

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA DONEDA LOSSO

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO “OFÍCIO DE ALUNO” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A VISÃO DE PAIS E PROFESSORES**

BLUMENAU

2009

CRISTINA DONEDA LOSSO

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO “OFÍCIO DE ALUNO” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A VISÃO DE PAIS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

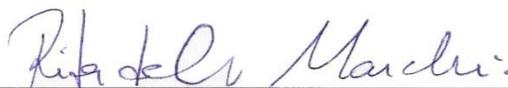
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Marchi

**BLUMENAU
2009**

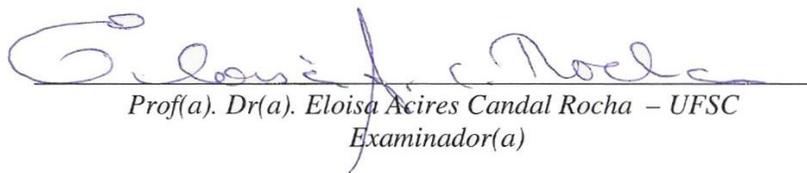
CRISTINA DONEDA LOSSO

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO 'OFÍCIO DE ALUNO' NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A VISÃO DE PAIS E PROFESSORES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Marchi – FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Eloisa Acires Candal Rocha – UFSC
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Gilson Ricardo de Medeiros Pereira – FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 17 de setembro de 2009.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão dirige-se a todos que estiveram junto de mim durante a caminhada no mestrado. Reconheço o apoio e a companhia de vocês ao longo do percurso desta pesquisa.

Aos meus pais, Mario e Angela pelo exemplo de vida, apoio e amor sempre dedicados.

Ao Fábio, muito presente, pelos incentivos, paciência e amor.

Aos irmãos Letícia e Marcelo que entenderam os momentos de angústia.

A Lívia, amiga pra sempre e que faz parte da família.

A Cátia, Viviane e Rosana, amigas do quarteto, que trouxeram sugestões, dicas, opiniões, e risadas tão importantes no mestrado.

A Maria de Fátima Barbosa que deu suporte para o início do mestrado.

Ao NEI onde foi desenvolvida a pesquisa, especialmente a Odete de Oliveira Reis pela confiança, aos profissionais e pais das crianças que prontamente me receberam com tanto carinho.

A Regina Patrícia C. Machado pela compreensão, apoio e escuta.

A todos os educadores da rede municipal de Florianópolis que compartilham um trabalho tão dedicado as crianças. Especialmente os educadores da Creche Ilha Continente.

A Secretaria de Educação de Florianópolis que concedeu a licença para o desenvolvimento da pesquisa e tem apoiado a formação continuada dos professores.

A turma 2007 do mestrado, pelos encontros, dúvidas e sugestões partilhadas.

Aos professores do Mestrado, em especial a professora Neide, integrante da banca de qualificação pela leitura tão criteriosa.

A professora Eloisa que me apresentou a educação infantil e deixou marcas em sua atuação no curso de pedagogia.

Ao professor Gilson, por apontar as possibilidades de tema para a pesquisa e entender as minhas angústias de iniciante e apoiar as mudanças ao longo do percurso.

À orientadora e professora Dra. Rita de Cássia Marchi que se dedicou muito ao trabalho e soube apontar os caminhos da pesquisa.

À Arlei e a Miria pela gentileza e eficiência na secretaria, mesmo a distância.

Agradeço a todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível chegar até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a visão de pais e professores sobre a socialização da criança na educação infantil ou do que aqui denominamos a construção social do “ofício de aluno” neste nível de educação. Partiu-se do pressuposto de que existe uma tendência na sociedade em antecipar a escolarização da criança através de sua socialização em estruturas coletivas fora da família. Pretendeu-se desvendar as relações que envolvem a educação infantil, as famílias, as crianças e sua socialização. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC. A coleta de dados deu-se através de entrevistas semi-estruturadas. Os sujeitos envolvidos são 7 pais e 8 professoras de crianças que freqüentam a instituição educativa. O aporte teórico desse estudo está na interface da sociologia da educação (mais especificamente, a sociologia da relação família-escola) com a sociologia da infância e é composto por autores como Phillipe Áries, Bernard Charlot, Maria Luisa Marcílio, Moises Kuhlmann Júnior, Zilma M. Oliveira, Philippe Perrenoud, Gimeno Sacristán, Claude Dubar, Manuel Sarmiento, Regine Sirota, Cléopatrê Montandon, Suzane Mollo-Bouvier, Eric Plaisance, Bernard Lahire, Philippe Perrenoud e Pierre Bourdieu. A análise dos dados permitiu desvelar as razões de medidas e estratégias adotadas pelas famílias para o exercício do “ofício de aluno” por crianças na educação infantil. Isto é, de como pais e professores justificam seu empenho em despertar nas crianças atitudes precoces de disciplina, determinados hábitos e conhecimentos. Compreende-se que a busca generalizada pela educação infantil está relacionada às necessidades e condições sociais das famílias e indica o envolvimento cada vez mais cedo das crianças pequenas no processo de escolarização.

Palavras-chave: infância, educação infantil, teorias da socialização, ofício de aluno.

ABSTRACT

This research aims to meet the vision of parents and teachers on the socialization of children in early childhood education or the topic we call the social construction of the "occupation of a student" in this level of education. It was assumed that there is a tendency in society to advance the education of children through their socialization into collective structures outside the family. We tried to unravel the relationships that involve children's education, families, children and their socialization. The study was conducted in an institution for children's education in city of Florianópolis/ SC. The data collection took place through semi-structured interviews. The subjects involved are 7 parents and 8 teachers of children who attend the educational institution. The theoretical contribution of this study is on the interface of the sociology of education (more specifically, the sociology of the family-school relationship) with the sociology of childhood and is composed by authors such as Philippe Aries, Bernard Charlot, Maria Luisa Marcílio, Moises Kuhlmann Junior, Zilma M. Oliveira, Philippe Perrenoud, Gimeno Sacristán, Claude Dubar, Manuel Sarmiento, Regine Sirota, Cléopatrê Montandon, Suzane Mollo-Bouvier, Eric Plaisance, Lahire Bernard, Philippe Perrenoud and Pierre Bourdieu. Data analysis allowed revealing the reasons for actions and strategies adopted by households to exercise the "occupation of a student" for children in early childhood education. This is, as parents and teachers justify their commitment to the children wake early attitudes of discipline, certain habits and knowledge. It appears that the widespread search for early childhood education is related to the needs and social conditions of families and shows the increasingly early involvement of children in the school process.

Key-words: childhood, Early childhood education, theories of socialization, occupation of a student.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: CONTEXTUALIZAÇÃO DE SUJEITOS/ FAMÍLIAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67-68
---	--------------

SUMÁRIO

1	AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES E O DESPERTAR DESTA PESQUISA	11
1.1	SITUANDO A PESQUISA E SUA PROBLEMÁTICA	12
1.2	A ESCOLHA DO LOCAL DE PESQUISA	18
1.3	OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	19
1.4	OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	20
2	ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO	22
2.1	O SURGIMENTO DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA MODERNA	23
2.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA MODERNAS	26
2.3	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONQUISTA DA CRECHE NO BRASIL.....	31
3	A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	39
3.1	O “OFÍCIO DE ALUNO”	40
3.2	A SOCIALIZAÇÃO: DAS TEORIAS CLÁSSICAS ÀS CRÍTICAS CONTEMPORÂNEAS	48
3.3	A EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	55
3.4	AS ESTRATÉGIAS SOCIALIZADORAS FAMILIARES.....	59
4	A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO “OFÍCIO DE ALUNO” NA VISÃO DE PAIS E PROFESSORES	67
4.1	A SOCIALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DAS CRIANÇAS E OS “TEMPOS DA INFÂNCIA”.....	69
4.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
4.3	AS REGRAS SOCIAIS E O “MAL NECESSÁRIO”	77
4.4	O “OFÍCIO DE ALUNO” E A ANTECIPAÇÃO DO FUTURO.....	83
4.5	AS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA	89

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	105

1 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES E O DESPERTAR DESTA PESQUISA

Ao fazermos escolhas, desafios são lançados e caminhos trilhados. Ao iniciar o curso de Mestrado em Educação e adentrar o mundo da pesquisa novas construções se realizaram em mim para dar conta de um papel ainda desconhecido, ser pesquisadora. Sabe-se que para uma pergunta de pesquisa há sempre uma trajetória de vida movendo o desejo de investigação. Essa história de vida fez surgir perguntas, possibilitou a construção dessa pesquisa e orientou esse trabalho. Essas perguntas nem sempre obtiveram respostas, mas permitiram abrir passagem para novas descobertas no desejo de melhor compreender e avançar no campo nos estudos educacionais.

A graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, em conjunto com o Ateliê Sociológico Educação e Cultura¹ suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa cujo tema surgiu ao compartilhar os sentimentos, as inquietações e as angústias, advindas da minha experiência profissional, com colegas e professores do curso de Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau – FURB. Essa experiência profissional foi tecida na atuação como professora em Educação Infantil, desde 2001, na rede municipal de ensino de Florianópolis – Santa Catarina. Nas dificuldades e nos tropeços de pesquisadora iniciante, algumas perguntas, que vinham de uma vivência familiar, profissional e social construída ao longo de muitos anos foram surgindo.

Como professora, na rotina escolar, me relacionava com as famílias e os profissionais envolvidos com a criança na creche. Portanto, era no movimento diário de entrada e saída de pais e professores na entrega e recepção das crianças que percebia uma organização socialmente estruturada, o que me deixava curiosa para compreender um pouco mais dessa dinâmica escolar que envolvia também as famílias. Além disso, nos corredores da creche era freqüente ouvir alguns profissionais comentando que aquele pai ou mãe não trabalhava, mas apesar disso, deixava seu filho(a) na creche o “dia todo”. Por outro lado, alguns pais diziam que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. As crianças pareciam felizes ao entrar na creche demonstrando bem-estar e familiaridade

¹ Linha de pesquisa Educação, Cultura e Poder do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

naquele espaço. Mas eu queria compreender um pouco mais desse movimento de socialização da criança num espaço especializado como a creche.

O cotidiano do meu trabalho na creche me trazia informações e questionamentos sobre a relação da criança com seu processo educacional. Isto me levou, inicialmente, a observar dois fatos principais. Um deles, a tendência na sociedade a induzir a socialização da criança em estruturas coletivas fora da família. Outro, a busca generalizada das famílias pela educação infantil diante das suas necessidades. Esses dois fatos me sugeriram a hipótese de que talvez as crianças estejam sendo levadas cada vez mais cedo a desempenhar o seu papel de aluno, ou o que se denomina “ofício de aluno”. E que esta antecipação decorre das transformações ocorridas ao longo dos anos nas concepções sociais de infância e criança. Nesses moldes a pergunta que se colocava era por que não questionar as famílias e os profissionais da creche e ouvir o que têm a dizer a respeito disso? Esse contato com os familiares e profissionais envolvidos no espaço educativo colocava a dimensão social da sua participação nas relações educativas.

As conversas e trocas de experiência com colegas e professores do Mestrado na FURB acerca desse assunto foram fundamentais para responder alguns questionamentos e levantar outros. Ao cursar as disciplinas do programa de pós-graduação comecei a compreender que, ao mesmo tempo em que participo de um coletivo social (a creche em que trabalho, o mestrado), este também me constitui. Este duplo movimento certamente também se faz presente junto às crianças e as instituições nas quais estão inseridas (família/escola). Assim, esse trabalho se propõe a desvendar um pouco essa relação que envolve a educação infantil, as famílias das crianças, as crianças e sua socialização.

1.1 SITUANDO A PESQUISA E SUA PROBLEMÁTICA

Esta pesquisa iniciou com a pergunta de partida: qual a visão de pais e professores sobre a socialização da criança na creche? Quais os incentivos e expectativas destas instituições quanto à educação da criança?

Para a pergunta de partida e para a hipótese acima enunciada - de que a criança cada vez mais cedo está sendo socializada em instituições de educação infantil – temos alguns estudos sobre a chamada “pequena infância” que nos auxiliam a compreender esse fenômeno. Plaisance (2004) afirma que nos países industrialmente desenvolvidos encontramos crianças com idades cada vez menores freqüentando as escolas. Para Mollo-Bouvier (2005, p. 392), “em nossa sociedade, os modos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais”, sendo os mais importantes: a “generalização do trabalho das mulheres, a urbanização e afastamento do domicílio em relação ao trabalho, o aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego, a transformação na família”. Isso demonstra o quanto nossas concepções de infância se dão a partir das transformações sociais que a cercam. E, neste caso, o quanto a família e a escola são instituições que, ao mesmo tempo, produzem e refletem essas mudanças nos modos de socialização das crianças.

Tratando-se de uma pesquisa em educação na interface com a sociologia, o primeiro passo a ser dado foi a definição do objeto. Bourdieu (apud BONNEWITZ 2003, p. 35) afirma que “construir o objeto consiste em recortar um setor da realidade, isto é, selecionar certos elementos dessa realidade multiforme e descobrir, por trás das aparências, um sistema de relação próprio ao setor estudado”.

Autores que pretenderam ultrapassar o dualismo sociológico entre ator e estrutura chegaram à compreensão de que a realidade social é constituída no embaralhamento das construções individuais e coletivas. Isto é, para se compreender uma realidade precisamos conhecer as construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos porque o mundo social se constrói a partir das pré-construções passadas que são formas sociais reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas enquanto outras são inventadas nas interações. Essa herança passada, junto com o trabalho cotidiano dos atores sociais abre um campo de possibilidades no futuro. Nesse processo, as realidades sociais são ao mesmo tempo interiorizadas e exteriorizadas. Assim, os modos de aprendizado e de socialização dos atores tornam possível a interiorização dos universos exteriores e suas práticas individuais e coletivas desembocam na objetivação dos universos interiores (cf. CORCUFF, 2001).

Desta forma, por “construção social” de um fenômeno podemos entender o que explanamos acima de P. Corcuff, mas também o que trata Giddens em sua “teoria da estruturação” e Bourdieu com seu conceito de “estruturas estruturantes” (cf. MARCHI, 2007). Para Giddens (1989, p.298 apud MARCHI, 2007), construção social é a ação histórica dos agentes sociais na “estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de espaço e tempo”. Para Bourdieu (2003, p. 8-9), os “sistemas simbólicos” (língua, arte, ciência, etc.), instrumentos de conhecimento e de comunicação, são estruturas estruturantes que constroem a realidade – o sentido imediato do mundo – e que, portanto, estão no centro da luta política travada pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo.

Partindo deste pressuposto epistemológico da relação dialética entre o indivíduo e sociedade, o objetivo desta pesquisa é conhecer a visão de pais e professores sobre a socialização da criança na educação infantil. E, mais especificamente, compreender aspectos da construção do chamado “ofício de aluno” neste nível de ensino. Para fundamentar este último conceito utilizo Philippe Perrenoud (1995), Gimeno Sacristán (2005) e Manuel Sarmiento (2006) que defendem que a criança, ao participar de uma interação educativa, se ocupa de atividades que se caracterizam como um ofício, pois, ao praticá-las, a criança “trabalha” numa ocupação universalmente reconhecida (ser aluno).

O aporte teórico desse estudo é ainda composto por Phillipe Ariès (2006) que fundamenta as transformações na história social da infância, por Bernard Charlot (1979) que revela os processos ideológicos nas teorias pedagógicas e na idéia moderna de infância, por Maria Luisa Marcílio (2003), Moisés Kuhlmann Jr. (2005) e Zilma Moraes Oliveira et al (2000) sobre a institucionalização da creche. Para a discussão sobre a socialização da criança utilizo Claude Dubar (2005) que faz um resgate desde as teorias clássicas às críticas contemporâneas do conceito. A abordagem da sociologia da infância foi fundamentada por Manuel Sarmiento (2000a, 2006), Regine Sirota (2001), Cléopâtre Montandon (2001), Suzanne Mollo-Bouvier (2005) e Eric Plaisance (2004). Estes dois últimos autores auxiliaram também na compreensão das atuais tendências socializadoras da pequena infância. Por fim, para o estudo das estratégias socializadoras, destaco Bernard Lahire (2004)

e seu estudo sobre as probabilidades do sucesso escolar nos meios populares. Em seu livro “Sucesso escolar nos meios populares” ele explica as variações de aproveitamento escolar em crianças de séries iniciais para justificar o fracasso e o sucesso escolar dentro do contexto social e familiar. O estudo destaca o trabalho pedagógico desempenhado pelos pais em casa e discute as diferentes formas de investimento pedagógico das famílias. Segundo Lahire (2004), “a omissão parental” (suposta ausência da família na escolaridade dos filhos), relatada pelas escolas, é um mito. Para este autor, os pais se envolvem com a escolarização de seus filhos conforme suas condições objetivas, isto é de acordo com a sua configuração familiar e a posição social que ocupam. Ainda neste aspecto, os estudos de Cléopâtre Montandon (2001, 2005) analisam o envolvimento parental com a escolarização dos filhos e o trabalho educativo empreendido pelas famílias buscando o êxito escolar destes.

A abordagem sociológica sobre o estudo das “estratégias escolares e familiares” na educação tem evidenciado diferentes enfoques na última década. Dentre os estudos encontrados na pesquisa bibliográfica exploratória realizada para este estudo estão aqueles que situam “o aluno” em relação ao desempenho escolar: as dificuldades de aprendizagem, o fracasso e o sucesso escolar, a repetência, as trajetórias escolares e aos processos de escolarização e socialização (cf. NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003). Estes diversos estudos diferem quanto às modalidades de ensino (abrangendo o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior) e quanto ao enfoque nas diferentes camadas sociais.

O conjunto destes estudos contribui para o avanço da compreensão da relação família - escola numa abordagem sociológica, pois analisam o investimento familiar na vida escolar dos filhos; a escolha do estabelecimento de ensino; os processos e as interações pelos quais se produz o desempenho escolar; as dificuldades na relação entre família e escola; as mudanças sociais que ocasionaram mudanças nessa relação; a construção do “ofício de aluno” e a socialização, entre outros². Estes estudos que enfocam a interdependência entre as

² Para a pesquisa bibliográfica inicial deste estudo realizei o chamado ‘estado da arte’ sobre a temática das relações família-escola. O levantamento tinha o objetivo de rastrear, quantificar e identificar os temas citados no âmbito dos trabalhos apresentados nos congressos da ANPED, particularmente no GT-14 Sociologia da Educação. Observou-se que o tema tem sido categoria central nesses trabalhos entre 1998 e 2006. Mas, após fazer extensa busca também no Google acadêmico e no portal da Capes percebeu-se que os trabalhos encontrados sobre a interface família

condições sociais das famílias e as formas de relação estabelecidas com a escola estão na interface da Sociologia da Educação com a Sociologia da Infância e, por isto, o diálogo mantido neste estudo com estes dois campos de conhecimento.

As investigações acima mencionadas têm focado o papel fundamental da família na escolarização, haja visto o compromisso familiar de transmitir às crianças valores que devem orientá-las frente à escola. Conforme afirma Bourdieu (1998, p. 42-43),

“cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

Para fundamentar esta pesquisa a partir de outros estudos, iniciei um mapeamento que se deu primeiramente na interface entre família e escola. O universo científico encontrado evidenciou esta interface em diversas abordagens. Algumas delas encontram-se organizadas no livro “Família & Escola: trajetórias de uma escolarização em camadas médias e populares”. O livro contempla processos de escolarização (ZAGO, 2003) longevidade escolar (VIANA, 2005), o trabalho escolar das famílias (PORTES, 2003), competência escolar (ALMEIDA, 2003), estudante trabalhador (ROMANELLI, 2003), trajetória e excelência escolar (NOGUEIRA, 2003) e estratégias educativas escolares (PRADO, 2003). A organização deste material deu visibilidade às estratégias de escolarização em diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade colocando em pauta as relações entre família e a escola.

Na atual configuração social, os pais estão implicados na institucionalização de seus filhos e com isso se envolvem com o meio escolar. Isto porque a estrutura familiar sofreu mudanças com o passar dos anos assim como a infância tomou um lugar diferenciado na sociedade. Historicamente, essas mudanças fizeram com que as crianças passassem a ser exclusivamente socializadas pela família e pela instituição escolar. A partir disto, o triângulo infância, família e educação escolar vão estar intrinsecamente ligadas na modernidade. Essa imbricação e sua longevidade fornecem a aparência naturalizada do fenômeno.

e escola pouco se aproximava do enfoque desta pesquisa centrada na construção social do “ofício de aluno” na educação infantil.

A criança ao se socializar na escola, incorpora valores sociais e participa da construção de um papel referente a um tempo e um espaço determinado. Essa incorporação acontece por meio das relações que estabelece com o meio escolar onde tem adentrado cada vez mais cedo. Essa crescente e aparente antecipação da inserção da criança nas instituições educativas está objetivamente envolvida com a estrutura social organizada ao seu redor. Assim, a educação institucionalizada das crianças ocorre em razão de condições sociais específicas: a forma atual de configuração familiar, a divisão do trabalho entre os sexos, o papel da mulher e o seu lugar na esfera da produção, além das pressões propriamente econômicas sobre as famílias (MOLLO-BOUVIER, 2005). Trata-se da organização dos tempos e espaços domésticos voltados à gama de comportamentos operantes no processo escolar. Segundo Mollo-Bouvier (2005, p. 397), “agimos com as crianças em função de preocupações muito concretas: orçamento, horários, trabalho, lazeres, escolarização, etc., mas também segundo referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância”.

A pesquisa toma seu rumo ao caminhar em busca do desvelamento das relações sociais contidas nas representações da realidade que explicam os comportamentos cotidianos. Essas representações da realidade estão no conjunto de crenças admitidas em grupos sociais de uma sociedade. São modos de apreensão do mundo, motivações e regras de conduta, análise do vivido, julgamentos de valores e doutrinas. Essas representações sociais nos servem de guia em nossas atividades cotidianas. Assim, o sentido das ações mais pessoais e mais “transparentes” não pertence ao sujeito que as realiza, mas ao sistema completo das relações nas quais e pelas quais elas se realizam. Cabe aqui construir uma explicação fundada sobre aquilo que não está visível para os indivíduos (BOURDIEU, 2005).

Neste sentido, a pesquisa utiliza como variáveis aspectos do comportamento ligados à cultura escolar, ou seja, aos encorajamentos, às recompensas, às exigências, às críticas e às punições reservadas às crianças. Desta forma, a relação família e escola refere-se também à combinação complexa de interações de controle disciplinar sobre a criança. Inserida neste processo a criança apreende os valores sociais correspondentes ao meio familiar e escolar em que está envolvida e constitui o “ofício de aluno”.

1.2 A ESCOLHA DO LOCAL DE PESQUISA

Na perspectiva de trabalhar sobre as representações de pais e professores, defini o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Santo Antônio de Pádua como *lócus* investigativo. Esta instituição de educação infantil pertence à rede municipal de ensino do município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, e localiza-se no bairro João Paulo, próximo às margens da rodovia SC-401. Iniciada em 1976, a educação infantil pública municipal em Florianópolis, hoje congrega duas modalidades de instituição educativa: Creche e Núcleo de Educação Infantil (NEI). Inicialmente a creche caracterizava-se pelo atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos, em período integral. O NEI, ao contrário, atendia em período parcial (matutino e vespertino) crianças de quatro a seis anos, preferencialmente. A partir de 2008, de acordo com a portaria municipal 092/2007³, todas as instituições podem atender em período integral, na faixa etária de zero a seis anos de acordo com as inscrições de matrículas realizadas anualmente.

