprindo seu papel instrumental de preparação para que a infância entre no mercado. Portanto, conivente com os mecanismos sistêmicos instrumentais que se encarregarão de iniciar bem cedo a adaptação das crianças à ideologia do sistema.

A razão instrumental, como única razão do capitalismo administrado, numa configuração vigente de dominação que submete o ser humano ao sistema, anula a gênese da construção de um pensamento crítico. Como a infância é a fase da vida, por excelência, da constituição da subjetividade, supondo que a educação superior dos professores da primeira infância seja favorável ao melhor aproveitamento educacional dessa fase da vida das pessoas em termos de formação da subjetividade e da consciência, ironicamente, faz sentido supor que o sistema não tem grande interesse em melhorar a formação dos professores da primeira infância.

É nesse sentido que a educação infantil é tratada com indiferença, para não interferir nos muitos modos que o sistema tem de adaptar e conformar as crianças ao sistema. Outra questão, mais interna ao âmbito da educação, é se, realmente, a educação superior alcança melhorar a educação infantil no sentido mencionado.

Considerações finais

O reconhecimento social diz respeito à importância que um determinado segmento tem para a sociedade como um todo. O tema do reconhecimento se manifesta, além da luta por melhores condições de trabalho e equiparação material, na equidade de condições de ser ouvido, de poder argumentar, de ter participação política e na busca de soluções, ou seja, no respeito que a sociedade manifesta a esse segmento.

Em cada campo da educação, em todos os níveis - da creche à pós graduação -, os professores sofrem esta falta de prestígio social, a dificuldade de se firmar como uma categoria profissional reconhecida socialmente e relevante para a sociedade. Embora o grupo de profissionais da educação seja um segmento com grande contingente, e mesmo que bem formados, portadores de grande potencial cultural, técnico e científico (NÓVOA, 1998), constata-se em todos os níveis da educação a árdua e constante luta por reconhecimento social diante de outros segmentos da sociedade.

Particularmente, o não reconhecimento do professor da primeira infância está relacionado, de certa forma, ao não reconhecimento da educação infantil que, no fundo, traduz o não

reconhecimento da infância como um todo. Em uma sociedade marcada pela valorização do econômico e do imediatismo produtivista, a criança pequena não conta, não é considerada como um “outro” a ser, efetivamente, considerado nas relações sociais.

Constituir espaço dentro da educação superior para críticas e reflexões sobre a prática, especialmente da educação infantil, comporia uma base para a conscientização e uma educação emancipadora, favorável à obtenção de posicionamentos mais consistentes na luta por reconhecimento social do professor da primeira infância, tendo em sua essência a luta por reconhecimento social da infância. Assim, a universidade é considerada um local privilegiado de discussão, ensino, pesquisa e interação com a sociedade e não só de certificação e reprodução do que está estabelecido, mas, essencialmente, um lugar de desenvolvimento do ser humano, de sua autonomia intelectual. Portanto, o curso de pedagogia tem a responsabilidade de promover a reflexão sobre a educação em geral a partir da discussão sobre a infância, incluída a primeira infância e suas especificidades, como diretamente relacionada à estrutura social.

Uma aproximação da universidade com o campo e com a prática da educação infantil se veiculará mediante a constituição de um corpo docente integrado também por especialistas, em termos de formação e pesquisa, em educação infantil. Assim, o ensino e extensão trariam para discussão e reflexão o que efetivamente ocorre dentro das escolas, abrindo possibilidades conjugadas de intervenção. O distanciamento universidade / escola acaba proporcionando e facilitando, ainda que veladamente, apenas interesses burocráticos desfavoráveis à luta por reconhecimento social dos professores. Nestas condições de distanciamento quanto às especificidades da primeira infância, os cursos de pedagogia, muitas vezes, enviam para a educação infantil profissionais despreparados, que vão acabar construindo seu saber na prática.

Por sua vez, a própria educação infantil, focada apenas nas atividades cotidianas, se fecha para a universidade. Nestes termos, pode-se falar de um conservadorismo da prática. As pessoas constroem na prática o saber da educação infantil, buscando se preservar das críticas vindas do meio acadêmico. Este distanciamento entre os cursos de pedagogia e a prática escolar da educação precisa ser superado, valorizando os interesses pedagógicos comuns. Para tanto, essa prática precisa ser discursivamente formulada, cabendo, talvez, a primeira iniciativa à universidade. A vivência e visão sobre educação infantil devem se relacionar com a visão da educação em geral, o que muitas vezes não ocorre. É preciso conquistar esse espaço dentro do mundo acadêmico e da política educacional. Mesmo que o acesso do professor da primeira

infância ao mundo acadêmico não garante o reconhecimento social, abrem-se perspectivas a esses profissionais em sua militância e atuação na sociedade, pela participação política, nas negociações, nas argumentações e ações conscientes.

Por outro lado, a busca por reconhecimento, tomada pela lógica da competição por pontos de tempo de serviço, por títulos, em que méritos são convertidos em gratificações salariais transforma, por assim dizer, o próprio professor em comerciante, como se ele próprio estivesse à venda, transformado em mercadoria, em coisa. Essa característica da busca por certificação é, certamente, consequência do cenário economicista mais amplo, muitas vezes sobreposto à demanda da educação infantil que exige formação superior dos seus professores, tanto quanto qualquer outro nível educacional.

A educação como um todo é marcada pela razão instrumental vigente em nossa sociedade, levando ao predomínio de valores econômicos, mercadológicos e produtivistas. Cada uma das partes, ou etapas, tem influência sobre as outras – da educação infantil à pós-graduação – de certa forma, fortalecendo a manutenção da razão instrumental. Somente uma reflexão aprofundada e iniciativas movidas pela vontade do pensamento e de transformação da realidade podem encontrar as necessárias possibilidades para romper com as muitas formas de imposição da razão instrumental. A educação superior tem essa responsabilidade social. É o espaço, por excelência, onde se gestam essas transformações.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Brasília: [s.n.], 1996. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editorial 34, 2003.

_____. A dimensão moral. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 set. 2009. Caderno Mais! p.10.

INEP. **Censo da educação básica**: 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf> Acesso em: 09 set. 2013.

INEP. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 09 set. 2013.

NOBRE, M. Apresentação. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editorial 34, 2003. p. 7-19.

NÓVOA, A. Relação escola - sociedade: “novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-40.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia - Prefeitura Municipal de Sorocaba. Sorocaba | SP | Brasil. Contato: roselidoc@gmail.com

Pedro Goergen - Universidade de Sorocaba - Uniso. Sorocaba | SP | Brasil. Contato: pedro.goergen@hotmail.com

Artigo recebido em: 28 dez. 2015 e
aprovado em: 9 mar. 2016.