A rede municipal de Florianópolis atende 102 instituições de educação infantil⁴. Para a escolha do *lócus* investigativo, o primeiro critério utilizado foi desconsiderar as instituições vinculadas e conveniadas ao município. Este tipo de instituição é mantido pelo convênio firmado pela prefeitura municipal com outras organizações sociais (entidades filantrópicas, centros comunitários, entidades religiosas etc.). Com um número já reduzido de unidades educativas, outro critério foi dar preferência a uma instituição de “tradição” no município, isto é, aquela que tem uma história construída com a comunidade local há mais de 10 anos. A escolha do N.E.I. Santo Antonio de Pádua se deu por atender os critérios acima citados, além de ser uma instituição de fácil acesso. Esta unidade de ensino está orientada pela secretaria municipal de educação de Florianópolis e segue as normas e portarias deste município, o que sugere uma estrutura organizada e mantida pelo órgão público municipal. O N.E.I. Santo Antônio de Pádua, de acordo com Ostetto (2000) não tem sua data de fundação nos relatórios pesquisados, mas acredita-se, pelos estudos desenvolvidos, que foi fundado em 1981 aproximadamente.

³ A portaria municipal vigente esta disponível no site:
http://www.pmf.sc.gov.br/educa/ed_infantil_docs.htm

⁴ Considerando Creches, N.E.I.s, instituições vinculadas e conveniadas.

No meu primeiro contato com a instituição educativa, a diretora junto com a equipe pedagógica se mostrou disposta a contribuir com o trabalho. Com esse apoio, as profissionais logo se prontificaram a participar também. Além da instituição educativa, a secretaria municipal de educação de Florianópolis - SMEF deu seu parecer favorável ao desenvolvimento dessa pesquisa. Alguns encontros com as coordenadoras da SMEF possibilitaram a apresentação, o esclarecimento e a apresentação da abordagem dessa pesquisa. Com estes caminhos abertos estava definido o campo para a coleta de dados.

1.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Para conhecer a visão de pais e também de professores acerca da socialização das crianças selecionei como meus sujeitos de pesquisa os pais e os profissionais envolvidos com crianças que freqüentam o N.E.I. Santo Antônio de Pádua. Foram 08 profissionais e 07 familiares envolvidos, totalizando 15 entrevistas que constituíram o material empírico desta investigação.

Para delimitar a população pesquisada solicitei ajuda da equipe pedagógica da instituição. Esta se dispôs a indicar os pais que possivelmente com mais tranqüilidade participariam da pesquisa. Além disso, a equipe pedagógica organizou espaço e tempo para as conversas com os profissionais. A minha entrada na instituição foi oficializada com comunicado escrito colado na agenda das crianças apresentando o título e o objetivo da pesquisa para toda a comunidade escolar.

Vale lembrar que não pretendo investigar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Infantil Santo Antônio de Pádua. Nem pretendo investigar se os pais estão certos ou errados quanto às suas decisões nas formas de socialização de seus filhos. Pretendo apenas compreender uma prática social – a socialização de crianças na Educação Infantil - na visão de pais e professores, o seu empenho e expectativas que estes depositam nas instituições educativas nas quais matriculam os filhos e, nesta perspectiva, perceber como se dá a constituição do “ofício de aluno” já a partir deste nível de educação.

1.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O estudo teórico sobre metodologias de pesquisa possibilitou a escolha dos instrumentos de pesquisa. Para Bauer (2002, p.73), “toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo”. Essa escolha está relacionada tanto à compatibilidade do pesquisador com o instrumento escolhido, quanto com o objeto de pesquisa e sua problematização. Sendo assim, para a obtenção dos dados utilizei um instrumento já consagrado na pesquisa social, a entrevista semi-estruturada, com familiares e profissionais de crianças presentes no N.E.I. Santo Antonio de Pádua. Este tipo de entrevista, semi-estruturada permite uma conversa, exige escuta ativa e estimula o diálogo entre os interlocutores na busca de dados. Segundo Bauer (2002, p. 65), “O objetivo da entrevista qualitativa é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos”. Nesta pesquisa, o objetivo foi conhecer as representações dos pais e professores sobre a socialização da criança na creche.

Para dar orientação à entrevista, preparei um roteiro prévio (apêndice A e B) com perguntas que visavam elucidar o fenômeno estudado. O roteiro, ou guia de entrevista, é uma lista de perguntas ou temas abordados na conversa com o pesquisado.

As perguntas foram formuladas com base nas hipóteses e pressupostos teóricos deste estudo e serviram de suporte para evitar a dispersão da conversa. Essa conversa específica não é desprovida de objetivos e oferece princípios norteadores para análise posterior, haja vista que proporciona uma aproximação com a realidade destes sujeitos, possibilitando o estudo em situações concretas.

No primeiro momento de coleta dos dados, em novembro de 2007 aconteceram as 15 entrevistas desta pesquisa, no espaço institucional, em sala reservada, com o consentimento da coordenação pedagógica. A receptividade primeiramente dos profissionais e posteriormente dos pais surpreendeu-me, pois estes demonstraram confiança diante de tantas expectativas criadas por mim, numa insegurança desfeita à medida que mais e mais entrevistas se consolidavam. As profissionais puderam participar sempre nos intervalos das atividades com as crianças. Era neste espaço que aos poucos eu compreendia o movimento destas

profissionais na relação com a criança e com a família. Foi nessa interação, nessa troca de idéias e de significados que várias realidades e percepções foram exploradas e desenvolvidas.

As entrevistas foram gravadas com autorização prévia dos agentes e transcritas na íntegra. Com o objetivo de me remeter ao momento de conversa e, a fim de apreender cada fala em seu devido contexto, as conversas foram ouvidas por mim diversas vezes para que ficassem na memória. As informações, desta forma, ficaram registradas com os detalhamentos mais sutis, como o silêncio, a entonação de voz, as repetições e as pausas.

Contudo, percebi o quanto os sujeitos pesquisados sentiam a necessidade de falar e, apesar de não me conhecerem, contaram um pouco de suas vidas. Por isso, resguardo a identidade dos entrevistados, de forma a preservar sua privacidade e evitar o possível tom de “denúncia” dos envolvidos naquela comunidade escolar. Como já assinalado, não se trata de realizar críticas ao trabalho ali desenvolvido. Assim, adoto nomes fictícios para substituir os nomes verdadeiros. Aqui, vale esclarecer ainda que, em alguns momentos de fala (nas entrevistas) ou escrita faz-se referência ao local da pesquisa como creche, NEI, escola, coleginho, educação infantil e instituição.

Num segundo momento de coleta dos dados, houve necessidade de retornar à instituição em busca de documentos como a portaria de matrícula vigente 092/2007, as fichas de matrícula das crianças cujos pais foram entrevistados, para a contextualização dos sujeitos da pesquisa. Estes documentos ajudaram na compreensão da organização escolar. Esta segunda ida a campo aconteceu em maio de 2008 com o apoio da direção do NEI Santo Antônio de Pádua.

Esta pesquisa não se condensa à ideografia de caso, não se limita a um estudo cujos resultados estão irremediavelmente circunscritos à particularidade a que se refere. Esse é um trabalho que move uma realidade marcada, no caso uma instituição de educação infantil e as famílias envolvidas no processo de socialização da criança. Portanto, poderia partir de uma perspectiva que abrange outros pontos de vista, outras modalidades de ensino (fundamental, médio) em outras realidades sociais e ainda outras localidades que se aproximam da realidade aqui apontada. Afinal, o “ofício de aluno” pode ser encontrado em todas as sociedades onde a criança adentra em um processo de educação formal e, portanto, pode apresentar características próximas às aquelas aqui analisadas.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO

A fascinação pela infância é um fenômeno relativamente recente, pelo que se pode deduzir a partir das fontes disponíveis. (HEYWOOD, 2004, p. 10)

Neste estudo parto do pressuposto de que para compreender as práticas sociais atualmente relacionadas às crianças é preciso compreender não somente a atual configuração social que as envolve, mas também os processos históricos e sociais que conduziram a estas práticas. De certo modo pode-se dizer que demorou para que as ciências sociais e humanas focassem a criança e a infância em suas pesquisas. Segundo Sirota (2001 apud QUINTEIRO, 2007), a análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX.

Durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Assim, elas permaneciam por pouco tempo afastadas do mundo dos adultos. Apesar de ter havido sempre crianças, nem sempre houve “infância” como categoria social de estatuto próprio. Isto é algo que começou a emergir no período Renascentista, para se autonomizar a partir do Século das Luzes (cf. SARMENTO, 2006). Neste sentido, em períodos históricos anteriores ao nosso, a socialização da criança não estava assegurada nem controlada exclusivamente pela família e pela escola. Segundo Ariès (2006, p. IX) “a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”. Durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos.

No intuito de melhor compreender isto, neste capítulo focalizo o surgimento e as transformações históricas na concepção de infância e criança. Este estudo parte historicamente do que Ariès (2006) chama de “(a nossa) velha sociedade tradicional” e segue para a modernidade até chegar aos nossos dias.

Na sociedade tradicional descrita por Ariès, a criança permanecia sob o cuidado dos pais por um curto período de tempo, “enquanto o filhote não conseguia bastar-se”. Assim, a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, de criancinha logo se transformaria em homem jovem, sendo misturada aos adultos ao

adquirir “desembaraço”. Em contraponto com essa sociedade tradicional, nos tempos modernos, constrói-se uma nova posição para a criança no interior da família. Os rompimentos ocorridos nas estruturas sociais e familiares resultaram na privatização do espaço familiar que passa a ser organizado em volta da criança e sua educação (ROCHA, 2007). Apresento então, na modernidade, os processos que Sarmento (2006) chama de “institucionalização da infância”: momento em que a criança deixa de aprender diretamente a vida junto ao cotidiano e às experiências do “mundo dos adultos” e onde a escola passa a ser responsável pela sua aprendizagem como meio de educação. Com a cumplicidade da família, a criança passa a freqüentar espaços especialmente criados para sua educação e socialização. Esse “sentimento novo” é constituído pela nova afeição devotada à criança e pela importância que passa a ser dada ao seu processo educativo⁵.

Ao final do capítulo abordo o processo de institucionalização da obrigatoriedade da educação escolar no que diz respeito à história da implantação efetiva da creche como espaço específico para a pequena infância no Brasil. Esta contextualização é pertinente visto o campo de investigação deste estudo ser a educação infantil ou, mais vulgarmente falando, o ambiente da “creche”, como espaço que cada vez mais famílias têm buscado como uma instituição que auxilia no cuidado e educação de seus filhos pequenos. Neste sentido, utilizarei os estudos de Zilma de Oliveira (et al, 2000) que forneceram alguns fundamentos e idéias para a construção da concepção de creche na educação brasileira.

2.1 O SURGIMENTO DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA MODERNA

“A imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura” (CHARLOT, 1979, p. 99)

⁵ Este movimento pode ser situado no interior dos conhecidos processos históricos de “moralização dos costumes” que ocorreram no século XIX na Europa e também na América Latina. Estes foram promovidos pelos reformadores católicos ou protestantes, pelos filantropos e pelos médicos e higienistas que promoviam a “construção da nação” moderna. (cf. PILOTTI e RIZZINI, 1995; RIZZINI, 1997)

A idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira, ela sofreu transformações ao longo da história. Assim, a visão que outrora se tinha da infância e da criança estava muito distante das visões com as quais somos hoje familiarizados. As concepções de infância foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das idéias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Assim, para se chegar à concepção moderna da infância se faz necessário conhecer a forma como se pensava a infância e as crianças no passado. Os estudos de Ariès (2006) identificam uma idéia de infância que não nasceu de uma hora para outra, nem seguiu uma linearidade, mas, emergiu de transformações culturais que reorganizaram o meio familiar e social⁶.

Na sociedade medieval, não havia a consciência da “infância”, conforme a conhecemos na modernidade: assim que a criança muito pequena e demasiadamente frágil desenvolvesse alguma autonomia em relação à mãe ou à ama, logo se juntaria aos adultos e não se distinguiria mais deles. Essa passagem da criança para a vida adulta era tão rápida que não deixava marcas significativas na sociedade e, portanto, não havia tempo nem motivo para o desenvolvimento do “sentimento de infância”. Até o fim do século XII, a imagem da criança era apenas a redução do tamanho de um adulto, não havendo particularidades que caracterizassem a diferenciação das idades. Além disso, a fragilidade da infância estava ligada ao alto índice de mortalidade, sua sobrevivência era improvável e, por isso assim que passasse pelo período de “risco” a criança era logo misturada aos adultos e aprendia junto a estes um ofício. Ao atingir a idade de sete ou nove anos, as crianças eram colocadas em casas alheias para aí fazerem o serviço pesado, ou seja, todas as tarefas domésticas. Lá permaneciam por um período de sete a nove anos, vivendo e trabalhando, sendo chamados de aprendizes. Segundo Ariès (2006, p. 154), essa passagem da criança pela casa alheia servia para que as crianças “aprendessem boas maneiras”. Esses contratos de aprendizagem para a prestação de um serviço se difundiram como um hábito em todas as condições sociais. Assim, o serviço doméstico era confundido com aprendizagem, como um tipo de educação.

⁶Apesar das críticas já dirigidas ao estudo de Ariès, seu trabalho permitiu compreender as transformações no que se refere à infância e a mudança do papel da família ao longo dos séculos, por isso não seria possível negar o rompimento provocado por sua obra, em especial no que se refere à infância.

Para Ariès (2006, p. 157), “não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra [...] a escola era, na realidade, uma exceção”. Portanto, não se tinha a idéia contemporânea da segregação escolar das crianças com a qual estamos hoje habituados. Elas aprendiam a “viver” na prática, no contato com os afazeres do dia a dia. Além disso, não havia um sentimento existencial profundo entre pais e filhos, pois, desde muito cedo a criança escapava à própria família. Segundo Ariès (2006, p. 158) “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental”. O desconhecimento do sentimento de infância, portanto, se explica pelo pouco tempo de sua duração.

Nos séculos XV e XVI surge a tendência de exprimir um sentimento superficial em relação à criança “engraçadinha” principalmente em seus primeiros anos de vida. Inicialmente este sentimento (a “paparicação”) surgiu entre as mulheres que cuidavam das crianças. Segundo Ariès (2006, p. 101), “de agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em *paparicá-las*”. Assim, vê-se que, antes do século XVI a consciência social não admitia a existência da infância como uma categoria do gênero humano diferenciada.

O sentimento da família moderna nasceu com o hábito geral de educar as crianças na escola. Segundo Charlot (1979, p. 112), “as sociedades ocidentais afastam a criança das atividades adultas nos séculos XV e XVI e, no início do século XVII, elaboram uma teoria filosófica da especificidade infantil”. O interesse pela infância não se restringe mais apenas à distração e à brincadeira, mas se concentra numa preocupação moral e psicológica para com a criança. Ariès (2006) nomeia este movimento de “sentimento autêntico” de infância, pois era preciso penetrar na mentalidade da criança para melhor corrigi-la e para adaptar ao seu nível os métodos de educação. Neste sentido, “as crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com freqüência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e as conquistam” (ARIÈS, 2006, p. 104). Havia neste período a preocupação em fazer a criança se transformar em homem racional e para isso era preciso preservar e disciplinar a criança. Foi neste período que o “despertar do sentimento da infância” se tornou significativo (ARIÈS, 2006).

A introdução da disciplina nos colégios fez as famílias reconhecerem o trabalho de uma educação séria. A escolaridade passa a ser voltada às crianças e

jovens e não mais às idades da maturidade como outrora. Desta forma, no fim do século XVIII a infância foi prolongada e a escola passou a ser a instituição que se encarregaria da sua educação. Foi no século XVII, entre moralistas e educadores que se formou o primeiro sentimento da infância que inspira toda a educação até o século XX. Neste século a rede escolar se expande correspondendo a necessidade de educação teórica (cf. ARIÈS, 2006).

Os séculos XVII e XVIII constituem, portanto, o período histórico em que a idéia moderna de infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e como uma fase própria do desenvolvimento humano que cabe aos adultos conduzir a bom termo (cf. SARMENTO, 2006, p. 88). Portanto, a infância surge a partir das idéias de proteção, amparo e dependência. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e também de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos. No século XIX, a idéia de infância passa a sintetizar o “futuro”, tendo o sentido de uma fonte de inspiração que duraria por toda a vida.

Na sociedade burguesa (sociedade capitalista industrial e urbana) a criança deixa de exercer um papel produtivo direto, como adulto, e passa a necessitar de cuidados, de escolaridade e preparação para o futuro. Para Charlot (1979, p. 109), “a imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção”. O autor conclui ainda que “compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente”.

Além disso, cabe ressaltar que, em diferentes classes de uma sociedade, existiam diferentes visões sobre as crianças e seu estatuto nestes diversos contextos. Essa noção de infância construída a partir da modernidade foi universalizada pelas classes hegemônicas com base em um determinado padrão de criança e de infância tendendo a não levar em conta a existência de outros modelos (cf. MARCHI, 2007).

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA MODERNAS

A construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e modos de vida e, especialmente, da constituição de organizações sociais para a sua educação (SARMENTO, 2006, p. 107).

Como indica Narodowski (2001, p. 28), ao longo da história cada época de desenvolvimento da humanidade possui seu modo particular de integrar as crianças às estruturas sociais existentes. A escola é uma instituição que se desenvolve desde a antiguidade grega até a contemporaneidade, mas somente nos últimos quatrocentos anos a sociedade moderna gerou essa modalidade específica de investimento de seus esforços para formar as novas gerações, organizando aprendizagens e internalizações com uma nova forma, diferente das anteriores.

De acordo com Sarmiento (2006, p. 109), a institucionalização da infância, no início da modernidade, se realizou na conjugação de vários fatores: **a criação da escola**, o **centramento familiar** na prestação de cuidados de proteção ao desenvolvimento da criança, o **surgimento de disciplinas e saberes periciais** e a promoção da **administração simbólica da infância**.

A criação da escola está associada à construção social da infância, dado que, a constituição, pelo Estado, em meados do século XVIII da escolaridade obrigatória institui pela primeira vez na história a libertação de um grupo geracional (as crianças) das atividades do trabalho produtivo, sendo esta libertação progressivamente alargada a todas as crianças (SARMENTO, 2006). Isso implica no aparecimento do corpo infantil para ser amado e educado e para isso, implica também na criação de um núcleo (a família) onde o sentimento e a consciência desses deveres de amor e educação são a unidade básica de integração (cf. ARIÈS, 2006; NARODOWSKI, 2001). A família, que outrora votara a criança ao estatuto subalterno da companhia das aias e criadas, reconstitui-se através do seu centramento na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança que se torna núcleo de convergência das relações afetivas no seio familiar das classes médias e a destinatária dos projetos de mobilidade social ascendente - pelo investimento na formação escolar, por parte das classes populares (cf. SARMENTO, 2006, p. 107-108).

Desta forma, conforme Narodowski (2001), a atitude dos adultos ante a criança se transforma espetacularmente. Por isso Sarmiento (2006) aponta a formação de um conjunto de saberes sobre a criança, constituída como objeto de

conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao seu desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões da “normalidade”. O que chama de **saberes periciais sobre as crianças** se constituem como balizadores da inclusão e exclusão na normalidade e exprimem-se em procedimentos da inculcação comportamental, disciplinar e normativa. São “esses saberes que originaram novas disciplinas constitutivas do campo da reflexividade social sobre a criança, com influência poderosa nos cuidados familiares e nas práticas técnicas utilizadas nas instituições e organizações onde estão as crianças” (SARMENTO, 2006, p. 108). Nesses saberes destacam-se a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia.

Para Sarmento (2006), a modernidade operou também na elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da **administração simbólica da infância**. Isto se refere a um certo número de normas, atitudes, procedimentos e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. A “norma” da infância é, portanto, a prescrição de saberes sobre a criança que integra seu “processo de institucionalização” na primeira modernidade e convencionou padrões de “normalidade/anormalidade” infantil. Trata-se das atitudes previstas sobre o acesso a certos lugares pelas crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, acessibilidade e recusa de participação na vida coletiva e a configuração de um “ofício de criança” ligado à atividade escolar, como sendo inerentes ao desempenho, pelas crianças, de papéis socialmente imputados.

A criança muda de lugar na vida comunitária: deixa de ser parte residual integrante de um grande corpo coletivo e começa a ser percebida como um ser individualizado e carente de resguardo e proteção. Charlot (1979, p. 105) aponta que “a fraqueza, a falta de acabamento, a dependência da criança são, portanto, efetivamente, conseqüências de sua condição biológica ao nascer”. A criança nasce e se desenvolve num meio social e sua incapacidade fisiológica torna-se fonte de relações afetivas e sociais com os adultos que dela cuidam e protegem.

No pensamento rousseauiano⁷ os limites da infância são próprios da infância e, portanto, naturais de seu ser, pois “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens e a infância tem maneiras de ver, de pensar e de

⁷ Ver *Emílio*, Rousseau (2004).

sentir que lhe são próprias” (ROUSSEAU, 2004, p. 91). Assim, a obra *Émile* é o ponto de partida para a pedagogia moderna, ao situar a infância na posição das coisas que merecem ser estudadas e respeitadas, quando insiste constantemente na boa alimentação das crianças, reivindica a lactação e orienta quanto aos cuidados básicos de higiene que se deve ter com as crianças. Mas, Charlot (1979) aponta que a noção de desenvolvimento natural pode ser entendido de três formas: uma é a de que o desenvolvimento natural pode ser um desenvolvimento da Natureza que se reproduz eternamente semelhante a si mesmo, que é simplesmente desabrochamento da natureza humana. E, a pedagogia, neste caso, não pode pretender nenhuma cientificidade enquanto permanecer prisioneira desta idéia. Outro sentido é de que a idéia de desenvolvimento natural pode remeter à de desenvolvimento biológico. Mas, o desenvolvimento biológico não é o desenvolvimento, na criança, de uma “natureza eterna”, é o desenvolvimento natural socialmente determinado e socialmente significativo. Num terceiro sentido então, entende-se por desenvolvimento natural o desenvolvimento da criança que é o mais freqüente num quadro social determinado. Essa “idéia de desenvolvimento natural remeterá, então, ao desenvolvimento da criança em relação com as transformações da sociedade e não mais ao desenvolvimento de uma natureza que só faz atualizar a natureza humana na criança e no homem” (CHARLOT, 1979, p. 129).

Conforme Narodowski (2001), neste cenário se configura a pedagogia moderna ao delinear a criança em sua educabilidade, em sua capacidade natural de ser formada. Segundo Charlot (1979, p. 116), “a infância aparece como o período humano da disponibilidade, da plasticidade, isto é, como a idade em que o homem é eminentemente educável e corruptível”. E a criança é o ser cujas faculdades e personalidade não estão formadas, o que a expõe a todos os perigos e ao mesmo tempo a possibilita a todas as influências protetoras e formadoras.

Desta forma, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova elaboram representações da infância, fundadas nos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade. Sendo que para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância. Assim, para o século XVII, a criança é um ser fraco que é atraído pelo mal e a educação deve, antes de tudo, desenraizar os impulsos naturais ao disciplinar e inculcar-lhe regras. Por isso a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta

importância ao aprendizado de regras. Esta pedagogia insiste na insuficiência de desenvolvimento e de experiência e encara, de maneira puramente negativa, a falta de acabamento da criança. Assim, não compara a criança com o adulto, mas com um Homem ideal que o próprio adulto não é. Então, educar a criança, fazer dela um homem, é “romper com a infância”, com a animalidade. Essa insuficiência da criança funda o direito do adulto à intervenção. Desta forma a criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo (cf. CHARLOT, 1979). A infância, neste sentido, é o estágio com características próprias e fortemente definido que antecede a idade adulta. O “não adulto” é a criança sem razão e a infância é o longo caminho da aprendizagem da razão. O destino da criança é tornar-se um adulto, é aprender a ‘acabar-se’ como adulto (cf. NARODOWSKI, 2001).

A pedagogia nova, a partir de Rousseau, representa a natureza da criança como inocência original e procura proteger a natureza infantil. Diferente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova é uma pedagogia da natureza e da espontaneidade que concede uma importância essencial a tudo o que é expressão livre da criança. Por isso desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade da criança. Segundo Charlot (1979, p. 121) essa pedagogia “dá uma interpretação positiva à falta de acabamento da criança e insiste no seu desenvolvimento, no fato de que a criança está em via de tornar-se por caminhos próprios, o que deve ser”. Então, para a pedagogia nova, as faculdades da criança ainda não chegaram à maturidade, significa que estão em via de se desenvolver e que não se deve perturbar esse desenvolvimento com uma intervenção inoportuna, ou seja, a intervenção adulta. Assim, educar a criança é salvaguardar nela a infância, preservando-lhe a corrupção que a separa da humanidade que ela carrega em si (cf. CHARLOT, 1979). Importa saber que “a revolução da pedagogia nova, [...] não consiste, portanto, em levar em consideração uma natureza infantil até então ignorada, mas em transformar radicalmente a interpretação dessa natureza infantil e das relações entre adulto e criança” (CHARLOT, 1979, p. 123).

A construção moderna da infância como período de escolarização possibilitou, na prática, a multiplicação de creches e escolas como espaços orientados para as crianças como um grupo específico de idade. Neste movimento

podemos encontrar a criação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno”⁸ como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições das crianças em seu desenvolvimento (SARMENTO, 2006).

Para Narodowski (1999), a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da Pedagogia, ela representa a justificação da pedagogia enquanto disciplina devendo atuar educando, instruindo e desenvolvendo. Assim, a “infância gera um campo de conhecimentos que a Pedagogia constrói, mas, ao mesmo tempo, é um corpo – o corpo infantil, o corpo adolescente – depositário do agir específico da educação escolar” (NARODOWSKI, 1999). Neste contexto, a Pedagogia constrói o conceito de aluno que significa a segregação da infância e da criança que passa a necessitar de proteção especializada em instituições. Disto emerge o fato da pedagogia considerar tradicionalmente a infância como um fato dado ou natural, a partir do qual se constrói teórica e praticamente o aluno. No discurso pedagógico a questão consiste em situar os corpos na posição de aluno, a partir da condição supostamente “naturalizada” por esta disciplina (cf. NARODOWSKI, 1999).

2.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONQUISTA DA CRECHE NO BRASIL

De origem européia, a primeira instituição que deu assistência às crianças no Brasil foi a casa dos expostos. Era, portanto, uma instituição dedicada às crianças pobres. Na Europa, a partir do século XIX inicia-se a extinção desta instituição. No Brasil, segundo Marcílio (2003, p. 53)

“foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950”.

⁸ “Ofício de criança” e “ofício de aluno” são conceitos que serão trabalhados no capítulo 3 deste estudo.

Esta casa tinha como princípio amparar e oferecer alguma condição de sobrevivência às crianças abandonadas, evitando que estas fossem deixadas pelos caminhos, nos bosques, no lixo, nas ruas e portas de casas e igrejas. Este era um costume das famílias com poucos recursos financeiros para criar crianças ou nas quais ocorrera um nascimento ilegítimo, ou seja, fora do casamento. A “roda” dos expostos garantia o anonimato daquele que abandonava a criança. No Brasil, um movimento higienista principiado pelos médicos e com a adesão de juristas e outros membros da sociedade se empenha na eliminação dessas casas que tinham altíssimo nível de mortalidade (cf. MARCÍLIO, 2003).

As primeiras instituições reconhecidas mais tarde como “escolas maternais” surgiram na Europa, na primeira metade do século XIX, chegando a nosso país por volta de 1870, sendo que nenhuma destas possuía caráter obrigatório. Defendia-se a idéia de que a criança deveria passar mais tempo ao lado da mãe e da família. Assim, o aparecimento da educação infantil no Brasil, chamada inicialmente de “pré-escola” se deu baseada na herança européia que inovou a forma de pensar propostas para a educação de crianças em “jardins de infância” como espaços diferenciados dos modelos escolares conhecidos até então. A partir do século XIX, no Brasil, começou a discussão das propostas de instituições de educação para crianças pequenas e, no século XX, passaram a ser implantadas num processo lento de expansão, atendendo inicialmente apenas crianças de 4 a 6 anos.

A primeira creche, para filhos de operários, foi inaugurada em 1899 no Rio de Janeiro e posteriormente, em São Paulo e Belo Horizonte em 1901 e 1908, respectivamente. Essas instituições surgiram vinculadas aos sistemas de educação e também aos órgãos de saúde e assistência, sendo indiretamente ligadas a área educacional. Essa educação assistencialista promoveu uma espécie de “aceitação” das condições sociais e era destinada principalmente às camadas mais carentes da sociedade. As primeiras creches atendiam crianças em asilos e internatos e sua clientela eram filhos de mães com baixa renda que não tinha condições de criá-los. Essa condição gerava um sentimento de caridade por parte das instituições, que prestavam tal serviço como “favor”. A criança tornava-se instrumento da intervenção pública na família (KUHLMANN, 2005).

A creche, segundo Oliveira et al (2000) deve ser compreendida inserida num contexto social que contempla a expansão da industrialização e do setor de serviços, e, conseqüentemente o aumento da urbanização. A industrialização

passou a incorporar um número significativo de mulheres no trabalho das fábricas, as mães enfrentaram o problema de não ter como cuidar de seus filhos deixando-os em casas de vizinhas, para que estas pudessem “olhar” seus filhos.

No início do século XX, com a chegada de imigrantes no Brasil e absorção de sua mão-de-obra nas fábricas e organização dos centros urbanos na década de 20, iniciam-se movimentos de reivindicação de melhores condições de trabalho, dentre outras coisas, creches para seus filhos. A indústria, por sua vez, buscou atender alguns destes protestos como forma de controlar e disciplinar seus trabalhadores, diminuindo assim, a força dos movimentos operários. Seguindo esse pensamento, criam-se vilas operárias, clubes esportivos, assim como creches e escolas maternas para os filhos dos operários, o que passou a ser reconhecido pelos empresários como uma vantagem, pois as mães produziam mais e melhor. Mas essa conquista não foi livre de conflitos e permaneceu como um “mal necessário” para remediar uma necessidade. O ideal, para a família que tinha melhores condições, era manter a mãe em casa voltada para o lar (cf. OLIVEIRA et al, 2000).

Aos poucos, a escola maternal, dedicada às mães trabalhadoras, deixa de ser destinada principalmente aos pobres e passa a se definir como instituição de atendimento dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim de infância atenderia de 5 a 6 anos.

Na década de 30, outro tipo de instituição surge no município de São Paulo vinculado ao departamento de cultura e dirigido por Mário de Andrade, o chamado “parque infantil”. Na década de 40 o parque infantil se expande para outras localidades do país como Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. Neste espaço freqüentavam crianças de 3 a 6 anos e as de 7 a 12, em horário alternado ao escolar, e se valorizava uma referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis. Além disso, enfatizava também o controle, a educação moral e a educação física das crianças. Essa postura foi adotada tendo em vista o período entre guerras, que influenciaram os jardins de infância para seguirem uma orientação esportiva, voltada para a cultura física. Desta forma, neste período ainda, houve a preocupação com a formação de professoras e a escola era a carreira profissional oferecida à educação feminina. Paralelamente à educação das crianças, surge o processo de especialização de professores, com o aparecimento das Escolas Normais, propiciando estágios em jardins de infância e a

especialização em educação pré-primária, esta última reconhecida inicialmente como pós-normal (KUHLMANN, 2005, p. 187).

Ainda, nas décadas de 30, 40 e 50 existiam poucas creches não vinculadas à indústria e estas eram de caráter filantrópico. Estas instituições recebiam doações de famílias com maior poder aquisitivo além de ajuda governamental para desenvolverem seu trabalho. A área da saúde apoiava o trabalho nas creches por reconhecer a falta de condição básica de higiene na moradia das famílias mais pobres, além do alto índice de infecções em crianças. Observa-se então, que o trabalho junto às crianças neste período tem cunho assistencialista, preocupava-se com a alimentação, higiene e segurança física, desvalorizando-se a educação voltada ao desenvolvimento intelectual e afetivo (cf. OLIVEIRA et al, 2000).

Mas, a partir da década de 50 se observa o cruzamento das teorias pedagógicas, onde novas propostas educativas se apresentam preocupadas não só com o desenvolvimento físico, mas também com a formação de hábitos envolvendo habilidades mentais, a socialização e a valorização do uso dos brinquedos. Assim, os jardins de infância ressaltam a existência de material apropriado para a educação das crianças, como caixa de areia, roupas de bonecas, lápis, tesouras, livros de pano, papel, brinquedos de animais, quebra-cabeça, material de costura, pianos, cubos entre outros. Esse clima pedagógico estava relacionado à recreação, para o desenvolvimento do equilíbrio e habilidade neuromuscular, manipulação de objetos, exercício de atividades espontâneas e lúdicas (KUHLMANN, 2005).

Após a década de 50, novamente aumenta a participação das mulheres no mercado de trabalho. Nos grandes centros urbanos, porém, não há vizinhos tão próximos que olhem pelos seus filhos. A preocupação com grupos sociais marginalizados levou então grupos políticos a defender a creche como agência promotora de bem estar social e a creche aparece como uma dádiva aos necessitados, disfarçando problemas sociais maiores. No entanto, novas ocorrências reforçaram a demanda das creches, como por exemplo, a falta de espaço de brincadeiras para as crianças e o surgimento de trabalhadoras de diversos setores que passaram a procurar tal serviço. Assim, as políticas sociais dos governos militares pós-1964 continuaram acentuando a idéia de creche como equipamento de assistência à criança carente, intensificando a ajuda governamental. No entanto, muitas dessas instituições passaram a esboçar uma orientação mais

técnica ao trabalho, preocupando-se com aspectos da educação formal das crianças nas creches (cf. OLIVEIRA et al, 2000).

Na década de 60, influenciadas pela psicologia do desenvolvimento, surgem as práticas pré-escolares no âmbito público e privado. Neste momento, ainda não se diferenciavam do modelo escolar, padronizado e homogeneizante, mantendo práticas disciplinadoras, além de socializadoras e dedicadas ao enquadramento social (KUHLMANN, 2005).

Entre as décadas de 60 e 70, vários setores sociais reivindicaram um ritmo mais intenso na expansão das instituições de educação infantil. Vários órgãos lançaram propostas de atendimento às crianças, como os *centros de recreação*⁹. Além disso, o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar buscando solucionar os problemas da pobreza e diminuindo as altas taxas de insucesso escolar na escola primária e, para isso, implanta a chamada *educação compensatória*¹⁰. Na classe média a ampliação do trabalho feminino leva as famílias a procurar instituições educacionais para seus filhos, inspirando a criação de espaços pré-escolares particulares e “alternativos”¹¹. Desta forma, diferentes grupos sociais estavam submetidos a diferentes contextos de desenvolvimento nas creches e pré-escolas. Enquanto as crianças pobres eram atendidas em creches deficientes, as mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores para o desenvolvimento dinâmico (OLIVEIRA et all, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4.024, em 1961, exalta a importância da educação para criança de 0 a 6 anos, estimulando inclusive as empresas a manter suas instituições já existentes. Mais tarde, a Lei 5.692 de 1971, prevê para a educação infantil no Art.19, § 2º a assistência para a educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

No final da década de 70, políticas mais abertas dão lugar para novo atendimento às reivindicações populares, o Poder Público e as empresas são pressionados pelas mães trabalhadoras para organizarem e manterem as creches que adquirem novas conotações. A creche passa a ser direito do trabalhador, aumentando o número de creches organizadas, mantidas diretamente pelo poder público. Na falta de creche para atender a demanda, o Poder Público incentiva ainda

⁹ Programa vinculado à igreja e estimulado pelo plano de assistência ao pré-escolar do Departamento Nacional da Criança como medida de emergência para atender crianças de 02 a 06 anos.

¹⁰ Para fornecer às crianças carentes os meios para o sucesso escolar.

¹¹ Espaços geralmente criados por cooperativas de educadoras.

outras formas de atendimento como, por exemplo, as *creches domiciliares*¹². Além disso, as empresas aumentam o número de creches mantidas pela indústria para os filhos dos funcionários ou concedem verbas para pagar creches particulares. Contudo, aumentou o número de creches particulares numa visão de instituição educacional, propondo garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças (OLIVEIRA et all, 2000).

Somente no final do século XX, esse processo de expansão institucional toma velocidade e se estabiliza com a legalização e vinculação das instituições aos órgãos educacionais.

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação infantil gratuita para pais e mães trabalhadoras com filhos de 0 a 6 anos de idade, apesar desta medida não ser posta em prática de forma generalizada. Conhecida como a *Constituição Cidadã*, esta reflete o pensamento sobre a função social da creche, reconhecendo-a como uma instituição educativa, um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Esta visão opõe-se à idéia tradicional do “favor” prestado a família e de dádiva assistencialista à criança pobre. Segundo Faria e Palhares (2000) desde 1988, “com a nova constituição, as crianças de 0 a 6 anos adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, passando a serem respeitadas portanto como cidadãs, sujeitos de direito”. No Art. 227 define-se que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2006).

Neste processo, todos passam a ser considerados, perante a lei máxima do país, cidadãos de direitos e deveres, o que também regulamenta a proteção integral da criança prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Art. 4º da Lei 8.069/1990 vem ao encontro desta nova forma de ver a criança ao garantir que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, a respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2001, p. 9).

¹² Casas que atendem crianças e recebem apoio governamental.

Inserir a criança pequena na creche e considerar sua função educativa da qual parte a indissociação do cuidado e da educação integral, declara o reconhecimento da criança como pessoa em condições próprias de desenvolvimento, devendo ser dirigida pelo Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), destaca a importância da educação infantil, considerando-a como primeira etapa da Educação Básica. Segundo a LDB a creche e a família são co-responsáveis pela promoção e desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos. Cabendo aos municípios a organização, manutenção direta ou conveniada e supervisão das creches públicas e particulares. Essas conquistas acentuadas ao longo do século XX exigem o planejamento do currículo de propostas educativas considerando o desenvolvimento da criança (cf. OLIVEIRA et al, 2000).

Nesta década (90), as crianças estão também contempladas no Plano Nacional de Educação e nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (FARIA e PALHARES, 2000). Sendo assim, a incorporação da especialização etária nas turmas em instituições passa a ser de 0 a 2 anos berçário, de 2 a 4 maternal e 4 a 6 jardim e pré.

Essa movimentação social provoca a intensificação do ritmo de expansão das instituições que tinham tanto propostas de agregar a família como apaziguar os conflitos sociais ao ser vista como meio de educação para uma sociedade igualitária, num movimento de libertação da mulher das obrigações domésticas e superação dos limites da estrutura familiar. As idéias feministas redirecionaram o atendimento da pré-escola para as crianças de classes desfavorecidas e para a luta política e social de uma escola democrática. Desta forma concebe-se uma visão diferenciada da criança, além de orientar um trabalho pedagógico voltado às particularidades do desenvolvimento infantil. Desta forma o atendimento educacional de crianças em creches ganha legitimidade social e parece estar pedagogicamente orientado pelos “cadernos”¹³ em propostas amplamente difundidas pelo Ministério da Educação como fonte de referência (FARIA e PALHARES, 2000).

¹³ Em 1998 é criado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), divididos em três volumes, utilizados como fonte de referências e orientações pedagógicas, conhecidos popularmente como “cadernos”.

O que conhecemos como a concepção moderna de infância correspondeu ao trabalho social de separação das crianças do mundo dos adultos, conforme já descrito. Nas práticas sociais, essa concepção revelou principalmente a institucionalização da infância através da generalização da escolaridade obrigatória e a criação de creches, o centramento da criança no seio da família e o surgimento dos saberes periciais sobre a infância. Neste período “consagrou-se a infância como a idade da não-razão, em torno da qual se estabeleceu e institucionalizou o dispositivo simbólico de inculcação cultural e disciplinarização a que se deu o nome de escola” (SARMENTO, 2000a, p. 155). No próximo capítulo veremos como esta generalização se construiu a partir do que os pesquisadores na interface da sociologia com os estudos da educação chamam de “ofício de aluno”.

3 A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA

A partir do que foi apresentado no capítulo anterior, isto é, a idéia de que a infância e a criança são construções sociais e históricas que se transformam ao longo do tempo e do espaço, podemos compreender que as representações que sustentam nossas práticas cotidianas a elas relacionadas estão baseadas em modelos culturais. Assim, o comportamento de uma criança apresenta os traços de sua cultura e o modo como esta se constitui no presente e se constituiu no passado. Portanto, a imagem pela qual enxergamos as crianças pertence a esta variação cultural que constrói as representações sobre o conceito de criança/infância ou mesmo de aluno que, neste estudo, nos interessa particularmente.

A construção destas representações, vimos também, é influenciada por diversos fatores tais como as relações familiares, escolares, de pares e comunitárias. Além disto, de acordo com Sarmiento (2006, p. 121) contemporaneamente, também contribuem nesta construção a interação nas redes de informática, as linguagens estabelecidas na comunicação, as novas modalidades de vida, a constituição de uma indústria de jogos, a transformação do espaço público, a assunção de políticas públicas para as crianças, etc. O modelo de infância atribuído hoje à criança e que nos é tão familiar, parece padronizado e generalizado também pelas ações concretas das crianças, como ir à escola ou brincar.

É sobre o ato costumeiro da criança ir à escola que trata o conceito de “ofício de aluno”, situado no contexto teórico da Sociologia da Educação (em sua interface com a Sociologia da Infância). Este será apresentado a partir da abordagem de Philippe Perrenoud e Gimeno Sacristán. Na seqüência, apresento o debate sobre as teorias clássicas e contemporâneas da socialização a partir do estudo de Claude Dubar sobre esta temática. Além disto, faço uma breve introdução sobre a recente emergência da Sociologia da Infância (doravante S.I.) em sua relação com a sociologia da educação, procurando contemplar, sinteticamente, a sua evolução nos diferentes países como França, Inglaterra, Portugal e Brasil. Para finalizar, as reflexões de Bernard Lahire e Mollo-Bouvier auxiliam centralmente na compreensão das estratégias familiares socializadoras ao indicar a existência de um contexto familiar marcado por uma presença forte e sistemática de regras.

3.1 O “OFÍCIO DE ALUNO”

Para orientar este estudo utilizei dois autores que desenvolveram pesquisas acerca do conceito de “ofício de aluno”. Um deles é o sociólogo da educação suíço Philippe Perrenoud e o outro é o pesquisador da educação espanhol Gimeno Sacristán. Mas, como auxílio deste estudo busquei inicialmente a natureza semântica da palavra “ofício” que, segundo dicionário de língua portuguesa de larga circulação, diz respeito à ocupação, função, atividade, missão, habilidade útil ou necessária à sociedade¹⁴.

P. Perrenoud (1995) observa que, no contexto social, através de teorias do campo da sociologia, é possível distinguir diferentes funções sociais no trabalho dos adultos. Essas funções são afazeres que se mostram “naturalmente” praticados pelos indivíduos: são ocupações facilmente reconhecidas, como a de professor, de médico, de advogado, de operário, enfim, várias profissões envolvendo a chamada “população ativa”. Cada um de nós pode facilmente identificar uma profissão: basta observar e relacionar em uma delas a vestimenta, o local de trabalho e as atividades que nela se desenvolve e pratica. Essa diversidade de ocupações normalmente é exercida em troca de salários e honorários. Mas, em nossa sociedade é possível reconhecer também funções com características determinadas e não remuneradas. Por exemplo, uma mãe que organiza uma casa exerce funções específicas desta ocupação, assim como o aluno que exercita, na escola, atividades próprias do seu “ofício” (cf. PERRENOUD, 1995).

Em relação ao cotidiano, este autor observa que as crianças parecem cumprir funções que estão ligadas a esse “ofício” escolar, pois se apresentam envolvidas com atividades diárias específicas e especializadas na escola, como por exemplo, pintar, recortar, escrever, contar, desenhar, jogar, estudar, etc. (PERRENOUD, 1995). Essas ações estão relacionadas às funções que, neste caso, envolvem tanto aprendizagem como habilidade. Para Perrenoud (1995, p. 15) “Exercer um ofício, ter um trabalho, é uma forma de ser reconhecido pela sociedade, uma forma de existir numa organização [...]”. Sendo assim, se no cotidiano prático da vida diária é possível de fato reconhecer ofícios inegáveis socialmente, a discussão em questão,

¹⁴ Dicionário Aurélio (versão eletrônica) 3ª edição, 2004.

então, versa sobre a natureza destes ofícios e mais especificamente sobre a natureza do “ofício de aluno”.

Em sua obra, Perrenoud descreve que a criança, ao participar da interação educativa, se ocupa de atividades que se caracterizam como um ofício, pois ao praticar determinada atividade, ela “trabalha” numa ocupação universalmente reconhecida. Então “ser aluno”, “trabalhar em”, “é uma das ocupações permanentes mais universalmente reconhecidas”. Assim, “haverá algum ofício mais reconhecido que aquele que é exercido, por obrigação, durante cerca de, pelo menos, dez anos de vida?” (PERRENOUD, 1995, p. 14). O autor refere-se ao trabalho ao qual a criança normalmente se submete logo no início de sua vida ao adentrar na escola. O “ofício de aluno”, “apesar de não ser remunerado, não é menos rotineiro que muitos empregos assalariados” (PERRENOUD, 1995, p. 17). Essa permanência do aluno na escola depende das condições específicas às quais este aluno está envolvido no meio social. Quer dizer que varia segundo as expectativas socialmente criadas para que este aluno desenvolva as capacidades esperadas pelo seu meio.

O ofício de aluno é com efeito um conceito integrador, que se descobre a partir de diversas portas de entrada: as relações entre a família e a escola, as novas pedagogias, a natureza das atividades na sala de aula, o currículo real, escondido ou implícito, a transposição didática (PERRENOUD, 1995, p. 21).

Embora o trabalho de Perrenoud (1995) não esteja focado na educação infantil, pois, ao longo de seu texto ele não cita modalidades específicas de ensino, fica aparente que os mecanismos de constituição do “ofício de aluno”, ao tratar da infância e da juventude, estão relacionados ao que, no Brasil, seria equivalente ao ensino fundamental e médio. Porém, assumo aqui a posição de incluir a criança da educação infantil como iniciante nesse processo de aprendizagem do “ofício de aluno”. Já que esta criança ao ser envolvida na rotina da creche, constrói sua identidade de aluno na interação com o mundo social. Focalizo ainda, nesta interatividade, o papel da família como sendo fundamental na decisão de encaminhar o filho para a escola e valorizar essa aprendizagem em seu início, isto é, na educação infantil.

Conforme descrito no capítulo 2, os estudos de Ariès identificam uma idéia de infância que não nasceu de uma hora para outra, nem seguiu uma linearidade, mas, emergiu de transformações culturais que se deram no meio familiar e social. Desta

forma os tempos modernos vêm mostrar a nova posição que a criança e, conseqüentemente, a família, assumiram nas sociedades industriais. Os rompimentos ocorridos nas estruturas sociais e familiares resultaram na privatização do espaço familiar que passou a ser organizado em volta da criança. As famílias se reconstituem, centrando-se mais na proteção, no cuidado e estímulo para o desenvolvimento e educação da criança.

Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que, na nossa sociedade, espera-se que os pais sustentem os filhos para que estes possam se dedicar à escola. As famílias, deste modo, investem nos diplomas escolares para que, no futuro, os pequenos possam ser independentes. O sucesso alcançado, neste caso, o diploma, reforça ainda a idéia de que “ser aluno” é o “ofício da criança”, pois se “trata, para o indivíduo, desde o nascimento, de consagrar o melhor de si mesmo a adequar-se às expectativas dos adultos e, particularmente, a preparar-se para se tornar um bom aluno” (PERRENOUD, 1995, p. 15). Essa fase em que a criança está sendo envolvida no processo escolar pode ser definida como uma preparação para a sobrevivência no mundo social, pois a escolaridade é uma longa marcha para preparar-se para amanhã difíceis. Assim, a sobrevivência do indivíduo no mundo social e o seu reconhecimento social dependem de uma identidade que se forma adequando-se às expectativas sociais. Um grupo social organizado constrói saberes, regras, valores, crenças e representações partilhadas que contribuem para afirmar uma identidade coletiva e permite o funcionamento do grupo. Segundo Perrenoud (1995, p. 15), “para existir, dependemos dos outros de uma forma ainda mais fundamental: temos necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos”. Trata-se, neste caso, de mobilizar as competências reconhecidas socialmente, ou seja, de agir de acordo com o esperado, praticar o desejável. Já que, como este autor nos informa, “a realidade é que os jovens têm, na nossa sociedade, uma identidade principal: são alunos, cujo ofício é aprender” (PERRENOUD, 1995, p. 76). Desta forma, a idéia de “ofício de aluno” se constrói na conjugação da família e da escola com a criança. Neste sentido, exercer o “ofício de aluno” é estar envolvido em características próprias, pois consiste em aprender uma função não escolhida livremente, ser dependente de terceiros, estar vigiado e controlado pelo outro e estar sujeito a avaliação. No entanto, tudo isto se justifica e se reforça pela frase: “É para o teu bem” (PERRENOUD, 1995, p. 17). As crianças, no desempenho do “ofício de aluno”,

são levadas a executar tarefas que não escolheram e que muitas vezes não lhes interessam e cujo sentido não compreendem (SARMENTO, 2000). Esse “ofício de aluno” está presente em muitos momentos da vida infantil, envolvendo uma trama onde os adultos desejam a garantia do sucesso tanto escolar quanto social das crianças. Assim, “o ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como que se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia” (PERRENOUD, 1995, p. 21).

Diante desta pressão das estratégias de escolarização, Perrenoud (1995, p. 18) aponta que, para sobreviver na escola, o aluno deve “tornar-se dissimulador, [...] salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que a vida está para além disso, [...] nos momentos em que escapa à vigilância, ao controle, à ordem escolar. [...] a criança aprende assim a viver uma vida dupla [...]”. Desta forma, o aluno, na relação família e escola, estabelece a ligação entre estes dois universos¹⁵, tornando-se um **ator social** “que utiliza em seu proveito o poder que a situação lhe concede” (PERRENOUD, 1995, p. 22), pois, aprende a “jogar melhor o jogo” com essas duas instituições, nas falhas da organização e dos sistemas sociais, enfraquecendo o controle social absoluto sobre si. Neste ponto de vista e nesta função o aluno participa tanto da manutenção quanto da transformação do meio social.

Para Sarmento (2000), a caracterização do “ofício de aluno” se dá em três dimensões: 1) a sua constituição no quadro da estrutura formal da escola e do “currículo oculto”; 2) a natureza de trabalho de que se reveste e 3) a heterogeneidade do desempenho e o seu cruzamento com a origem social, cultural e de gênero. Sendo assim, o “ofício de aluno” se aprende tanto na sala de aula quanto com os demais integrantes da vida escolar e nos espaços informais do convívio cotidiano.

Ampliando o enfoque descrito por Perrenoud e para descrever um pouco mais acerca da infância escolarizada e sua trajetória, o autor espanhol e pesquisador da educação, Gimeno Sacristán (2005), trabalha a questão da “produção do aluno”, o que ele chama de “*menores [que] se convertem em alunos*”. Seu enfoque sobre a *invenção dos alunos* salienta o olhar vigilante, disciplinador, protetor e amoroso dos adultos nas relações com as crianças. E, mais especificamente, trata das

¹⁵ A criança (aluno) é designada como o *go between*, o “mensageiro” entre a escola e a família, aquele que realiza um trabalho de negociação com (e entre) estas duas instâncias socializadoras (PERRENOUD, 1995).

representações sociais que os pais, mães e professores têm das suas funções junto às crianças, seus filhos e alunos. Basicamente este autor defende que o aluno

[...] é uma construção inventada pelos adultos ao longo da sua experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos (SACRISTÁN, 2005).

Em seu trabalho, Sacristán (2005) afirma que “tudo que nos é familiar tende a ser visto como natural”. Desta forma, tendemos a naturalizar o que nos rodeia, dando sentido ao modo de representarmos o mundo cotidiano, assim como o modo de representarmos e entendermos o “aluno”. A representação social, desta forma, se compõe de vozes, histórias e discursos que permanecem do passado e que vão sendo enriquecidas por nós nos contatos e relações que nos cercam no cotidiano e de acordo com a cultura que herdamos. Ou seja, criamos as imagens de “aluno” pela maneira de vê-lo, de entendê-lo, através da forma como esperamos que ele se comporte diante de indicações que fornecemos perante determinadas situações e dentro de certos parâmetros (SACRISTÁN, 2005).

A representação social, dada como certa e aparentemente óbvia do “papel de aluno”, ou seja, a condição das crianças serem escolarizadas desde cedo, é uma forma vista como “normal” de se estar e viver em sociedade, pois milhares de crianças são encaminhadas para a escola diariamente. Esta é uma ação “natural”: “É tão natural ser aluno [...] que não nos questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p. 13). Sendo assim, em torno da categoria aluno, “forma-se toda uma ordem social com determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece familiar porque estamos acostumados a ele” (SACRISTÁN, 2005, p, 14). Essa naturalidade então justificaria a ordem e a obrigação a qual os sujeitos são envolvidos de uma determinada maneira. Mas, essa maneira determinada, essa configuração de estrutura posta se alimenta da herança de instituições que tratam e acolhem as crianças de acordo com as condições sociais, políticas, econômicas e culturais dadas em sociedade.

Para Sacristán (2005, p. 19), as “representações formam uma cultura sobre o que acreditamos ser, sobre como evoluímos e sobre como gostaríamos de ser”. O

que “consolida em nós maneiras de ver, de tratar e de valorizar os demais e os menores em particular” (SACRISTÁN, 2005, p. 19). Nesta rede de significados sociais, para este autor, ocorrem as ações dos agentes e das instituições, configurando assim, o espaço construído que dá sentido à realidade. Desta forma, o conceito de aluno ou estudante está na realidade imediata, em experiências cotidianas e determinadas. Assim, “os menores são definidos pelas circunstâncias concretas do modo de vida que levam [...] segundo as possibilidades próprias do meio ao qual pertencem” (SACRISTÁN, 2005, p. 17). A interdependência se estabelece na relação da criança com a situação sócio-familiar e escolar, ou seja, nas condições do sujeito que depende dos adultos mais imediatos, neste caso a família, e que, em condições específicas, requer a inserção da criança no espaço escolarizado, tornando-o “aluno”. O “jogo entre a vida dos adultos em família e o espaço de suas atividades na sociedade em geral definirá os modos de ser e de viver dos menores nessa etapa da vida” (SACRISTÁN, 2005, p. 18).

Este conceito de aluno carrega a significação e a acumulação de maneiras de entender as crianças escolarizadas. Do ponto de vista de Sacristán (2005, p. 22), no entanto, a “criança não é uma tabula rasa a ser preenchida pelos adultos, mas ela é o agente ativo em seu desenvolvimento”. Essa crítica ao determinismo sociológico, assim explicitado, eleva a condição de aluno à de ator social nunca determinado de todo. Assim, “temos que ver o sujeito como ator de alguma maneira autônomo, que pode desenvolver uma certa capacidade de reação dentro das estruturas e instituições sociais” (SACRISTÁN, 2005, p. 22). Desta forma, criança e aluno são

categorias construídas por idéias, práticas de diferentes tipos e desejos que nos pertencem pessoalmente, mas que também refletem formas socialmente programadas de pensar, hábitos generalizados de comportamentos e atitudes e valores do nosso tempo (SACRISTÁN, 2005, p. 23).

Neste ponto, Sacristán, ao abordar a infância como uma construção social e a criança como ator social se aproxima do chamado novo paradigma para os estudos sociais da infância presentes nos estudos dos pesquisadores da Sociologia da Infância aqui mencionados (Sarmiento, Sirota, Mollo-Bouvier, Plaisance, entre outros).

Sirota (2001) e Sarmento (2000) ampliam esta discussão acerca da situação social da infância na contemporaneidade ao buscar também a origem do “ofício de criança” para explicar o surgimento do “ofício de aluno” na sociologia da educação. Segundo Sirotta (2001, p. 14) “a noção do ‘ofício de criança’ (“métier d’enfant”) aparece de início na literatura pedagógica, nos escritos de Pauline Kergomard, inspetora francesa de escolas maternas”. Este termo foi introduzido para definir uma escola onde pudessem ser operados livremente os processos de maturação e desenvolvimento das crianças. Assim, para Sirotta (2001, p. 14), “[...] nessa escola, a criança poderia cumprir o seu papel”. Posteriormente, na década de 70, os sociólogos franceses Chamboredon e Prévot ao analisarem a obra de Pauline Kergomard e sua influência no modelo pedagógico da escola maternal na França, levaram este conceito para o campo da sociologia de onde surgiu, mais tarde, na obra de Philippe Perrenoud, o conceito de “ofício de aluno” (MARCHI, 2007).

Para Sarmento (2000, p. 127), as crianças desempenham um papel social determinado e distinto de outros papéis: esse é o seu “ofício”. Elas constroem-se como seres sociais pelas atividades que lhes são atribuídas. Portanto, a criança tem estabelecido um ofício que a investe socialmente e que a distingue de outros grupos sociais pela exclusividade desse ofício. As crianças ocupam uma posição alheia à condição de produção e consolidam sua diferenciação perante outros grupos sociais confirmando seu estatuto exclusivo. Ainda segundo Sarmento (2000), o conceito de “ofício de criança” nasceu da necessidade de atender a transformação das práticas dos adultos, na segunda metade do século XX, na construção de uma “norma social” que faz das expressões “espontâneas” da infância uma condição de realização do seu projeto de socialização. Essa noção corresponde, paralelamente a institucionalização da infância e, por isso, os dois termos, “ofício de criança” e “ofício de aluno” são sociologicamente associados, mediante a análise dos papéis institucionalmente prescritos (cf. SIROTA, 2001). Assim, o “ofício de criança” tem como principal expressão o “ofício de aluno” (cf. SARMENTO, 2000).

Ainda que o “ofício de criança” tenha nascido para dar conta da transformação das práticas dos adultos, ao construir-se uma norma social, este conceito concretiza a socialização sobre a espontaneidade natural da criança por meio de normas e instituições para a infância. Porém, para Chamboredon e Prévot (1982 apud SARMENTO, 2000, p. 127), essa “racionalização das atividades para a infância converge num arranjo sistemático de instituições, de regras [e] de

instrumentos”. Para Sarmiento (2004 apud MARCHI, 2007) neste processo de institucionalização da infância encontra-se a criação dos ofícios de criança e de aluno como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento.

Para Narodowski (2001), “a pedagogia se erige como um grande relato em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada”, como um campo de projeções. Neste sentido, Sacristán (2005, p. 14) também afirma que, em torno da categoria aluno formou-se uma ordem social na qual desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que propicia e “obriga” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. Sua idéia de aluno

[...] se alimenta da longa experiência de compreender e tratar os menores em geral, da herança de usos das instituições que os acolheram, daquilo que diferentes agentes esperam que essas instituições façam com eles e das condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais tudo isso está inserido (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

Para Sirota (1993, apud MARCHI, 2007), “o ofício de aluno” pode ser definido pela aprendizagem de regras do jogo escolar, pois, ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência para jogar o jogo da instituição escolar. Narodowski (2001, p. 23) explicita a idéia de que criança e aluno correspondem “existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes”, afirmando que “a criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular, ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica escolar”. Neste ponto, Sacristán (2005) completa trazendo a idéia de que a infância e o aluno escolarizados se encontram como categorias na sociedade moderna, “onde a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância”. Neste sentido, Sarmiento (2000) também aponta a significação explícita da expressão “ofício de criança” e sinaliza sua raiz funcionalista ao afirmar que as crianças são construídas como seres sociais pelas atividades e funções que lhe são socialmente consignadas. Essa idéia deixa transparecer, portanto, que as crianças são vistas como objetos passivos

de socialização, ao construírem-se como seres sociais pelas atividades que lhe são determinadas.

A partir desta discussão, Marchi (2007) assinala que as noções de “ofício de criança” e “ofício de aluno” têm uma complexa existência no cruzamento da sociologia da educação com a sociologia da infância e destas com a teoria sociológica, acarretando uma discussão teórica difícil de esmiuçar, pois nestes conceitos podemos encontrar tanto as concepções clássicas de socialização quanto as concepções contemporâneas que enfatizam a idéia da criança como ator social. Neste estudo, para compreender como o “ofício de aluno” se constrói e se transforma envolvido na dinâmica escolar, faz-se necessário elucidar os processos de socialização pelos quais se constroem e reconstroem novos padrões sociais.

3.2 A SOCIALIZAÇÃO: DAS TEORIAS CLÁSSICAS ÀS CRÍTICAS CONTEMPORÂNEAS

Assim como os conceitos de criança/infância sofreram variações ao longo da história, o mesmo aconteceu com o conceito de socialização. Para a compreensão desta variação conceitual, busca-se na leitura, principalmente de Dubar (2005), entender a constituição inicial dessa noção e as suas transformações no âmbito dos estudos da sociologia da educação. Para início de conversa, gostaria de citar a consideração geral que Dubar faz sobre socialização:

o termo “socialização” faz parte desses conceitos básicos da sociologia (e também da antropologia e da psicologia) que possuem tantos universos de significação quantos são os pontos de vista sobre o “social”. Por isso, as teorias da socialização praticamente não se distinguem das grandes teorias das ciências sociais (2005, prefácio).

Ao longo da história das ciências sociais o termo socialização esteve carregado de conotações como: inculcação das crianças, doutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais e coerções. Estas conotações são hoje consideradas negativas e/ou ultrapassadas. Na França, a noção de socialização esteve ancorada, ao longo de muitos anos, nos processos e mecanismos de

“socialização da criança”, ou seja, das maneiras de analisar o acesso “biográfico” dos seres humanos à qualidade de seres sociais, do seu nascimento à idade adulta (cf. DUBAR, 2005). Essa noção de socialização foi valorizada principalmente pela idéia de coerção de Emile Durkheim (1858-1917) e pensada como uma inculcação, de maneiras de fazer, de sentir e de pensar, por meio das instituições. Sendo assim, Durkheim (1975, p. 102) afirma que,

[...] é necessário que, pelas vias mais rápidas [a educação], ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela [a criança] junte um outro, capaz de levar uma vida social e moral. Eis qual é a obra da educação e aperceber-vos-eis de toda a sua grandeza.

Então, a sociedade não é uma simples soma de indivíduos, mas um sistema formado por associação e representa uma realidade com características próprias que impõe as maneiras de agir e pensar com sua autoridade coercitiva. Neste sentido, a sociedade prevalece sobre o indivíduo como o conjunto de normas e de ação aceitas na vida em sociedade. Isto Durkheim denomina “fato social”, pois este é exterior e coercitivo aos indivíduos e criados pela coletividade. Esse coletivo, segundo Corcuff (2001, p. 20), “remete ao mesmo tempo à noção de constrangimento exterior que se impõe aos indivíduos e a um domínio de validade, no espaço e no tempo, que ultrapassa amplamente as consciências individuais”, permitindo assim, “tomar uma consciência independente dos indivíduos que a compõem”. Seguindo este caminho, as instituições são o conjunto de regras que se consolidam fora dos indivíduos e que as gerações transmitem umas às outras, independente das consciências e das vontades individuais. A partir dos anos 1930 chega-se ao consenso de que “não há nenhuma lei geral que reja a educação das crianças nas sociedades tradicionais” (DUBAR, 2005, p. XV). Em 1955, para superar esse obstáculo empírico, fundamenta-se um modelo onde as sociedades, para sobreviver, devem reproduzir a cultura e sua estrutura social por meio da “interiorização das funções sociais nas crianças”. Essa interiorização deveria iniciar na família, continuar na escola e, por fim, revelar-se no mercado de trabalho.

Durkheim (1858-1917) foi quem primeiro buscou aproximar a infância da escola com objetivos de “moralizar” e disciplinar a criança. Ele define a educação como a ação do adulto sobre a jovem geração. Para ele, a criança além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro,

de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. E, segundo ele, para controlar as crianças é fundamental desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão adequar-se às regras do jogo social, político e econômico. Neste sentido o objetivo da educação é ultrapassar o ser individual e constituir o ser social em cada um de nós. Assim, educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito da disciplina (onde a criança adquire o gosto pela vida regular e o gosto pela obediência à autoridade), o espírito da abnegação (o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (como sinônimo de submissão esclarecida).

Para o psicólogo Jean Piaget (1896-1980), o desenvolvimento cognitivo da criança acontece pelas interações sociais. Ele considera a existência de etapas de desenvolvimento cognitivo e socio-moral na criança que são conduzidas e estimuladas pela ação dos adultos. Assim, Piaget resume o processo geral da socialização da criança em quatro transformações: a passagem do respeito absoluto (aos pais) ao respeito mútuo (crianças, adultos e crianças entre si); a passagem da obediência personalizada ao sentimento da regra: esta se torna um verdadeiro contrato como a expressão de um acordo mútuo; a passagem da heteronomia total à autonomia recíproca, que implica a fixação de sentimentos novos como a honestidade, o coleguismo, o *fair-play*, a justiça; a passagem da energia à vontade, que constitui uma “regulagem ativa da energia”, ou seja, supondo a hierarquização entre dever e prazer. Desta forma, Piaget considera que as atividades e as interações implicam um vetor primordial na socialização da criança (cf. DUBAR, 2005).

O processo de socialização, pelo indivíduo, assegura a interiorização do sistema social. A criança poderá assim, sair da esfera interna da família para experimentar um primeiro sistema global, constituído pelo tripé “família, escola, grupos de pares”. Por isso, aprender os “ofícios de aluno”, de “filho”, e de “bom colega” não ocorre sem uma colaboração mínima dos professores, dos pais e de outros (irmãos mais velhos) no compartilhamento das mesmas normas e na integração ao mesmo sistema social. Socializar um indivíduo é, portanto, torná-lo semelhante aos outros membros do grupo e, em particular, a seus pais (cf. DUBAR, 2005, p. 59-62). Portanto, para Dubar na teoria de W. Mills¹⁶,

¹⁶ MILLS, W. (1959) A imaginação sociológica, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1980.

[...] o processo de socialização deve, em geral, levar à adaptação das personalidades individuais ao sistema social tal como ele funciona em suas estruturas mais profundas, ou seja, as que exprimem o sistema simbólico e cultural existente (2005, p. 60).

Assim, “a conformidade precoce dos indivíduos às normas e aos valores é assegurada pelos agentes socializadores que foram, por sua vez, socializados nesse sistema e legitimados para assegurar seu papel socializador” (DUBAR, 2005, p. 60).

As abordagens da socialização “funcional” e “generalizada” apresentadas até aqui tendem a fazer desta “o mecanismo explicativo de numerosas condutas individuais e a concebê-la como uma modelagem das personalidades conforme os traços mais estruturantes das culturas tidas como essenciais ao funcionamento social” (DUBAR, 2005, p. 72). As críticas que se dirigiram a essas abordagens foram feitas pelo fato de que nestas a formação da criança é vista segundo o modelo do “adestramento” ou “condicionamento”, que implica a assimilação precoce e inconsciente de esquemas corporais e atitudes culturais que presumivelmente determinam condutas futuras. Este tipo de socialização privilegia as experiências da primeira infância e as disciplinas básicas impostas pela cultura do grupo social de origem, sendo que as primeiras relações, inconscientes, marcam o indivíduo mais do que as seguintes; assim, atribui à cultura, como um todo, uma eficácia *sui generis* sobre os indivíduos que ela molda ou impregna de maneira, em geral, inconsciente. Mas, essas críticas não invalidam totalmente a abordagem cultural-funcionalista da socialização. Considerada “clássica”, esta abordagem permanece útil para analisar e compreender as condutas das pessoas que foram educadas em contextos culturais tradicionais e fortemente integrados e também fornece hipóteses explicativas das condutas individuais consideradas “modernas” (cf. DUBAR, 2005, p. 73).

Historicamente, as concepções clássicas das sociologias funcionalistas entram em crise nos anos 1960-1970, questionando o modelo educacional em paralelo aos movimentos feministas, nas lutas pela igualdade de direitos, luta de classes e outros movimentos sociais do período. Esses movimentos revelam o caráter desigual da sociedade e das formas de dominação masculina, dominação cultural e dominação econômica, produzidas e reproduzidas pelas instituições socializadoras. As críticas chamadas principalmente de “marxistas” e

“estruturalistas”, que na década de 1970, na França, foram expostas pela teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, revelaram um mecanismo de reprodução e dominação social. O trabalho, intitulado “A reprodução”, explicita o sistema de ensino como um aparelho de imposição simbólico da cultura burguesa e o processo de impregnação individual do *habitus*¹⁷ de classe incorporado ao longo da socialização, pelas condições sociais, pelos ajustes das condutas aos destinos mais prováveis, assegurando, assim, a reprodução legítima das desigualdades sociais e das posições de origem (cf. DUBAR, 2005).

Ao longo dos anos 1980 novas correntes promoveram novas concepções de socialização no sentido desta ser uma “construção social”. A abordagem construtivista de Peter Berger e Thomas Luckmann permitiu a ampliação do campo onde se constrói um mundo vivido que pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. Essa nova concepção de socialização, que insere o ator social como participante ativo, é simultaneamente compreensiva e construtivista, pois analisa as ações coletivas e reconstitui o mundo do ator. Essa idéia de socialização como um processo contínuo, que necessita de ajustes constantes a si mesmo e ao ambiente social compõe-se de socialização, “ressocializações” e “dessocializações” sucessivas, num movimento dinâmico onde a criança participa dos múltiplos processos como sujeito social, é contraposta ao processo vertical de inculcação e transmissão de saberes e valores do modo adulto. Desta forma, a socialização da criança como ator social acontece por meio da institucionalização, no duplo processo de conservação, reprodução e transformação da sociedade na interação com outros e num dado contexto cultural. A iniciação da criança no mundo social é aqui, considerada multidimensional, num processo contínuo sem direção e fim determinados e com constantes ajustes (MOLLO-BOUVIER, 2005). A mudança aqui se dá pela passagem da criança de uma posição passiva para a posição ativa onde serão reconhecidos a ela sentimentos, idéias, desejos e expectativas próprias que podem ser expressos, descobertos, analisados (MARCHI, 2007).

A noção de socialização, focada apenas nas instituições parece não considerar, isto é, negligenciar, a competência e a atividade intencional dos atores (as crianças), atribuindo uma lógica e uma racionalidade auto-suficientes ao próprio

¹⁷ Bourdieu (2005), em seu livro “Razões Práticas” define *habitus* como sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas-estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.

sistema social. A compreensão estrutural funcionalista dominante na teoria social da época previa para o indivíduo um número finito de papéis sociais e a socialização era entendida como o mecanismo pelo qual estes papéis podiam ser reproduzidos em sucessivas gerações. Assim, socialização era o processo pelo qual um ser era magicamente transformado em outro, ou seja, a criança a-social se convertia num adulto socializado (PROUT E JAMES, 1990 apud MARCHI, 2007). Esta é, portanto, a idéia mestre que está na base da concepção tradicional de “socialização”, ou seja, a criança como um objeto do trabalho social adulto (SIROTA, 2001).

Jobim e Souza (1996 apud MARCHI, 2007) pretendendo “ressignificar” a psicologia do desenvolvimento reflete que, se por um lado esta visa compreender e iluminar os fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança, por outro, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança. Então, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais, etc, passam a ser moldados por determinadas características descritivas e emergem cada vez mais cedo na vida da criança. Isto é, a abordagem evolucionista da psicologia do desenvolvimento transforma uma “norma” em “fato”, favorecendo a naturalização dos julgamentos de valor e, assim, fundindo o domínio biológico ao domínio social. Mollo-Bouvier (2005) afirma que este processo, ao mesmo tempo em que emerge cada vez mais cedo na vida das crianças, alarga o interesse generalizado por sua educação precoce.

Para Charlot (1979), a idéia de infância é um conceito pedagógico derivado, pois a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas esta a partir da educação, concebida como cultura e como realização da “natureza humana” da criança projetada no futuro adulto. Seu trabalho revela o caráter socialmente construído das relações naturalizadas entre adultos e crianças.

Assim, a releitura crítica do conceito de socialização no quadro estrutural funcionalista, para Pinto (1997 apud MARCHI, 2007), leva não só a considerar a criança como um ator social, mas também a despir de naturalidade e neutralidade a visão moderna da infância. Segundo Sarmiento (2006, p. 64), a emergência contemporânea de um novo surto do discurso sociológico centrado na infância toma por referência uma revisão crítica do conceito de “socialização” sendo as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta. Assim, o conceito de socialização constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da

sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. Em conformidade, a sociologia não se ocupou da criança como um ser social, mas promoveu o aluno a objeto científico na exata medida em que é por este estatuto que se realiza (ou não) o processo de socialização (SARMENTO, 2006, p. 64).

Para Corcuff (2001, p. 23), na concepção “relacionista” de socialização valoriza-se a cooperação onde “o todo social não é nem a reunião de elementos anteriores, nem uma entidade nova, mas um sistema de relações a partir da qual cada um engendra [...] uma transformação dos termos unidos por este sistema”. Desta forma, as realidades são construções históricas das pré-construções passadas que podem ser reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas nas interações e nas práticas sociais possibilitando a abertura de um campo no futuro. Ou seja, “nem a sociedade nem os indivíduos, encarados como entidades separadas, mas as relações entre indivíduos” (CORCUFF, 2001, p. 24). As novas sociologias ainda, nessa definição de determinação circular, onde os elementos dependem simultaneamente do todo, “tendem então a apreender indivíduos plurais produzidos e produtores de relações sociais variadas” (CORCUFF, 2001, p. 23).

Para Plaisance (2004) as concepções contemporâneas de socialização insistem na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito. Assim, a socialização desenvolve-se como a construção progressiva de experiências sociais que os indivíduos devem dominar. Desta forma, no campo da escola, a criança está confrontada com a necessidade de construir sua experiência de socialização e de desenvolver o seu “ofício de aluno”. Assim, o aluno que tem êxito escolar não é apenas aquele que domina saberes, mas também aquele que tem condição de jogar o jogo escolar e é capaz de programar estratégias eficientes com relação à avaliação, por exemplo.

A passagem da criança como um objeto ou produto da ação adulta para a de um ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece neste contexto. E foi em oposição às abordagens clássicas da socialização que se ergueram os primeiros pilares da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001) como veremos no próximo item.

3.3 A EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A emergência dos chamados “novos estudos sociais para a infância” (particularmente uma nova área denominada Sociologia da Infância) surgida nos anos 80 propõe um novo paradigma para o estudo da infância, das crianças e sua educação. Esta nova disciplina sociológica considera a infância uma construção social e histórica e as crianças como atores sociais. Assim, a infância é uma variável de análise social a ser analisada em conjunto com outras variáveis como classe, gênero, etnia, etc. Essa mudança de paradigma, ao menos no meio científico, se reconstrói a partir da nova compreensão das crianças como objetos legítimos da análise social, e, portanto, dignas de serem estudadas por si sós¹⁸ (cf. SARMENTO, 2006; HEYWOOD, 2004). As principais proposições da S.I. apontadas pelos sociólogos da infância partindo basicamente de Prout e James (1990) que definem a construção desde novo paradigma são¹⁹:

- A infância é uma construção social (não é um elemento natural nem universal enquanto dissociado da imaturidade biológica);
- A infância é uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero ou etnia (a análise comparativa e transcultural revela grande variedade de infâncias);
- As crianças são atores sociais e assim devem ser compreendidas (são seres ativos diante de seu próprio mundo e face à sociedade e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais);
- As culturas e relações sociais das crianças devem ser estudadas em si (autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos);
- A infância é um fenômeno no qual se evidencia a “dupla hermenêutica” das ciências sociais (erigir um novo paradigma para seu estudo sociológico implica envolver-se no processo de “desconstrução/reconstrução” da infância na sociedade);
- Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância;

¹⁸ Sarmiento (2006) aponta duas razões para a longa ausência da infância no campo sociológico: uma de ordem **social**, pela subalternidade das crianças em relação ao mundo dos adultos e outra de ordem **epistemológica** que diz respeito às críticas às teorias da socialização.

¹⁹ Sirota (2001), Montandon (2001), Pinto (1997), Ferreira (2002) e Sarmiento (2000 e 2006).

- A infância é uma forma tanto cultural quanto estrutural de grande número de sociedades.

Para a S.I. a transformação social da criança em adulto não segue diretamente o crescimento físico, como trata o pensamento tradicional sobre a socialização. Assim, a criança passa a ser objeto importante nos estudos sociais, ampliando suas investigações sobre a infância, antes confiadas às disciplinas como medicina, psicologia e pedagogia que se limitavam ao desenvolvimento da criança padronizada, numa forma de garantir sua normalidade social. A psicologia, principalmente, exerceu certo “domínio” sobre os estudos especializados da infância com as teorias de socialização, o que provocou a marginalização, a exclusão e o apagamento da infância como objeto sociológico, onde os estudos sobre infância/criança eram somente desenvolvidos por investigações voltadas às instituições (família e escola) e não diretamente sobre a criança e seus modos de vida. Neste sentido, os sociólogos da infância criticam a definição de educação nas teorias de Durkheim, baseada na ação dos adultos sobre a criança e de uma geração sobre a outra, como uma forma impositiva de socialização e passam a desconstruir essa concepção de criança natural e universal para uma concepção de infância variável do ponto de vista histórico, cultural e social, sujeita a processos de negociação onde participam os adultos e as próprias crianças (cf. MARCHI, 2007).

A formulação da S.I. pode ser definida em diferentes correntes teóricas, lingüísticas e culturais. O surgimento desta disciplina, apesar dos diferentes paradigmas, abordagens e teorias apontadas, está relacionado à descoberta da infância como objeto autônomo de pesquisa. Por exemplo, na França, pode-se ressaltar o trabalho de Philippe Ariès (1973)²⁰, sobre a história da infância, que posteriormente desenvolveu um diálogo com outras obras historiográficas contemporâneas, a partir de trabalhos no contorno da sociologia da família, e conseqüentemente, da sociologia da educação focado na ação dos alunos, numa perspectiva interpretativa. Esse processo contribuiu para a análise sociológica da infância fora do foco adultocêntrico (SIROTA, 1998 apud SARMENTO, 2000a).

A expressão “sociologia da infância”, de acordo com os sociólogos da infância, não é recente, pois Marcel Mauss já nos anos 30 salientava a necessidade

²⁰ A obra de Ariès de 1973 corresponde a 1ª edição do livro “A história social da criança e da família”. Na referência bibliográfica foi citada a 2ª edição da mesma obra de 2006.

da criação desta sub-disciplina, mas a análise da infância “em si mesma”, como categoria social autônoma, sofreu um processo de apagamento epistêmico, isto é, não era considerada um objeto legítimo de estudo. Até os anos 90, a infância e a criança eram sempre consideradas a partir das sociologias da família e da educação (SIROTA, 2001).

Os estudos e a compreensão dos “ofícios de criança” e “ofício de aluno” na Sociologia da Educação permitiram, no entanto, especialmente na última década, focar o olhar dos pesquisadores para uma nova abordagem de infância/criança. Trata-se da ampliação do campo no espaço do cenário internacional, no desafio de considerar as crianças como atores sociais e revisar os processos de socialização, apropriação e reprodução realizados por elas (SARMENTO, 2000a).

Assim, a S.I. ganha importância crescente desde os anos 80. As transformações nos modos de vida das crianças estão marcadas pelos modos de vida social que as envolve. A entrada da mulher no campo do trabalho, a urbanização, a distância entre a residência e o local de trabalho, o aumento da desigualdade social, o aumento do desemprego, a multiplicação dos espaços para atendimento as crianças e a tendência a favorecer a socialização nestes espaços específicos, são alguns exemplos das mudanças globais que influenciam os modos de vida das crianças e de seus pais. Estas transformações servem de pano de fundo para os estudos relacionados à infância e seus modos de socialização. São as chamadas “estruturações”²¹ dos tempos sociais que constituem o cotidiano infantil pelo entrelaçamento e pela interação dos pequenos com os adultos.

De acordo com Marchi (2007), para Sirota (2001) e Montandon (2001), a gênese e a constituição da S.I. diferem em cada país, mas nelas há diversas questões em comum: 1) a necessidade de “desescolarizar” a abordagem da criança, pois esta não se resume às questões colocadas pela existência da criança somente enquanto “aluno”²²; 2) a necessidade de opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; 3) a necessidade de opor ao modelo determinista da infância o da criança como produto e produtora de cultura; 4) a necessidade de opor ao modelo da vulnerabilidade natural da criança, a infância como um grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída.

²¹ Ver “teoria da estruturação” em Giddens (1989) e “estruturas estruturantes” em Bourdieu (2007).

²² Este trabalho, no entanto, tem por foco o processo precoce de escolarização da criança.

Segundo Quinteiro (2007), estudos apontam que, até o início da década de 60, a História da Infância e a História da Educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa. Na expressão anglo-saxônica a S.I. tem origens multifacetadas e plurais. De acordo com Sarmiento (2000a, p. 146-147), a S.I. é um espaço onde se cruzam sociólogos e outros cientistas sociais de diferentes proveniências disciplinares, sendo a Associação Internacional de Sociologia o ponto de encontro constituído e representado pelos seguintes autores: Jens Qvortrup, Alan Prout, Allison James, Willian Corsaro, Chris Jenks, por exemplo. Vale destaque para Jens Qvortrup que deu origem a relatórios nacionais sobre a situação da infância em vários países do mundo que constituiu uma obra de referência para o impulso teórico da sociologia da infância.

Em Portugal, o desenvolvimento da Sociologia da Infância é mais recente, valendo destacar o Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância, promovido pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Braga, no ano de 2000. Alguns autores também se destacam nesta abordagem, são: Ana Almeida, Manuel Pinto, Natália Soares, Manuel Sarmiento, Cristina Rocha, Manuela Ferreira e Raul Iturra.

No Brasil, segundo Marchi (2007), o recente surgimento desta nova disciplina deu-se diretamente vinculada à Sociologia da Educação devido, em grande parte, ao rompimento que promove em relação aos conceitos clássicos de infância, criança e socialização - elementos-chave nos estudos pedagógicos²³. Essa disciplina inaugura nas discussões acadêmicas pesquisas que enfocam a escuta da criança, a infância e a cultura infantil e defendem a visão menos centrada no olhar do adulto, porém, ainda se encontra em processo de consolidação no país.

Para Quinteiro (2003), é possível afirmar que nas duas últimas décadas, os estudos sobre a infância no Brasil parecem ter ampliado o seu campo de pesquisa e adquirido certo estatuto teórico-metodológico. Esta autora afirma ainda que neste período, os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começaram a pipocar na produção acadêmica (QUINTEIRO, 2003).

²³ O mesmo aconteceu na SI francófona enquanto que, no campo da língua inglesa esta disciplina constituiu-se de maneira autônoma, isto é, não relacionada diretamente às sociologias que já tomavam a infância e a criança como objetos de estudo indireto (subsumidos nas instituições escola e família) (MARCHI, 2007).

Neste estudo, o esforço é revelar a posição da família e da escola envolvidas na construção do “ofício de aluno” tendo como pano de fundo as transformações nos estudos relativos à infância ao longo dos anos.

3.4 AS ESTRATÉGIAS SOCIALIZADORAS FAMILIARES

As idéias e conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu situam a família como uma unidade de reprodução social e, como tal, tem o papel de manter a ordem social. Para ele, a família é uma das instâncias por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações. Assim, ela é o agente principal das estratégias de reprodução, sendo através do conjunto destas estratégias, entre as quais as educativas como estratégias de investimento cultural, que a família visa se reproduzir, sobretudo socialmente (BOURDIEU, 2005). Isto é, reproduzir as propriedades que lhe permitem conservar sua posição, ou seja, a sua situação no universo social (BOURDIEU, 2004). Neste sentido, a noção de estratégia não é ação inconsciente, nem tampouco fruto de cálculo racional e consciente:

[...] é produto do senso prático como sentido do jogo²⁴, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige (BOURDIEU, 2004, p. 81).

A reprodução da família em sentido amplo, ao reunir a reprodução biológica e a reprodução social, coloca em cena as relações entre pais e filhos e o processo socializador efetuado no âmbito da unidade doméstica. A reprodução social configura-se como o processo de transmissão da herança familiar para os filhos, mediante a difusão de diversos tipos de capital: simbólico, econômico, social, cultural e escolar. Nesse processo se estabelecem vínculos entre gerações onde a família permanece um dos lugares de acumulação, de conservação e de produção

²⁴ “Jogar o jogo” envolve “invenção permanente, indispensável para se adaptar à situações indefinidamente variáveis, jamais perfeitamente idênticas” (BOURDIEU, 2004, p. 81).

de diferentes tipos de capital (BOURDIEU, 2005, p. 177; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003, p. 104). No que concerne ao campo escolar, as atitudes dos pais assinalam a intenção em manter ou melhorar a posição social dos filhos. Os pais não querem ver os filhos descerem na escala social, assim como os filhos não querem o insucesso segundo a sua origem (cf. BOURDIEU, 1998).

Especificamente, dentre as estratégias de reprodução encontram-se as estratégias educativas que visam primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo (cf. BOURDIEU, 1998). Portanto, as estratégias escolares se “referem ao investimento feito pelos pais para encaminhar os filhos para escolas e cursos adequados à manutenção e ampliação da posição social” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO; 2003, p. 105). Para Certeau (2004), as estratégias escolares são como um lance numa partida de cartas, ou seja, essas estratégias mobilizadas dependem da qualidade do jogo: da mão (ter um bom jogo) e, ao mesmo tempo, da maneira de jogar (ser um jogador habilidoso). Essa concepção ressalta o grau de necessidade do “sentido do jogo” estar incorporado no agente. Na falta desse “sentido do jogo”, as estratégias mobilizadas não encaminharão para o êxito escolar, por exemplo.

Segundo Vianna (2005, p. 108), no campo da sociologia, “a noção de mobilização escolar familiar tem sido entendida como atitudes e intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos, comportamentos e atitudes que mostram ser mais característicos das camadas médias”. Destaco que, ao procurar estudos que me auxiliassem a realizar a análise do material empírico coletado nesta pesquisa, encontrei, na sua maioria, estudos que focavam as estratégias e mobilizações familiares. Neste sentido, o material encontrado não tem muita ligação com este estudo que visa conhecer a visão de pais e professores sobre a institucionalização da criança e a construção social do “ofício de aluno”.

Para Lahire (2004), o comportamento e a personalidade da criança não podem ser compreendidos fora das relações sociais em que são tecidas. A criança constitui seus esquemas comportamentais e cognitivos através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência, ou seja, os membros de sua família. Assim, “ela não reproduz, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas

encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração²⁵ das relações de interdependência no seio da qual está inserida” (LAHIRE, 2004, p. 17)²⁶. Mas, a sociologia deve lembrar que estes traços de caráter ou personalidade não aparecem em um vazio de relações sociais, pois é o produto de uma socialização passada e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam e são mobilizados. Desta forma, as propriedades, os capitais ou recursos abstraídos das relações sociais efetivas não são coisas que determinam o indivíduo, mas sim realidades encarnadas em seres sociais concretos, que através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir progressivamente, que se constitua uma relação com o mundo e com o outro (cf. LAHIRE, 2004). Na família, a difusão de diferentes formas de capital ocorre no interior de um conjunto de formas de sociabilidade eminentemente personalizadas e impregnadas de afetos, pois os filhos têm um valor afetivo para os pais.

A reprodução social e a transmissão cultural também colocam em pauta a instituição escolar sendo esta outra agência fundamental para o processo. A escola é a difusora do capital escolar que contém tanto saber genérico quanto saber específico. E, embora a escola não seja propriamente transmissora de capital social ela complementa o capital social da família.

De acordo com Lahire (2004), a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturada por formas de relações sociais específicas. Para a descrição das configurações familiares, este autor considera pertinente cinco temas que seguem:

As formas²⁷ familiares da cultura escrita

²⁵ O conceito de configuração social, na reflexão de Lahire (2004, p. 39-40), consiste no conjunto de elos que constituem uma “parte” de realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana.

²⁶ Os estudos de Lahire (2004), sobre “sucesso escolar”, situam-se no âmbito das séries iniciais e não da educação infantil. Mas, seu estudo faz relação com esta pesquisa, pois a escola primária se aproxima da educação infantil no que diz respeito às medidas práticas de intervenção familiar sobre a escolarização da criança.

²⁷ A forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem idéia: uma unidade que não é da intenção consciente (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001).

A familiaridade doméstica com a leitura e a escrita pode conduzir a criança a práticas de grande importância para o “sucesso escolar”. Por exemplo, o fato de ver os pais lerem ou escreverem em casa com ou sem dificuldades, pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar. Assim, ela pode na escola, associar essa ação a uma experiência familiar como sendo dificultosa ou, ao contrário, natural, de acordo com o exemplo das práticas domésticas em que vive. Outro exemplo é o uso da agenda, calendário, lista de compras, álbum de fotografias, receitas copiadas e caderno de telefones. Estes recursos não têm somente a função de objetivar o tempo, mas, tornam possível uma distribuição das atividades no tempo objetivado, e com isso um planejamento das atividades que implicam uma relação reflexiva em relação ao tempo passado, presente e futuro. Desta forma, o uso destes materiais na prática doméstica “possibilitam, sobretudo, continuar a organizar a vida familiar [...] esses meios de objetivação contribuem para uma gestão mais racional, mais calculada e, com isso, menos imediata, menos espontânea das atividades familiares” (LAHIRE, 2004, p. 21). Esta organização das atividades regula e estrutura o tempo e as práticas dos membros da família, e esta sistematização das atividades pode contribuir para uma disposição à regularidade e o respeito aos horários. Assim, pode-se afirmar que “as práticas de escrita organizacional-doméstica permitem calcular, planejar, programar, prever a atividade, organizá-la por um período de tempo relativamente longo” (LAHIRE, 2004, p. 22). Estas práticas comuns de escrita tornam possível um controle simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização. Vemos assim que os escritos domésticos ultrapassam amplamente seu papel cultural imediato para alcançar a organização doméstica, o que implica uma relação com o tempo, com a linguagem e, quase sempre, uma relação com a ordem. Desta forma, inseridas neste contexto, as crianças participam de formas de organização doméstica mais racionais e nas quais está sendo continuamente socializada. Estas técnicas comuns de organização podem progressivamente ser incorporadas pela criança que vive neste universo familiar (LAHIRE, 2004, p. 24).

As condições e disposições econômicas

A cultura escrita familiar está diretamente relacionada às condições econômicas de existência específicas domésticas. Ou seja, a situação econômica familiar pode ser fragilizada por causas específicas como morte, divórcio ou o desemprego, pois estas provocam rupturas numa economia doméstica estável. Ao contrário, uma situação de estabilidade familiar pode oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica (atividades, horários, limites estruturados e estruturantes). Mas, vale lembrar que as condições econômicas imediatas e conjunturais não determinam mecanicamente os comportamentos econômicos familiares, pois “as condições econômicas de existência são condições necessárias, mas não suficientes” (LAHIRE, 2004, p. 24). Sendo assim, em diversas condições materiais, sem as técnicas intelectuais apropriadas (cálculos, planejamentos, previsões) não há cálculo racional possível para a manutenção da posição social da família. O mesmo capital, ou seja, a mesma situação econômica pode ser gerida de diversas maneiras, e estas maneiras são tanto o produto da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente (cf. LAHIRE, 2004).

A ordem moral doméstica

Algumas famílias podem consentir uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor, já que não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar. Por isso os pais tendem a inculcar nos filhos a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, incentivando o filho a se comportar “corretamente”, a aceitar a fazer o que lhe é pedido, a serem dóceis, escutando, prestando atenção, estudando etc. Deste modo, os pais visam “uma certa respeitabilidade familiar” da qual seus filhos devem ser os representantes. A família pode controlar externamente a escolaridade dos filhos em casa através de sanções ao “mau comportamento escolar”. Assim, a família controla “os tempos” da criança, por exemplo: limitando ou acompanhando a ida e volta da escola para casa, o uso da televisão, saídas com amigos etc. A influência do “universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral pode desempenhar um papel importante

na atitude da criança na escola” (LAHIRE, 2004, p. 25). No entanto, a presença constante da família, (o seu apoio moral ou afetivo estável a todo instante, como uma intervenção positiva sobre a criança e suas práticas escolares) não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos como a moral do ‘bom comportamento’, da conformidade às regras, moral do esforço e da perseverança, sem que sejam visados conscientemente pelas famílias. Segundo Lahire (2004, p. 26),

[...] inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas desses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas. O ofício de aluno no curso primário, o tipo de *ethos*, de caráter que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido por essas famílias.

A regularidade das atividades, das regras, dos horários e as disposições da família, produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de por ordem, gerir e organizar os pensamentos. Assim, a ordem moral e material doméstica podem ter uma importância na escolaridade dos filhos porque é indissociavelmente uma ordem cognitiva. Lahire (2004, p. 27) afirma que

[...] o aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.

As formas de autoridade familiar

As diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento pela criança. E, a escola por sua vez, valoriza a construção desta autonomia da criança, aqui considerada como a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa. Desta forma, a relação da criança com as formas de autoridade familiar e escolar vai desenvolver e supor de sua parte o respeito às regras escolares de comportamento e a autodisciplina. Mas, à dupla coerção, tanto familiar quanto escolar, de regimes disciplinares a qual os alunos são submetidos pode

exercer seus efeitos em harmonia ou ainda ser opostas ou diferentes. Para Lahire (2004, p. 141) “é nas relações de interdependência entre os membros da constelação familiar que se constroem as formas de controle de si e do outro, as relações com a ordem e com a autoridade, ou o sentimento dos limites que não devem ser ultrapassados”.

As formas familiares de investimento pedagógico

A existência de um “projeto” ou de uma “intenção familiar” inteiramente orientados para a escola faz, para alguns pais, da escolaridade a finalidade essencial e, até exclusiva, da vida dos filhos. Alguns pais podem mesmo se submeter a certo “desconforto” para que seu filho “trabalhe” bem a escola em benefício do futuro. Desta forma, os pais sacrificam a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sócio-familiar em que vivem. Mas, segundo Lahire, (2004, p. 29) “esse sacrifício parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico”, assim, “esta atitude geral pode deixar traços na organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família”. Então, para atingir o objetivo visado (o sucesso) sobre a escolaridade da criança, o investimento pedagógico familiar pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas e pode variar segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados.

Segundo um estudo realizado sobre *a história e a teoria da forma escolar* por Vincent, Lahire e Thin (2001), nas classes superiores e médias, os pais tendem a se tornarem verdadeiros pedagogos para transformar a relação com os filhos em relações educativas, pedagógicas. Mas, as classes populares, no plano cultural, estão mais distantes do modo escolar de socialização e esse distanciamento pode levar os pais à entrega da responsabilidade pelos filhos a um conjunto de “interventores sociais”.

Para Thin (2006, p. 212), nas relações entre família e escola, “é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras “de estar” com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis”. Mas, os sujeitos sociais

envolvidos no sistema escolar podem apresentar práticas socializadoras muito diferentes, muitas vezes até contraditórias.

As atividades organizadas regulam e estruturam o tempo das crianças, cuja função consiste não tanto em enquadrar e vigiar, mas gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo “emprego do tempo”. Além de submeter o desenvolvimento do curso da vida em seqüências temporais previstas antecipadamente e a fazer coisas somente na hora certa.

A predominância de um certo modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da “forma escolar” ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais. A forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício de poder. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício de poder. O que justifica a tendência de famílias multiplicarem cada vez mais as atividades para seus filhos, por isso eles procuram: a ocupação do tempo livre, a aquisição de saberes específicos, a aprendizagem de uma disciplina e o gosto “pelo esforço” (cf. VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Assim, essas estratégias familiares expressam suas preocupações com a educação e escolarização na escolha da escola; no incentivo à aprendizagem a leitura e escrita desde a infância; no acompanhamento dos filhos; no uso do discurso moral enfatizando a importância dos estudos na sociedade, etc. Os pais, ao realizarem investimentos pedagógicos mais ou menos difusos, acabam por fazer dos lares, micro-meios culturais favoráveis ao rendimento escolar (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003).

No capítulo seguinte analisarei, à luz do que foi exposto, depoimentos de pais e professores sobre o processo de socialização/educação de crianças (filhos e “alunos”) na creche, de forma a compreender qual a visão e as expectativas que têm em relação a este processo.

4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO “OFÍCIO DE ALUNO” NA VISÃO DE PAIS E PROFESSORES

Conforme descrito nos capítulos anteriores, as diferentes gerações, em nosso tempo, passaram a viver segmentadas em espaços exclusivos próprios e separados por faixa etária. São elas: bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que ocupam áreas reservadas como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer entre outros (DUBAR, 2005). Neste sentido, os modos de socialização da criança vêm sendo conduzidos na sociedade de forma variável ao longo dos anos. Isto é, as representações sociais sobre os significado e sentidos da infância e as funções sociais da família e da escola em relação àquela modificaram-se através do tempo.

Na contemporaneidade, há consenso social em torno da (nova) valorização da infância como um tempo crucial para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Nesta direção, a criança - cada vez mais cedo – apresenta-se como necessitando de cuidados especializados (médico, higiênicos, etc...) e de atenção cultural e pedagógica. Esse “novo olhar” sobre a infância influencia a definição das instituições voltadas para atender a criança assim como o papel pedagógico da família envolvida neste processo educacional.

Para proceder à análise sobre a visão que pais e professores têm da socialização da criança na creche e as relações que se estabelecem entre família e escola no esforço para a educação da criança, apresento dados resultantes do estudo realizado com pais e profissionais da educação infantil. A amostra selecionada para a pesquisa foi constituída de 07 pais e 08 profissionais envolvidos com as crianças que freqüentam o NEI Santo Antônio de Pádua.

A seguir, ao fazer um levantamento de dados junto à secretaria do NEI, foi possível conhecer uma posição marcada socialmente pelos sujeitos (famílias) desta pesquisa, seja por sua escolaridade, profissão ou classe social a que pertencem.

Quadro 04: Contextualização das famílias (pais) participantes da pesquisa

Sujeitos/ Famílias		Renda familiar	Escolaridade	Profissão	Composição familiar	Bairro onde mora
1	Rosa	Até 1000 reais	Ensino fundamental	Auxiliar operacional - limpeza de ruas	Pai, mãe, 2 filhos	Itacorubi
2	Manu	Até 1000 reais	Ensino médio	Auxiliar operacional – cozinha	Pai, mãe, 1 filho	Itacorubi
3	Carmem	Até 1000	Ensino fundamental	Não respondeu	Pai, mãe, 2 filhos	Itacorubi
4	Joana	Até 1000 reais	Ensino médio	Serviços gerais – faxineira	Pai, Mãe, 3 filhos	Itacorubi
5	Raul	Entre 2000 e 3000 reais	Ensino médio	Auxiliar administrativo	Pai, mãe, 1 filho	Campeche
6	Maria	Entre 2000 e 3000 reais	Ensino médio	Vendedora	Pai, mãe, 2 filhos	João Paulo
7	Júlia	Entre 3000 e 4000 reais	Ensino superior	Não respondeu	Pai, mãe, 1 filho	Itacorubi

O levantamento dos dados sócio-econômicos acima foi feito para situar o contexto social dos pais entrevistados. Neste quadro pode-se observar, cruzando a renda com a composição familiar que a maior parte dessas famílias é composta por trabalhadores. A maior parte dos pais também apresenta algum nível de escolaridade e sua renda está relacionada com suas profissões. Com exceção de uma família que reside no bairro Campeche, localizado a mais de trinta quilômetros do NEI, as demais famílias residem próximas ao NEI Santo Antônio de Pádua que se localiza entre os bairros Itacorubi e João Paulo. Sendo assim, as crianças, em sua maioria, chegam ao NEI com seus pais, a pé ou de bicicleta.

Os depoimentos apresentados a seguir e analisados neste estudo vão mostrar que as crianças escolarizadas logo cedo, às vezes desde os primeiros meses de vida, permanecem na creche por dois motivos centrais. Um é a necessidade dos pais que trabalham e não têm com quem deixar os filhos. O outro motivo é a valorização da educação infantil como modalidade da educação básica e espaço especializado de educação e cuidado das crianças pequenas.

As práticas socializadoras das famílias que envolvem as crianças que freqüentam o NEI²⁸ Santo Antônio de Pádua sinalizam que a construção do “ofício de aluno”, na contemporaneidade, inicia efetivamente já na educação infantil. As crianças, ao serem socializadas na educação infantil, estão se preparando para sobreviver no mundo social. Nesse sentido, a escolaridade é uma longa marcha para preparar-se para “amanhãs difíceis” e, conforme mostram os depoimentos, a família investe no sucesso escolar das crianças para garantir autonomia no seu futuro escolar e social. Para tanto, as famílias tratam de mobilizar nas crianças, desde cedo, o “gosto pelo esforço”, hábitos e rotinas, competências reconhecidas socialmente e a capacidade de agir conforme o esperado e a praticar o socialmente desejável.

4.1 A SOCIALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DAS CRIANÇAS E OS “TEMPOS DA INFÂNCIA”.

Historicamente, a entrada da criança na creche, no século XX, se justifica pelas condições de vida da mãe trabalhadora, conforme descrito no capítulo 1. A partir do surgimento e consolidação da sociedade capitalista industrial e urbana a criança passou a ser vista como um indivíduo que necessita de cuidados especiais, de escolarização e preparação para o futuro. Sobre a questão dos motivos de encaminhar seus filhos para a creche, três pais afirmam precisar da creche pelo fato de não ter com quem deixar os filhos para trabalhar. Percebe-se, portanto, como essa necessidade dos pais trabalhadores organiza suas vidas domésticas e conseqüentemente a vida das crianças.

*Foi a minha única opção eu moro sozinha aqui com o meu marido, **não tenho familiares por perto, não tenho condições de pagar uma escola particular** e vim pro NEI. O NEI era próximo da minha casa [...] **ele** [o filho] **precisa ficar na instituição.** (mãe, Júlia)*

²⁸ NEI - Núcleo de Educação Infantil (atende crianças de 0 a seis anos).

*[...] eu e meu marido **trabalhamos o dia todo e precisávamos que ela ficasse na creche**, eu não tenho família aqui, nenhum parente, então eu preciso deixar na creche e não conseguia vaga. Aqui pra começar quando eu vim começar a tentar a vaga eu adorei o espaço, diferente daquela ao lado da minha casa, e **ia deixar por necessidade [...]** (mãe, Manu)*

***Pela situação financeira** (da família), por residir perto, e pela qualidade que tem o NEI. (mãe, Maria)*

Aqui as mães ressaltam suas “condições sociais” que são, ao mesmo tempo, históricas, econômicas e culturais, pois revelam suas “necessidades” diante das condições que se impõem sobre suas famílias e, conseqüentemente, sobre suas crianças. Por isso, os pais escolhem a instituição educativa que mais se adequa às suas condições objetivas de existência (renda, local de moradia, o fato de estarem empregados, etc.). Os professores em suas falas reforçam a idéia, de que “os pais precisam trabalhar e não têm com quem deixar a criança”. Nos excertos a seguir, assim como as famílias, as profissionais, reconhecem essa “necessidade social” que promove a entrada na criança na instituição educativa. Vemos, no entanto, no primeiro depoimento abaixo que existe uma certa tensão entre a questão da necessidade dos pais e a entrada muito precoce da criança na instituição.

*[...] a criança a partir dos três anos, eu acho viável e aí tem todo o histórico, **a mãe que precisa trabalhar**, a criança precisa interagir com outras crianças com outros adultos, eu acho importante assim. E, embora eu discorde de **criança muito nova em creche** não acho que..., mas aí tem todo um contexto **as famílias precisam, as mães precisam trabalhar**, (professora, Vitória)*

*Às vezes **eu vejo que colocam (a criança) por necessidade**, eu tenho que trabalhar e não tem com quem ficar [...]* (professora, Alice)

*É importante, tão **importante para a criança quanto para a família, a família depende, precisa trazer a criança para a escola pra poder trabalhar e eu acho***

que a gente também pode proporcionar um lugar [...]
(professora, Sofia)

Se as famílias necessitam deixar as crianças aos cuidados de uma instituição educativa já nos dois primeiros anos de vida e mesmo antes disto, as falas mostram que as instituições família e escola investem energia para atender a estas necessidades sociais antecipando a inserção da criança no espaço coletivo. A interferência da família na socialização dos filhos se apresenta de forma direta, pois os adultos têm controle, no âmbito doméstico, das decisões que se referem às suas crianças, conforme destaca Sarmiento (2002, p. 23): “as condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta”.

Alguns autores têm destacado que, na época atual, os chamados “limites” da infância parecem cada vez mais incertos e oscilantes. Isto é, o tempo socialmente concedido à infância parece estar se transformando com a institucionalização cada vez mais cedo da criança. De acordo com Mollo-Bouvier (2005), a delimitação da pequena infância na França é uma herança da fixação do início da escola obrigatória aos 06 anos de idade. No Brasil, essa “fronteira” para o início do processo de escolarização obrigatória foi recentemente também fixada aos 06 anos de idade. No entanto, de forma geral, as crianças são envolvidas cada vez mais cedo no processo de escolarização, pois os dados analisados nesta pesquisa confirmam o crescente ingresso das crianças na educação infantil antes dos dois anos de idade.

De acordo com as famílias pesquisadas, antes mesmo desta idade seus filhos já freqüentavam o N.E.I. Quatro mães com filhos de idades entre 02 e 04 anos disseram que seu(ua) filho(a) freqüenta a instituição há mais de dois anos. Outras duas mães e um pai, com filhos de idade acima de quatro anos, disseram que estes freqüentam a unidade educativa há mais de quatro anos.

O tempo da infância é constituído pelos diferentes tempos sociais desta idade da vida, submetido a uma política de arranjos que se tornou assunto de Estado e que formam um conjunto de características dos atuais modos de socialização das crianças (Mollo-Bouvier, 2005). Vale ressaltar que no Brasil, segundo jornal²⁹ de grande circulação no estado de Santa Catarina, em novembro de 2008, o MEC

²⁹ Diário Catarinense de 03 de novembro de 2008.

apresentou uma proposta para ampliar o ensino obrigatório onde o tempo de estudo do aluno seria ampliado para 14 anos, incluindo a pré-escola e o Ensino Médio. Assim, a criança passaria a ser matriculada **obrigatoriamente** a partir dos 04 anos numa instituição educativa. O ministro da educação Fernando Haddad justificou que essa medida não seria efetiva se não houvesse o complemento da pré-escola que garante o sucesso das crianças no Ensino Fundamental. Esta proposta até o presente momento (2009) não foi aprovada. No entanto, desde o Governo Collor (1990 a 1992) essa discussão está presente no Brasil. Nos últimos anos observa-se um grande esforço das organizações educativas em adequar o ensino à nova legislação em vigor que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos. Isso configura que o “tempo da infância” ou a delimitação desta idade da vida ainda é uma questão muito importante que está sendo debatida e negociada na sociedade.

Para Sarmiento (2005), pode-se dizer que, a partir do processo de longa duração que atribuiu um estatuto social às crianças e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade, este processo está submetido aos impactos diferenciados nos estilos de vida de crianças e adultos. Ou seja, é “continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos” (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

A passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional (creche) permite constituir um discurso próprio acerca das condições de permanência das crianças em seu interior, assim como permite novos contornos na configuração dos profissionais que na creche passam a atuar. Assim, as instituições educativas ganham nova forma social ainda em processo de definição para adequar essa “nova criança” ao seu tempo (MOLLO-BOUVIER, 2005) ou, como poderíamos também dizer, adequar essa criança aos “novos tempos”.

4.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A entrada da criança na creche, no entanto, não se justifica somente pelo trabalho e pela organização do tempo dos pais. Outros motivos socialmente construídos acenam para a entrada da criança na educação infantil. Se a creche

surge, historicamente, como vimos no capítulo 2, com um caráter assistencialista (às crianças pobres), a partir da “constituição cidadã” de 1988 e da reorganização institucional e legal no Brasil, uma nova reordenação se constitui em torno da educação infantil. A partir da nova Constituição e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - a educação infantil “**é um direito das crianças**” e, embora não seja obrigatória, a creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o médio (FARIA, 2000). Essa mudança legal parece, portanto, ao mesmo tempo gerar e ser resultante de mudanças na realidade social.

A construção social e historicamente recente da creche como um “direito da criança parece já ter penetrado no discurso dos pais e professores, pois observa-se que, para quase todos os pais entrevistados, as crianças devem ir à creche também para brincar, fazer amizades, aprender e adquirir hábitos corretos de alimentação e higiene. Enfim, promover seu *desenvolvimento* e socializar-se. Em suas falas os pais apontam, não somente a necessidade de guarda da criança, mas também a importância de que ela aprenda, se desenvolva, cresça e interaja com outras crianças:

Para aprender, pra crescer, pra aprender a viver em sociedade, aprender a dividir, conviver com outras crianças, este tipo de coisa. (pai, Raul)

*Primeiro motivo assim dela [criança] poder participar da escolinha, **encontrar mais amiguinhas**, não ficar dentro de casa conosco, **aqui tem mais atividade pra ela** a gente também brinca em casa com isso, mas **aprende muito mais aqui, e elas ensinam em casa pra nós também**. (mãe, Rosa)*

*[...] a gente vê **o desenvolvimento da coordenação, da fala e linguagem em relação às brincadeiras, em relação a dividir**. Eles são obrigados a aprender e até a disputar também, eles ficam mais competitivos com os brinquedos coisa assim, eu acho muito importante pro desenvolvimento da criança [...]. (mãe, Júlia)*

*[...] eu hoje vejo o **desenvolvimento** que ele tem, com cinco anos ele tem o desenvolvimento de uma criança de 7 ou 8 anos, ele faz a contagem até o número 29, essa*

*semana eu me surpreendi, vi as letras, [...] as crianças que vão direto pra primeira série perdem assim todo esse aprendizado, ele fala das vogais, famílias [...] todo esse **aprendizado** sem dúvida é importante.* (mãe, Maria)

*[...] **eles têm de brincar e aprender [...] isso vai permanecer em toda a vida escolar**, é muito importante [...] então isso é muito bom pra ele e traz pra casa, **pro futuro** [...] pra ele foi muito bom, pra mim foi muito bom, agora **eu tô estudando, consegui voltar a estudar.*** (mãe, Manu)

Nos depoimentos, apesar da ênfase no desenvolvimento, especialmente cognitivo da criança através da aquisição do conhecimento, percebe-se também que as crianças não são vistas somente como receptoras passivas de conhecimento, mas se tornam também, na visão de alguns pais, em agentes de modificações na família. Isto se percebe quando as mães comentam que o aprendizado dos filhos na creche possibilitou a elas próprias a aquisição de algum conhecimento e até o fato de voltarem a estudar. Aqui verifica-se o que assinala Perrenoud (1995, p. 91) sobre o fato de que, se a família e a escola “estabelecem relações de cooperação, o *go-between* pode tornar-se um agente de ligação, uma espécie de importante traço de união: simboliza uma aproximação, através da qual há intercâmbios benéficos para os dois grupos”.

O que se revela nos depoimentos acima é também as justificativas das famílias em adequar, “da melhor forma possível”, suas “necessidades” ao jogo escolar, incentivando a criança à socialização num espaço coletivo especialmente preparado para isso. Vimos no capítulo anterior que Lahire (2004) define estes incentivos como “formas familiares de investimento pedagógico” que, nos casos aqui tratados (famílias de baixa renda) leva os pais a entregarem a responsabilidade pelos filhos a um conjunto de interventores sociais.

Mollo-Bouvier (2005, p. 396) insiste em destacar a “dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajeitam a vida das crianças em função da dos adultos e das necessidades do trabalho”. Mas, por trás dessa “necessidade” dos adultos, as falas salientam também a “necessidade da criança”: o atendimento especializado, o desenvolvimento e o desabrochar que

justifica que outras instituições educativas, para além e junto da família, se encarreguem da socialização das crianças.

Os profissionais ao serem indagados sobre a importância da entrada das crianças na creche reforçam a opinião das famílias:

*[...] também aquela preparação para ir para a escola, [...] eu vejo eles (família) **que a criança tem que ficar com alguém para a família poder trabalhar e depois ter uma preparação, [...] pela própria interação que ela tem com as outras crianças pela convivência, como a gente vive em sociedade** (professora, Alice)*

*Eu também acho que é muito importante [...] com certeza **ela vai se desenvolver** muito mais rápido, ter um melhor desenvolvimento. (professora, Lia)*

*Eu acho extremamente importante que aqui ela tem a oportunidade de **interagir com outras crianças** conhecer as pessoas, crianças diferentes, adultos diferentes, aqui ela tem vivências bem diferentes das que ela tem na família, tem **essa riqueza de experiência**, é isso que eu penso. (professora, Zélia)*

*Pela **riqueza de experiência** que, aqui neste espaço, ela vai ter, em casa ela tá mais na convivência dos familiares, avós, alguns amigos da rua, e aqui não, **aqui é um espaço com novas regras**, novas oportunidades, aqui tem criança que nunca participou de um teatro e aqui vai participar, isso **enriquece muito o cotidiano dela**. (professora, Suzana)*

*[...] isso **ajuda na parte do desenvolvimento tanto intelectual, motor, na linguagem, tem o trabalho em sala com outras crianças tem aquela troca**, tem criança que na sala não fala, mas se for vê-la brincando com os outros maiores ela fala. (professora, Laura)*

As mudanças na evolução da concepção de infância, na contemporaneidade, apresentam, no entanto, contradições entre a vontade dos adultos em promover a criança a “ser livre” (promoção assegurada principalmente pelos novos “direitos da criança”) e, ao mesmo tempo, a necessidade da ação impositiva dos adultos para

assegurar proteção e educação a esta mesma criança. A aparente “libertação das crianças” é uma característica da evolução da criança pequena como sujeito e a sua valorização como tal, principalmente afetiva, nos permite ver um bebê como “pessoa”. Assim, essa nova representação da infância parece respeitar a individualidade, mas revela também novas normas sociais de coerção, mais sutis, pois não se trata mais de “coerção direta”. A instituição de educação infantil, desta forma, é concebida ao mesmo tempo como um lugar educativo que permite o desenvolvimento das personalidades infantis e também como uma escola que prepara para a “grande escola” e para outras aprendizagens da vida social (cf. PLAISANCE, 2004). Neste sentido, como toda instituição social, ela é também coercitiva.

*A gente apóia explicando o porque do colégio, **do que vem pela frente**, ensina desde pequeno que tem que vir pro coleginho, o porque, a gente explica o que tem que ir ou não. [...] **não tão perdendo a infância, mas sim estão aproveitando a infância e ao mesmo tempo já se preparando pro futuro** [...] (mãe, Maria)*

*[...] **saindo daqui ele vai pra um colégio**, o colégio tem rotina tem horário de entrada, tem horário de recreio, e horário de saída, tem que chegar naquele horário porque se ele entrar depois ele sabe que não vai entrar, tem muitos colégios que não deixam entrar, bate o cadeado no portão, eu sugeri isso aqui pra nossa creche também [...] (pai, Raul)*

*Exatamente é uma **preparação pra sociedade e pro futuro** [...] claro com certeza esse ano e o ano que vem é que vai ser a diferença pra entrada numa escola, numa primeira série, é a **preparação básica aqui**. [...] **isso vai permanecer em toda a vida escolar**, é muito importante [...] (mãe, Júlia)*

Se os pais acreditam que para melhor jogar o jogo social a criança deve passar pela educação infantil na tentativa de garantir o seu sucesso escolar, essa atitude atende simultaneamente a necessidade social da família e os seus anseios em relação à criança. Assim, se os pais trabalhadores não têm com quem deixar

seus filhos e precisam deixá-los na creche, eles mesmos criam condições favoráveis para garantir o “futuro” social das crianças. Na concepção de Bourdieu (2005) a família é o sujeito principal das estratégias de reprodução e é através de um conjunto de estratégias, entre as quais as educativas, como estratégias de investimento cultural, que esta (a família) visa se reproduzir socialmente, como também indica Lahire (2004).

Os dados indicam que a razão básica das práticas de socialização da criança na educação infantil é a garantia do futuro escolar do filho, prevendo uma adequação antecipada da escolarização. Assim, os pais antecipam a escolarização de seus filhos investindo energia na educação infantil para a incorporação das regras sociais. As estratégias educativas consistem em ações mobilizadas pelos sujeitos envolvidos na trajetória escolar de cada criança, e podem ser conscientes ou não. Neste caso referem-se ao investimento feito pelos pais para encaminhar seus filhos para escolas no intuito de garantir-lhes um futuro social e a sobrevivência da família trabalhadora. Pois, segundo Perrenoud (1995, p. 85) “a nossa sociedade colocou o domínio dos saberes no centro do seu sistema de valores, mas não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse o estratégico como trunfo na corrida para o sucesso social”.

De forma crítica, a Sociologia da Infância tem revelado que para a sociedade de forma geral, as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser” e isto faz com que não adquiram um estatuto ontológico social pleno nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (cf. capítulo 3). Portanto, o desejo de antecipação do futuro social revela que a criança, “mesmo tendo conquistado um espaço particular, torna-se ainda depositária de nossas projeções” (ROCHA, 1997, p. 27). O que gera uma condição de infância mitificada, pois a criança é uma promessa, um ser em devir, um futuro adulto e não uma criança concreta (cf. ROCHA, 1997).

4.3 AS REGRAS SOCIAIS E O “MAL NECESSÁRIO”

Se, ao longo da história, cada época de desenvolvimento da humanidade possui seu modo particular de integrar as crianças às estruturas sociais existentes (NARODOWSKI, 2001), o estilo de vida contemporâneo tem levado as crianças cada vez mais cedo para a creche. Assim, a socialização da criança e a incorporação das regras sociais e disciplina já na pequena infância têm sido vistas pelas famílias como uma espécie de “mal necessário” (cf. PERRENOUD, 1995). Isto pode ser percebido nos excertos acima e abaixo apresentados onde a prática social da educação infantil na creche é justificada pelo fato desta ser vista como um meio de vida social rico de aprendizagens para a vida adulta.

[...] porque a vida é assim, tudo o que a gente faz tem regra, vai no banco tem fila, vai no supermercado tem fila, tudo é assim, é organizado, tem horário pra entrar, pra sair, o pai tem compromisso, é assim. (professora, Laura)

As relações familiares em sua definição oficial tendem a funcionar como princípios de construção e de avaliação de toda relação social (cf. BOURDIEU, 2005). Desta forma, a família e a escola definem normas e valores como referências, atribuídos à infância. Segundo Lahire (2004, p.141), “é nas relações de interdependência entre os membros da constelação familiar que se constroem as formas de controle de si e do outro, as relações com a ordem e com a autoridade, ou o sentimento dos limites que não devem ser ultrapassados”.

Desta forma, para abordar o conjunto dos processos que envolvem a socialização da criança na educação infantil buscou-se conhecer parte do imaginário social, principalmente na prática do dia-a-dia das famílias e na sua relação com a escola. Sarmiento (2002, p. 23) nos auxilia nesse percurso ao afirmar que “o imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo”.

As atitudes e intervenções práticas dos pais sobre a socialização da criança são geradas pelo *habitus* conforme sua lógica e suas exigências. Essas práticas são orientadas pelas condições passadas e adaptadas no presente. Por isso, os pais, com base em suas experiências passadas organizam a vida doméstica projetando

um futuro possível de ser alcançado na sua condição social (BOURDIEU, 2005). Para Bourdieu (2005), o *habitus* assegura “essa espécie de submissão imediata” à ordem que inclina a fazer da necessidade virtude. Para os pais trabalhadores é importante a aprendizagem do jogo escolar. Segundo Bourdieu (2005, p. 139-140), “os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social”. Então, “os jogos têm importância porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo” (BOURDIEU, 2005, p. 140). Por isso os pais ensinam aos filhos o “sentido do jogo” o quanto antes através das estratégias mobilizadas, que neste caso predis põem para o êxito escolar (cf. capítulo 3). É por isso que o sucesso escolar se identifica, na prática, mais como o exercício qualificado do “ofício de aluno”. Neste sentido, o ofício sob o ponto de vista de desempenho de uma função no seio de uma organização, implica no respeito pelas normas e regras. Assim, “ter sucesso na escola é, antes de mais, aprender as regras do jogo” (PERRENOUD, 1995, p. 62).

Portanto, para os pais, a criança deve aprender cedo a jogar melhor o “jogo social” e ela aprende isto aprendendo a jogar o jogo escolar, isto é exercendo o “ofício de aluno”. A criança assim é motivada pela família que investe recursos nela. Por isso há um razão para os sujeitos fazerem o que fazem. Ao perguntar aos pais o que acham da rotina, da disciplina e do rigor da creche, cinco deles enfatizam a importância dos horários e da rotina:

*[é] muito importante para a criança, **ela aprende que tem que ter horário, que tem responsabilidade, [...] tem que ter uma rotina, começar a aprender desde pequeno que isso é assim, assim e assim, então tem que seguir essa linha.** (pai, Raul)*

*[...] acho fundamental, que elas sabem direitinho que chega um horário e sabe que eu venho buscá-las, ela sabe que se chegar um pouquinho mais tarde pode encontrar o portão fechado, a Vivi me cobra isso: **Mãe não tá na hora? A Ana não vai fechar o portão? Horário de lanche também, em casa também: Oh mãe agora a gente não pode tomar mais Nescau, porque é a***

hora da comidinha, é tudo aqui no NEI que ela aprende [...]. (mãe, Rosa)

Tanto para a criança quanto para os pais, eu acho que tem que ter uma regra, tem que ter um horário, faz com que você faça as coisas no horário certo e cria uma rotina, uma rotina de alimentação, cria a rotina do organismo também, cria uma rotina. (mãe, Manu)

[...] já desde pequenos devem ter horários para tudo [...] em casa também tem que ter os seus horários, pra televisão, [...] vai ter o horário pra brincar, horário pra televisão, e o horário pra estudar, e horário pra alimentação (mãe, Carmem)

[...] eu vejo a importância pelo modo da disciplina, saber que determinada hora, tem uma hora pra cada atividade [...] então, por isso eu dou todo o apoio de manter essas normas de horário, aprendizagem. (mãe, Maria)

O que Lahire (2004) chama de “ordem moral doméstica” e também de “formas de autoridade familiar” pode ser visualizado nos depoimentos acima quando os pais consentem uma grande importância ao “bom comportamento” e respeito aos horários e às autoridades escolares. Mas, se os pais podem “controlar os tempos da criança” (LAHIRE, 2004), limitando ou acompanhando, por exemplo, a sua ida e volta da escola, vemos também que este papel de controle pode estar por vezes com a própria criança quando ela exige dos pais pontualidade e compromisso para com os horários da creche.

A ação adulta sobre as crianças é concreta ao imputarmos a elas tarefas e preocupações diárias com orçamento, horários, trabalho, lazer, escolarização, etc. (MOLLO-BOUVIER, 2005). Assim, Perrenoud (1995, p. 33) considera que a “organização escolar condiciona profundamente as competências e as estratégias que as crianças, ao tornarem-se adultas, mobilizarão no seio de outras organizações”. Segundo ele, “diversos anos de prática num tipo definido de organização arrastam consigo a formação de um conjunto de esquemas de ações, de pensamentos, de avaliação, de antecipação, daquilo que se chama, em sociologia, um *habitus*” (PERRENOUD, 1995, p. 33). A criança que vive nesse

universo doméstico temporalmente ordenado adquire métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.

A rotina como uma distribuição das atividades no tempo objetivado e o planejamento dessas atividades implicam uma relação reflexiva com o tempo passado, presente e futuro. Essa prática doméstica possibilita, sobretudo, organizar a vida familiar numa gestão mais racional e menos espontânea das atividades domésticas. Além disso, a regularidade das atividades, das regras, dos horários e as disposições da família, produzem estruturas cognitivas organizadas, capazes de por ordem, gerir e organizar os pensamentos (cf. LAHIRE, 2004).

A socialização da criança, na instituição educativa, está submetida a conhecimentos psicológicos e pedagógicos voltados para o interesse da criança, mas obedecem a ordens sociológicas e têm conseqüências sobre os modos de vida das crianças. Mollo-Bouvier (2005) ressalta que, principalmente, os saberes psicológicos definem e legitimam os modelos padronizados de desenvolvimento e escolarização da criança. Vimos que, para esta autora, os modos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais, dentre eles: a generalização do trabalho das mulheres, a urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, o aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego e as transformações na família. Esses fenômenos sociais servem de pano de fundo às novas transformações dos modos de socialização das crianças e à estruturação dos “tempos sociais” que constituem a trama de sua vida diária. Os depoimentos coletados nesta pesquisa apóiam esta afirmação da autora, pois as mudanças nos modos de vida dos pais refletem sobre os modos de socialização das crianças.

A seguir, a fala das professoras revela que, embora elas reconheçam a necessidade dos pais em deixar a criança o dia todo na creche, questionam, no entanto, que talvez a família não esteja respeitando o direito da criança à “atenção individual”. Pois, para as professoras, as crianças sentem falta da afetividade no âmbito familiar:

*Só que aí **esbarra com os direitos da criança**, que tem todo aquele, direito **de estar com a mãe, direito de convívio com a família, com as pessoas mais***

próximas. [...] todo mundo precisa trabalhar [...] a creche é importante sem dúvida só que a afetividade, atenção enfim, mais voltada individualmente [...]. (professora, Vitória)

[...] eu não sei se é tão importante assim a criança nesta faixa etária vir já pra uma instituição, porque eu vejo os médicos, eles são contra, eles dizem que pra criança vir pra escola só em caso de necessidade mesmo. Porque é preferível que ela passe o maior tempo com os pais do que vir pra escola, [...] agora a gente educadora vê o outro lado, o desenvolvimento, aí tem toda aquela socialização [...]. O certo mesmo é meio período. (professora, Laura)

[...] eles [os pais] colocam às sete da manhã e pegam às sete da noite. O período integral deveria ser extinto, poderia ser meio período só e, nossa..! seria ótimo!. No outro período a criança ficaria com parentes, para que os pais pudessem pensar um pouquinho mais nas crianças [...]. o período integral é muito **maçante** para a criança, ficar o dia todo **afastada dos pais [...].** **o período integral deveria ser extinto [...].** (professora, Vera)

[...] se eles pudessem ser mais flexíveis pra ficar mais tempo com os filhos, [...] já teve casos da criança dizer: --- Ai Sofia, a creche não devia existir, mas eu não questioneei o porque ele disse isso. Aí, você vê que a criança sente falta daquele carinho. -- Ai, eu queria estar com a minha mãe, queria estar com o meu pai. Eu acho isso, a gente até dá um carinho, mas não é a mesma coisa, isso aí não dá, o que fazer? A legislação não ouve a criança, [...] não é respeitada, ela só vai quando os pais dela vierem buscar. (professora, Sofia)

Esses depoimentos parecem revelar um aspecto contraditório entre a fala dos pais e a dos profissionais. Os pais, devido às suas necessidades, parecem não perceber a “falta do convívio familiar” com as crianças que permanecem em período integral na creche. Eles se atêm apenas à necessidade de socialização, de incorporação de normas e regras sociais, das rotinas e do preparo para um futuro social. Neste caso as crianças estão submetidas a condições que não escolheram,

como reflexo das transformações sociais contemporâneas na vida de seus pais (o trabalho de suas mães, por exemplo, ou a baixa remuneração dos pais).

Vimos que as professoras afirmam que as crianças deveriam permanecer na creche somente “meio período”, mas elas permanecem “o dia todo” para suprir a necessidade de trabalho dos pais. Para Beck (2001 apud MARCHI, 2007), as formas familiares, a vida do casal e a das crianças se transformaram com os processos de modernização. Na primeira modernidade, o mercado de trabalho pressupunha a “prole” e uma família por trás do trabalhador, já na chamada modernidade “tardia”, o mercado pressupõe indivíduos “livres”, “autônomos” e desembaraçados de todo empecilho relacional, conjugal ou familiar. Para este autor, “a sociedade de mercado a que chegamos é também uma sociedade “sem crianças” (apud Marchi, 2007, p.129). Portanto, para as famílias, assumir hoje o compromisso de ter filhos pode significar obstáculos para as oportunidades futuras (de realização profissional ou mesmo de sobrevivência). Para Marchi (2007), o quadro social que se configura a partir dessas modificações aponta para a criança como um “problema” em torno do qual a decisão de fazê-las, ou não, vir ao mundo, torna-se um ato com profundas implicações na vida dos casais e dos indivíduos, o que acaba naturalmente por gerar também conseqüências na vida das crianças. Assim, para Beck (2001, apud MARCHI, 2007) no processo de individualização intra-familiar, a relação com a criança e a qualidade do laço “pais e filhos” se transforma diante da “liberdade” almejada pelos indivíduos. Neste sentido, pode-se dizer que a criança tem sua infância encurtada por condições de existências adversas ao mundo infantil, pois a sociedade compartilha com ela as mazelas do capitalismo (ROCHA, 1997) que cria e recria as nossas formas contemporâneas de vida em sociedade.

4.4 O “OFÍCIO DE ALUNO” E A ANTECIPAÇÃO DO FUTURO

A escolarização das crianças na educação infantil depende das expectativas socialmente criadas para que ela desenvolva as capacidades esperadas pelo seu meio. Portanto, a preparação para o mundo social exige que a criança se comporte de acordo com as funções específicas do seu ofício.

*[...] na educação infantil o brincar é muito importante, mas, de repente, a gente até leva **pra esse lado do aluno, até esquece um pouco que é criança**, porque ela é muito cobrada, se ela tá brincando e tá fazendo um bom trabalho [...]* (professora, Sofia)

Neste caso, ao freqüentar a educação infantil, a criança inicia o processo de aprendizagem do “ofício de aluno”. Já que está envolvida numa rotina “programada” pela família e pela escola.

Os registros históricos franceses, na década de 80, afirmaram enfaticamente o uso do termo “escola” para designar escola maternal³⁰. Isso valorizou brutalmente a escolarização além de afirmar que a escola serve para aprender, tem suas exigências e reserva satisfações e alegrias próprias, ou seja, é uma escola com abertura controlada (cf. PLAISANCE, 2004). Mas, essa “forma escolar”³¹ predominante parece ainda permanecer como modelo na evolução da educação infantil. No depoimento abaixo fica evidente o que o pai espera da instituição educativa.

*Educação, respeito, que ele **aprenda a escrever** pois ele está iniciando, **aprender a ler**, falar o que ele faz na creche, o que ele faz em casa, os passeios [...]* (pai, Raul)

No excerto a seguir, os pais relatam ainda a sua relação com os filhos e ressaltam as estratégias para o preparo do futuro escolar. Ao perguntar aos pais sobre as mudanças no comportamento da criança depois de iniciar na creche, quatro dos sete entrevistados citam a alfabetização e respondem que:

*[...] a Ana já sabe bastante coisa, **bastante letrinha, número**, isso ela já aprendeu aqui com o esforço do NEI [...] é importante pro futuro delas [...] a minha filha diz pra mim que **quando for pra escola já sabe bastante as letrinhas bastante coisa**, a professora não vai passar trabalho comigo [...] **quando ela for pra primeira série já está acostumada [...]**. (mãe, Rosa)*

³⁰ Termo utilizado na França para designar instituições de educação infantil que atende de 3 a 5 anos.

³¹ Ver teoria da “forma escolar” em VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001.

*[...] ele (filho) tinha muita dificuldade [...] ele chegou em casa um dia e disse: **Ah, pai como é as letras do teu nome?** Eu disse: ah, Vitor, é R. Pai, como é que é a letra L? Depois ele conseguia fazer sozinho, escrever o meu nome o nome da mãe dele, o nome dele, então **mudou bastante, ele cresceu ele aprendeu.** (pai, Raul)*

*[...] **escrever o nome porque não é sempre que a gente tem tempo pra ensinar, geralmente ele fica mais com vocês e já escreve,** [...] a gente diz assim: -- Artur escreve tal nome assim, a gente vai citando as letrinhas e ele faz certinho [...]* (mãe, Carmem)

*[...] eu vejo que **as crianças que vão direto pra primeira série perdem assim todo esse aprendizado** [...] se não tivesse esse pré, ia chegar na escola sem noção de nada, [...] **Pra não ser uma criança analfabeta** primeiramente, já saber contar, ter defesa, ler, ter conhecimento que ta ajudando eles mesmos. (mãe, Maria)*

Nos depoimentos coletados, fica evidente a importância que as famílias atribuem à aprendizagem das crianças na educação infantil. Além disso, a maioria dos pais, em suas falas, ressalta o início do processo de alfabetização como fundamental para a criança chegar preparada no ensino fundamental. Para isso as famílias mobilizam estratégias para o sucesso escolar da criança que incorpora a organização do tempo, tanto o doméstico quanto escolar, ao participar dessa relação. A familiaridade doméstica com a escrita pode conduzir a criança a práticas de grande importância para o “sucesso escolar”. Se a criança, em casa, tem o estímulo da família para ler ou escrever ou o contato com materiais como caderno, livros de histórias, lista de compras, calendário e agendas, é mais provável que, no espaço escolar, ela também valorize o uso desta prática, como indica Lahire (2004). Pois a criança pode na creche associar a ação de leitura ou escrita com uma experiência doméstica natural. No depoimento abaixo a professora confirma que a família deseja antecipar o início da alfabetização na educação infantil.

*[...] aí [a família] já começa a ver realmente [a creche] **como escola,** alguns trabalhos que a professora já*

*começa a mandar, já começa talvez a imaginar que agora ele vai começar a realmente **aprender o alfabeto e coisas assim [...]**. (professora, Lia)*

As ações mobilizadas pelos sujeitos envolvidos na trajetória escolar de cada criança podem ser conscientes ou não. Neste caso, a mobilização familiar envolve as atitudes, os comportamentos e as intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos. Na relação de interdependência da criança com a família e a escola, a criança constitui o comportamento e a personalidade em função da configuração social onde ela está inserida. Como lembra Lahire (2004), os traços de personalidade não aparecem no vácuo das relações sociais, eles são produto de uma socialização passada e presente que se atualiza constantemente. Na família e na escola a preocupação educativa é constante. Essa preocupação fica aparente na busca pela “boa” socialização como normalidade social, de garantias de êxito escolar e o desempenho correto de linguagens.

A entrada das crianças na creche valoriza o anseio dos pais para dar início à escolarização, antecipando esta incorporação. A construção do “gosto” pela escola é possibilitada pela prática de algumas ações reveladoras de disciplinamento, incentivo, envolvimento e reforço associados a um sentimento de afetividade. A partir disto, vemos como a fala dos pais expressa o “gosto” adquirido pela criança que frequenta a creche justificando, talvez, pela “vontade da criança”, uma necessidade que é mais objetivamente dos adultos.

*[...] ele tem uma noção, assim **ele gosta de tudo aqui**, conta do passeio, comenta do que aprende, de todos. Hoje em dia todo mundo vai, de preferência, começar cedo que é o modo como eles vêm a infância, mas **não tão perdendo a infância, mas sim estão aproveitando a infância e ao mesmo tempo já se preparando pro futuro, pro conhecimento, assim eu resumo, a vontade dele ir pro pátio correr, saber conviver socialmente** com os amiguinhos, chegar em casa contando o que fez com os amiguinhos, nossa, isso é um prazer [...]* (mãe, Maria)

***Ele tem muita disposição** e uma coisa que eu acho interessante também, é atividade que ele leva pra casa pra fazer, atividade pra desenhar o final de semana, falar*

como foi [...] ele gosta muito. A gente incentiva muito ele a ler, a escrever, ele tá sempre com alguma coisa na mão, ele conta história do jeito dele [...] (pai, Raul)

Nas falas apresentadas fica visível que “o gosto” pela aprendizagem escolar e social foi adquirido pelas crianças na convivência com a família e a escola. Os pais reforçam a importância de aprender as regras sociais e depositam suas expectativas incentivando a criança a ter disposição para a escolarização. Por isso, essa tendência contemporânea das famílias buscarem cada vez mais atividades para seus filhos, para a aquisição de saberes específicos, para aprendizagem de uma disciplina e “o gosto pelo esforço”. A família e a escola incentivam a criança a gostar e a sentir prazer nas atividades propostas e esclarecem que isto é bom para o seu futuro. Essa aparente “vontade própria” da criança, construída socialmente, apóia-se em envolvimento diversos, como revelaram os depoimentos que levam a criança a “querer aprender”, a participar e a “gostar de ir” para a creche.

Para o professor “o bom aluno” não é apenas aquele que domina bem a matéria curricular. É também, e talvez ainda mais, aquele que se empenha nas atividades propostas ou impostas e respeita as suas regras (PERRENOUD, 1995). Nos depoimentos abaixo se confirma essa visão, quando os pais e os profissionais salientam que o “bom aluno” é aquele que “participa” e “aceita” as atividades propostas pela escola.

*A criança tem que ter um mínimo de regras e **saber a autoridade do professor e do pai, o certo e errado**, e com o professor conversando e explicando ele tem que seguir aquele. Oh, todos fazem assim e tem que ser feito, não adianta espernear e berrar [...]* (mãe, Manu)

*[...] eu considero um **bom aluno um aluno que primeiro obedeça, saiba ouvir**, saiba o momento de falar entendeu? **Um bom aluno é um aluno que aprende [...]** seria **um bom aluno aquele que tem disposição [...]** **gosta de fazer, de desenhar, de pintar, de escrever**, [...] eu acho que uma criança que saiba dividir [...] é um **conjunto de coisas** não seria só um. (pai, Raul)*

Uma criança que consiga entender tudo o que a professora passa, então uma criança que esteja

*preparada, essa criança **que participa das aulas** das atividades, em tudo, e ainda que questiona, que pergunta, que é curiosa e isso a instituição faz, ensina [...] (mãe, Júlia)*

*É aquele aluno **respeitoso que participa** de todas as atividades, é uma criança bem desenvolvida, **que atinge os critérios**, bem resolvida, tem uma boa estrutura em casa e na escola consegue se desenvolver, **deslancha** [...] (professora, Lia)*

*[...] é aquela criança que ta sempre trazendo elementos novos, ta sempre enriquecendo o projeto, enriquecendo a atividade, então **o aluno ideal seria esse quando a gente traz uma proposta e ele consegue enriquecer aquela proposta.** (professora, Alice)*

*Se ele é um bom aluno é porque foi dada a oportunidade de vivências pra ele se alimentar, explorar, poder pensar, criar, tirar as conclusões, **isso seria ser um bom aluno, no sentido de se desenvolver por completo.** (professora, Vera)*

*[...] **quando a criança participa de tudo**, aí a gente considera que foi legal [...] quando a criança **participa e se interessa** pelo que você propõe a criança participativa, **comunicativa**, então é mais nesse sentido mesmo de bom aluno. (professora, Zélia)*

*Um bom aluno pra mim é aquele que está sempre criticando daí da pra ver que está se desenvolvendo intelectualmente, **bom aluno não é aquele que fica quietinho**, se não, não está aprendendo, agora aquele que está sempre falando, sempre questionando, aí sim, dá pra ver que realmente esta pegando as coisas é **um bom aluno, é participativo.** (professora, Laura)*

Nos depoimentos de pais e professores, a criança inserida na creche aprende a jogar o jogo escolar quando revela conformismo e, ao mesmo tempo, competência para exercer o “ofício de aluno”. E, para ser “bom aluno” ela precisa principalmente “participar” das atividades propostas.

*[...] a gente fala assim “a educação para a transformação e não para continuidade” do que a gente tem, por isso que a gente fala em fazer a criança ser crítica e tal. (...) a gente sempre busca a criança reflexiva e crítica **para mudar a sociedade**, mas, por outro lado, querendo ou não, a gente continua impondo as regras **pra continuidade**. Porque até uma coisa assim, que eu falo da gente continuar colocando todas as crianças pra sentar, pra fazer a atividade, é uma dificuldade que eu sinto em não colocá-las, todas, porque querendo ou não parece que a gente se desconcentra [...]* (professora, Alice)

Nesse depoimento a professora reconhece que a escola reproduz modos de comportamento próprios que favorecem a reprodução e a manutenção da ordem da creche e, por extensão, da ordem social estabelecida. Por outro lado, ela revela o desejo de educar para a transformação da sociedade e não descarta a possibilidade da criança exercer um papel ativo neste âmbito.

4.5 AS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA

A visão dos pais e profissionais investigados demonstra que as disposições tanto da família quanto da escola, sobre a escolarização da criança e a construção social do “ofício de aluno”, convergem para o mesmo sentido.

***Tem que caminhar no mesmo rumo, a família e a creche [...]** Tem que vir pra cá, aqui é a nossa casa, não adianta meu filho fica aqui o dia inteiro e tenho que brigar por isso aqui, tem que fazer por isso aqui. **Tem que acompanhar o desempenho** tem que vir na reunião, tem que ver o que ta acontecendo, [...] **os pais tem que estar junto com a creche [...]** (pai, Raul)*

[...] se a criança já vem de casa com algumas regras, algum encaminhamento, é muito mais fácil o professor trabalhar e se é uma combinação que está sendo feito assim e assim é muito mais fácil de seguir. (mãe, manu)

A gente apóia explicando o porquê do colégio, do que vem pela frente, ensina desde pequeno que tem que vir pro coleginho, o porquê, a gente explica o que tem que ir ou não. (mãe, Maria)

O apoio moral e afetivo, como uma intervenção positiva da família sobre a criança e suas práticas escolares, está voltado ao domínio escolar e social como moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço e da perseverança (LAHIRE, 2004). As relações entre a família e a escola colocam em jogo as maneiras “de estar” com a criança, as maneiras de examinar as aprendizagens, as maneiras de comunicar e as maneiras de regular os comportamentos infantis (THIN, 2006).

Ao perguntar sobre a inserção da criança na creche e como ela se adapta na instituição educativa a maioria dos profissionais reconhecem que é um período difícil e de dor, porém passageiro.

Para as crianças menores é um período bem delicado, porque pra ela é uma perda ficar meio dia ou dia todo fora de casa, longe da mãe. [...] pra ela dói muito ter que vir, ela não entende, até ela passar a entender esse período que ela fica aqui e depois vai pra casa é bem complicado. Tem crianças que ficam três meses chorando e que também não tenha que se dar importância [...] O começo sempre é difícil. (professora, Vera)

No início [...] é a adaptação da criança, nossa, dos pais, todos estão nesse processo, nós com as famílias e vice-versa. [...] a maioria das famílias, tem incentivado [...] quando passa a segurança pra criança é bem mais fácil [...] mas foi bem importante o incentivo e estímulo e a persistência [...] (professora, Suzana)

A adaptação é super importante, é preciso repensar isso, [...] imagina pegar uma criança que nem te conhece e arrancar do colo da mãe, é uma sensação horrível para a criança, então isso é uma coisa que aqui precisamos repensar. É bom ter sempre alguém da família junto [...] (professora, Laura)

[...] até eu tenho um pouco de dificuldade no período de adaptação que a criança chora, o que consola é voltar pra casa pro colo da mãe a gente tenta distrair, mas nada é muito atrativo que não é aquilo que ela quer, então eu sinto um pouco de dificuldade realmente porque muda todo o ritmo dela. (professora, Alice)

[...] o período de adaptação é mais difícil principalmente com os menores, realmente é angustiante ali para a criança, não tem o que atraia, mas a gente vê como um período tranquilo [...] passageiro, coisa que faz parte. (professora, Lia)

No período de adaptação a criança sai da esfera interna da família para experimentar um primeiro sistema global constituído pelo tripé “família, escola, grupos de pares”. Mas, de acordo com os depoimentos, aprender o “ofício de aluno” é doloroso tanto para a criança quanto para os adultos (pais e professores). No entanto, ao compartilhar as mesmas normas sociais com seus pares a criança se integra ao sistema social tornando o sentimento de angústia passageiro ao adquirir o “gosto” pela creche na cumplicidade da família com a escola. O que não significa que a criança não demonstre resistência a esse período, pelo contrário, os depoimentos das professoras revelam que as crianças têm suas “estratégias” para subverter a ordem estabelecida.

*[...] quando (a família) passa segurança para criança é bem mais fácil. Às vezes a criança fazia aquele escândalo [ao entrar na creche] via que o pai ou a mãe saia e pronto! Acabou! Logo a criança começava a brincar, pegava algum brinquedo, quer dizer... **ela tentava né... estratégia.** Foi bem importante o incentivo e estímulo e a **persistência da família e da creche.** (professora, Suzana)*

Nesse depoimento, na visão da professora, a criança, mesmo pequena, sabe como lidar ou utilizar, em seu proveito, a angústia dos pais pelo fato de deixá-la na creche. Isto é, a criança “adentra em um jogo” em que ela pode também “dar as cartas” dentro de certos limites.

As ações mobilizadas pelas famílias neste estudo apresentaram atitudes, intervenções e comportamentos como produtos de uma configuração social contemporânea que oscila entre a necessidade dos pais em deixar a criança segura para poderem trabalhar e, ao mesmo tempo, assegurar a entrada em um espaço especializado de educação que prepare para o jogo social. Essa relação de interdependência, entre a criança a família e a escola, faz com que a criança em condição escolar se ocupe de atividades que lhe são atribuídas e que, portanto se caracterizam como um “ofício”. Conforme descrito no capítulo 3, o “ofício de aluno” pode ser definido pela aprendizagem de regras do jogo escolar, pois, ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência para jogar o jogo da instituição escolar e, nesta, aprender a jogar, de forma mais ampla, a jogar o próprio jogo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer a visão de pais e professores sobre a socialização das crianças na educação infantil. Mais especificamente, pretendeu compreender aspectos da construção social do chamado “ofício de aluno” neste nível de educação. Para tanto, buscou conhecer as representações sociais dos sujeitos investigados (pais e professores), isto é, os motivos e justificativas que esses sujeitos dão para suas ações em relação à socialização das crianças que tinham sob sua guarda. As representações da realidade, que nos servem de guia em nossas atividades cotidianas, nos são indispensáveis e fazem parte do conjunto de crenças admitidas em grupos sociais de uma sociedade.

Estudiosos da pequena infância afirmam que nas sociedades atuais observa-se uma busca generalizada das famílias pela educação infantil; isto é, existe uma tendência a induzir a socialização da criança pequena em estruturas coletivas fora da família. Essa crescente e aparente antecipação da inserção da criança em instituições educacionais está objetivamente envolvida com a estrutura social organizada ao seu redor e decorre também das transformações ocorridas ao longo dos anos nas concepções sociais de infância e de criança. Esta tendência foi confirmada nesta pesquisa quando os pais revelam que seus filhos ingressaram na educação infantil antes dos dois anos de idade.

A estrutura familiar sofreu mudanças com o passar dos anos assim como a infância tomou um lugar diferenciado na sociedade. Isso demonstra o quanto nossas concepções de infância são construídas a partir de transformações sociais mais amplas. E, neste caso, o quanto a família e a escola são instituições que, ao mesmo tempo, produzem e refletem essas mudanças nos modos de socialização das crianças.

Sendo a construção histórica da infância resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, da estruturação dos seus cotidianos e modos de vida e, especialmente, da constituição de organizações sociais para a sua educação, com a cumplicidade da família a criança passa a frequentar os espaços especialmente criados para sua educação e socialização. Esse “sentimento novo” é constituído pela nova afeição devotada à criança e pela

importância que passa a ser dada ao seu processo educativo. Neste sentido, a institucionalização da infância, no século XIX, se construiu também a partir do estabelecimento do que os sociólogos da educação chamam de “ofício de aluno”, pois, em sua socialização, a criança incorpora valores sociais e participa da construção de papéis referentes a tempos e espaços determinados (SARMENTO, 2006). Essa incorporação acontece por meio das relações estabelecidas com as instituições educativas de que a criança participa.

A criança pode, assim, sair da esfera interna da família para experimentar um primeiro sistema global constituído pelo tripé “família, escola, grupos de pares”. Por isso, aprender os “ofícios” de “aluno”, de “filho” e de “bom colega” não ocorre sem uma colaboração mínima dos professores, dos pais e de outros (irmãos mais velhos, por ex.) no compartilhamento das mesmas normas e na integração ao mesmo sistema social.

Para Plaisance (2004) as concepções contemporâneas de socialização insistem na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito. Assim, a socialização desenvolve-se como a construção progressiva de experiências sociais que os indivíduos devem dominar. Desta forma, no campo da escola, a criança está confrontada com a necessidade de construir sua experiência de socialização e de desenvolver um determinado “ofício” (o de “aluno”). Assim, o aluno que tem êxito escolar não é apenas aquele que domina saberes, mas também aquele que tem condições de jogar o jogo escolar.

Neste estudo, o esforço é revelar a posição da família e da escola envolvidas na construção do “ofício de aluno” na creche tendo em vista as transformações nos estudos relativos à infância ao longo dos anos. Como consequência das transformações sociais, existe na sociedade contemporânea a necessidade de que as crianças adquiriram o “gosto” pela escola e estejam dispostas a adaptar-se à rotina da creche. Os depoimentos analisados mostram que as crianças são institucionalizadas logo cedo, às vezes já nos primeiros meses de vida por dois motivos centrais: a necessidade dos pais que trabalham e não têm com quem deixar os filhos e a valorização da educação infantil, pela família, como modalidade da educação básica e espaço especializado de educação e cuidado das crianças pequenas.

Além disso, a análise dos depoimentos de pais e professores revela que as principais medidas práticas mobilizadas no processo de socialização da criança e que contribuem para a construção do “ofício de aluno” na educação infantil são: estimular o início da socialização da criança na educação infantil no intuito de prepará-las a sobreviver na sociedade; investir na creche como um espaço legítimo de desenvolvimento, interação e aprendizagem; estabelecer relações de cooperação e de proximidade entre a família e a escola - pois estas permitem intercâmbios benéficos a toda comunidade escolar; valorizar a aprendizagem da escolarização (do jogo escolar) e do jogo social desde cedo, através da aquisição da disciplina e dos hábitos de rotina da creche; incentivar o início da alfabetização na educação infantil (pré-alfabetização); preparar para o ensino fundamental; tornar a criança disposta à escolarização e a adquirir “o gosto pelo esforço”; manter a mesma linguagem (família e escola) sobre a institucionalização e a socialização da criança.

A busca generalizada das famílias pela educação infantil mostra-se relacionada às suas necessidades e condições sociais e estas acabam por influenciar o conjunto de características dos atuais modos de socialização das crianças. Isto é, a entrada da criança na creche está diretamente relacionada às necessidades e ao modo de vida de seus pais que, por sua vez, sofrem as conseqüências das demais transformações sociais. Mas, a procura pela educação das crianças em estruturas coletivas e especializadas como a creche está atrelada também à busca pelo “sucesso escolar” e social da criança. A criança ao iniciar na Educação Infantil passa a participar de um conjunto de situações e experiências que permite a ela incorporar hábitos, disposições, padrões de comportamento, valores e formas de proceder relacionados ao seu “ofício de aluno” e, portanto, ao seu (futuro) “bom desempenho” escolar. Assim, as crianças constroem maneiras de pensar, sentir, agir e reagir direcionadas a um conjunto de conhecimentos adequados às exigências escolares.

Exercer o “ofício de aluno” é estar envolvido com o aprendizado de uma função não escolhida livremente, ser dependente de terceiros, estar vigiado e controlado pelo outro e estar sujeito à avaliação. Assim, as crianças no desempenho do “ofício de aluno”, são levadas a executar tarefas que não escolheram, que muitas vezes não lhes interessam e cujo sentido nem sempre compreendem (SARMENTO, 2006). Esse “ofício de aluno” está presente em muitos momentos da vida infantil, envolvendo uma trama onde os adultos desejam a garantia do sucesso tanto escolar

quanto social das crianças. Assim, “o ofício de aluno encontra-se definido essencialmente pelo futuro para o qual ele prepara e a escola deve fazer como que se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia” (PERRENOUD, 1995, p. 21). Desta forma, a criança escolarizada é obrigada a responder a um projeto cultural que vem determinado pela sua inserção no mundo escolar. Um mundo que tem formas próprias e é regido por uma organização do tempo cotidiano que ordena a atividade de todos os que nele vivem (cf. SACRISTÁN, 2005).

Esta pesquisa apontou que a construção do “ofício de aluno” é socialmente antecipada e inicia já na educação infantil e que isto se dá fundamentalmente pela ânsia que os pais têm em que a criança aprenda logo a escrever, a contar, a ter determinadas competências essenciais à vida em sociedade. Desejam também que a criança aprenda a “compartilhar”, a “dividir com o outro”, assim como a adquirir hábitos de rotina e obediência. Ao mencionar as aprendizagens específicas escolares, os pais parecem misturar as funções da escola que tem o aluno como sujeito e o ensino como objeto específico e a creche que tem a criança de 0 a 6 anos como sujeito e as relações educativas coletivas como objeto. Além disso, os pais esperam que a criança chegue ao ensino fundamental com um diferencial (um “plus”) em relação às outras crianças (que não tenham freqüentado a creche).

O desejo e a antecipação do “ofício de aluno” construída na educação infantil, por parte dos pais, encontram eco na própria organização da creche e em seus profissionais que acabam se adequando às expectativas dos pais, como demonstrado no depoimento em que a professora “confessa” que, embora “brincar” seja “muito importante na educação infantil” muitas vezes os professores “até esquecem um pouco que é criança” (isto é, esquecem que estão lidando com crianças muito pequenas) e “levam pro lado do aluno”, isto é, tratam a criança como aluno.

Se a maioria das famílias parece investir o quanto antes na escolarização dos seus filhos, a busca pelo “sucesso escolar” tão desejado pelos pais reforça a idéia de que “ser aluno” é o “ofício da criança”, pois desde seu nascimento a criança está se adequando as expectativas dos adultos e da sociedade em geral e se preparando para se tornar um bom aluno. Neste caso, para sobreviver no mundo social, a criança necessita aprender esta função não escolhida livremente. Esse ofício é construído pelas representações sociais que os pais, mães e professores têm das

suas funções junto às crianças (filhos e alunos). Assim, as imagens de “aluno” são criadas pela maneira de vê-lo, entendê-lo, pela forma como esperamos que a criança se comporte diante de indicações que principalmente a família e a escola fornecem dentro de certos limites. De acordo com Sacristán (2005), criança e aluno são categorias construídas por idéias, práticas de diferentes tipos e desejos que nos pertencem pessoalmente, mas que também refletem formas socialmente programadas de pensar.

Nos depoimentos analisados, quando as famílias relatam sua opinião sobre o período de adaptação da criança na creche, fica aparente como o “ofício de aluno” é construído na relação entre a família, a creche e a criança. As falas revelam as “dificuldades”, as “angústias”, os “desejos”, os “incentivos” e a “dor” dispensados e enfrentados pelos atores envolvidos no processo da inserção da criança na creche.

A criança-aluno na creche está na condição do sujeito que depende dos adultos mais imediatos para aprender o jogo escolar e social. O “jogo entre a vida dos adultos em família e o espaço de suas atividades na sociedade em geral definirá os modos de ser e de viver dos menores nessa etapa da vida” (SACRISTÁN, 2005, p. 18). Esse “desejo social” para a institucionalização e a socialização da criança na creche envolve essa interdependência entre a família, a escola e a criança. Isso se confirma na cumplicidade da família com a escola quando os depoimentos de pais e profissionais relatam que para ser um “bom aluno” a criança deve principalmente “participar”, “estar disposta”, “ter gosto pelo esforço” para se envolver nas atividades propostas pela creche. Assim, as crianças constroem-se (e são construídas) como indivíduos sociais pelas atividades que lhes são atribuídas, pelo seu “ofício”. De acordo com Sacristán (2005) criamos as imagens de “aluno” pela maneira de vê-lo, de entendê-lo, através da forma como esperamos que ele se comporte diante de indicações que fornecemos perante determinadas situações e dentro de certos parâmetros.

As transformações ocorridas na organização social na modernidade levaram ao reconhecimento da infância como um “tempo de direitos” e, por isto, sugerem reflexões acerca da responsabilidade social sobre a criança. A educação infantil como uma tarefa socialmente compartilhada reflete, portanto, os direitos das crianças associados às políticas sociais e públicas. A análise dos depoimentos aqui apresentados permite perceber que o discurso do direito da criança à creche foi incorporado pelos pais e professores da educação infantil, mas alguns depoimentos

das professoras permitem perceber também um “outro lado”: o direito da criança ao afeto e ao convívio familiar. Neste caso, algumas professoras assinalam a ambigüidade existente entre a necessidade dos pais em deixar a criança na creche para poder trabalhar e o desejo da criança de estar em casa com a mãe. Para as famílias, a creche atende as mães trabalhadoras sendo vista a adaptação das crianças a este espaço como um “mal necessário”. Isto se justifica quando eles apontam a creche como um espaço onde a criança tem direito à socialização, ao convívio entre pares e à aquisição de conhecimentos. As famílias investem recursos na creche através da ordem moral doméstica e antecipam o futuro escolar da criança. Isso se justifica quando os pais apontam aspectos “positivos” proporcionados pela creche: o fato da criança parecer “mais velha”, já saber “contar até dez”, ter incorporado “a rotina”, aprendido a ter “disciplina” e quando iniciam a alfabetização.

Quanto às relações estabelecidas entre as famílias e o espaço institucional da creche percebe-se pelos depoimentos que os “dois lados” devem estar atentos à responsabilidade pela educação da criança. Neste sentido os entrevistados ressaltam que os direitos básicos de saúde, higiene, educação e alimentação da criança envolvem a cumplicidade da família com a creche. Segundo os depoimentos, os pais devem estar “atentos” a rotina da creche, assim como a creche deve envolver as famílias em suas atividades. Neste aspecto há consenso de que deve haver um trabalho conjunto que favoreça a adaptação e convivência da criança no espaço coletivo da creche. O sucesso desta empreitada vai refletir, como vimos, também no ambiente doméstico onde a criança passa a demonstrar comportamentos adequados à vida coletiva: compartilhamento, diálogo, respeito pelo outro.

Na análise dos dados, percebeu-se ainda uma outra forma de cooperação e proximidade entre a família e a escola acionada pela entrada da criança na creche. Trata-se do fato de duas mães terem enfatizado em seus depoimentos que “também aprendem com as crianças” através do que estas contam sobre sua vida na creche e as coisas que aprendem lá. Isso motivou, por exemplo, que uma mãe voltasse a estudar, fato que ela atribui à entrada de seu filho na creche. Esta possibilidade da criança não ser apenas receptora passiva de conhecimento, mas de poder também agir e modificar o seu entorno está de acordo com a imagem da criança como um “go between” (mensageiro) entre escola e família, referenciada por Perrenoud (1995)

e que permite ver a criança como também um ator social. De modo geral os pais e professores demonstram preocupação com a educação e o cuidado da criança, desejando a ampliação de suas experiências e conhecimentos visando o seu preparo para o futuro social. Esse compromisso exige atenção às experiências sociais das crianças tanto como receptoras quanto como agentes ou atores sociais. Embora marcadamente diferenciados pela modernidade, os mundos da criança e dos adultos atualizam-se no mesmo espaço-tempo e estão, portanto, em constante relação.

A análise realizada neste estudo nos leva a sugerir que a sociedade lança, de todo modo, seus projetos e anseios sobre a infância, apoiando-se na preservação de uma infância idealizada e, ao mesmo tempo, enquadrando-a no mundo adulto. Por isto, segundo Perrenoud (1995, p. 93), “a criança é de novo objeto de uma atenção intensiva na família e na escola, mais que em qualquer outro lugar, o estatuto particular de uma pessoa a educar, a tratar, a proteger, a vigiar.” Neste sentido, Mollo-Bouvier (2005, p. 401) aponta para a contradição que se instala quando os adultos “agem” de forma excessivamente normativa sobre a infância: “a invenção recente da pequena infância, considerada uma verdadeira idade de ouro do desenvolvimento afetivo, intelectual e social do ser humano, tem paradoxalmente inspirado práticas educativas cujos excessos poderiam assinar sua condenação ou pelo menos sua mudança”.

Esta última consideração nos leva a refletir sobre os processos de reflexividade social presentes na chamada “dupla hermenêutica” (GIDDENS, 1989) como consequência dos estudos das ciências humanas e sociais sobre a infância na atualidade. A sociologia da infância considera a infância um fenômeno no qual se evidencia a “dupla hermenêutica” das ciências sociais já que, erigir um novo paradigma para seu estudo sociológico implica envolver-se no seu processo de “desconstrução/reconstrução” social. Portanto, “se entendemos a infância e a criança como construções sociais, elas são constituídas *também* pelo conhecimento que se tem delas através das diversas ciências (com o conhecimento reflexivamente aplicado); por outro lado, como nunca se pode estar seguro de que este conhecimento não será revisado ou substituído por outro, o caráter da reflexividade ou (re)construção à luz do conhecimento sempre renovado é constante” (MARCHI, 2007, p. 93). Nesta perspectiva, poderíamos pensar num constante deslocamento ou “fuga do objeto”: ele nunca está onde o percebemos e, ao mesmo tempo,

localizá-lo implica atuar sobre sua transformação. Isto implica reconhecer o envolvimento ativo dos estudiosos das diversas áreas do conhecimento na (re)construção daquilo que a infância foi, é e será no contexto social (MARCHI, 2007). No caso da institucionalização cada vez mais cedo da criança na creche, quem pode ser apontado como o grande beneficiário desta nova configuração? Os pais? A criança? O corpo de profissionais da educação infantil e todo o aparato pedagógico institucionalizado? Se por um lado parece serem os adultos os grandes beneficiários destas mudanças, por outro, as crianças têm sido vistas como as verdadeiras beneficiadas já que passam a ter *direito* a participar de instituições educativas especializadas que lhes ensinam o quanto antes o jogo escolar e social. Talvez ainda seja cedo para medir ou avaliar as conseqüências destas transformações nos modos de socialização das crianças mas, cabe a nós, profissionais da educação e pesquisadores, começarmos a fazer esta pergunta ainda que a resposta nos pareça muito distante e incerta.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BAUER, W. Martin. GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 520 p.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 81-126
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: *O Poder Simbólico*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 17-58.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.
- CHARLOT, Bernard. A Idéia de Infância. In: CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979. p. 99 - 149.
- CORCUFF, Philippe. *As novas sociologias - construções da realidade social*. Bauru: EDUSP, 2001.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramento, 1975.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil pós-LDB rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Ed. da UFSCar, 2000.

- GIDDENS, Anthony. *A constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade Média à época contemporânea no ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN, Moisés Jr. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 182-193.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.
- MARCHI, Rita de Cássia. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia Política) Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC, Florianópolis, 2007.
- MARCÍLIO, Maria Luisa. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-79.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade* (Dossiê: Sociologia da Infância – pesquisa com crianças), Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/agosto, 2005.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua Inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-59, março, 2001.
- MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade* (Dossiê: Sociologia da Infância – pesquisa com crianças) Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/agosto, 2005.
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz H., (org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172 – 177.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade de S. Francisco, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes (et al). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda, 1962. *Educação Infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Jacinto (Coord.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 31-73.

PLAISANCE, Eric. Por uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abril, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>> Acesso em: 16 mar. 2007.

RIZZINI, Irene. *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobras/MinC/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1997.

ROCHA, H. A. C. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 5, n. 18, p. 21-33, 1997.

ROCHA, H. A. C. Infância, Sociedade e Educação. In: *Anais do XIX Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC VII Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE/SC*. Blumenau, 2007. p. 17-21.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Livro II. *Emílio, ou Da educação*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel J. *Os Ofícios da Criança*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL – OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Atas. v. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *Cadernos do Noroeste*. Série Sociologia. v. 13, n. 2. Braga: IEC/Universidade do Minho, 2000a.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, (Dossiê: Sociologia da Infância – Pesquisa com crianças), Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e Culturas da Infância. In: *Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 155-171.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, março, 2001.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/agosto, 2006.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de composições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26 n. 90, p. 107-125, jan./abr, 2005.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS:

Nome: _____

Grupo que atua: _____

Tempo de atuação na educação: _____

- 1) Em sua opinião, qual a importância da escola para a criança?
- 2) O que você acha do período de adaptação/ inserção?
- 3) O que você acha da rotina escolar?
- 4) O que você considera um bom aluno?
- 5) E uma boa escola?
- 6) Você acha que a família ajuda na formação da criança?
- 7) Como você descreveria um aluno ideal?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS:

Nome: _____

Grupo que o filho(a) frequenta: _____

Quanto tempo a criança frequenta a instituição: _____

- 1) Por quais motivos trouxeram a criança para a escola?
- 2) O que você espera da escola em relação à criança?
- 3) Quais as expectativas você tem em relação à escola?
- 4) Porque a escola é importante para a criança?
- 5) Você acha que seu filho melhorou depois de frequentar a escola? Em quais aspectos?
- 6) O que você acha do período de adaptação/inserção?
- 7) O que você acha da rotina escolar?
- 8) Qual o valor da escola para a criança? O que ela pode proporcionar?
- 9) Como você descreveria uma boa escola?
- 10) E um bom aluno?