

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva

**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE *CIDADANIA*
INFANTIL NO REFERENCIAL CURRICULAR
NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campinas

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE *CIDADANIA INFANTIL* NO REFERENCIAL
CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Autor: Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva

Orientadora: Maria Evelynna Pompeu do Nascimento

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Isabel Cristina de Andrade
Lima e Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:/...../.....

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2006

© by Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva, 2005.

UNIVERSIDADE BC
Nº CHAMADA F/UNICAMP
Si38c
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 69321
PROC 16.123-06
C 0
PREÇO 11,00
DATA 19/07/06
Nº CPD _____

lib-id 382650

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Si38c Silva, Isabel Cristina de Andrade Lima e
A construção da noção de *cidadania infantil* no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil / Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Infância. 2. Crianças. 3. Cidadania. 4. Direitos das crianças. 5. Educação Infantil. I. Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-328-BFE

Keywords: Childhood; Citizenship; Child Citizenship; Childhood Education

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa Dra. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento

Profa. Dra. Raquel Pereira Cainho Gandini

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Prof. Dr. José Roberto Rus Peres

Data da defesa: 20/02/2006

**Aos meus pais (*in memoriam*)
Ao meu marido Gildemarks**

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento pela amizade e orientação precisa, sistemática e de grande rigor metodológico fundamentais para a realização deste trabalho;

Aos Professores Dr. Luis Enrique Aguilar e Dra. Raquel Pereira Chainho Gandini pelas contribuições valiosas durante a qualificação e pelas considerações que certamente farão na defesa;

Aos Professores Dr. Luis Enrique Aguilar, Dr. Zacarias Pereira Borges, Dra. Patrizia Piozzi, Dra. Eloisa de Matos Höfling, Dr. Newton Antônio P. Bryan, Dr. José Roberto Rus Perez e Dra. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento por partilharem conhecimentos valiosos nas disciplinas ministradas durante o curso;

Ao Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento pela gentileza da acolhida no Instituto de Estudos da Criança (Portugal), pelas indicações bibliográficas e pelas importantes contribuições ao projeto de pesquisa;

Às colegas do Grupo de Pesquisa Solange, Jéssica, Luciana, Débora e Sueli pelos momentos de discussão compartilhados durante o curso;

À Nadir e Gislene, da Secretaria da Pós-Graduação, pela paciência, atenção e apoio nas questões burocráticas deste curso;

A minha família pelo apoio, conforto e incentivo constante durante a minha vida;

Ao meu querido e amado Gildemarks pelo apoio incondicional, suporte emocional, incentivo constante e amor compartilhado durante a nossa vida em comum e, em especial, durante estes anos de curso;

A todas as pessoas amigas que colaboraram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

Ninguém conhece a infância: quanto mais se seguem as falsas idéias que dela se têm, mais longe se fica de a conhecer.

Jean-Jacques Rousseau

RESUMO

Até recentemente, enquanto a infância era vista como o lugar da criança, a cidadania era compreendida como um *status* atribuído especificamente aos que atingiam a condição de adulto. No entanto, não são poucos os que, atualmente, tanto no discurso oficial quanto no discurso acadêmico defendem a noção de criança cidadã, o que, evidentemente, revela um paradoxo. Pode a criança de zero a seis anos ser cidadã? Quais as concepções de cidadania e de infância que subjazem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as concepções de cidadania e infância, assim como a relação estabelecida entre essas concepções, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/infantil). Assume a hipótese de que o discurso da cidadania das crianças, presente em tal documento, é ambíguo quanto à utilização dos conceitos de cidadania e infância. Recorre à análise documental como técnica de abordagem do documento e coleta das informações necessárias ao estudo, tomando como fonte o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil). A análise considera a trajetória de construção do documento, como também os interesses e as perspectivas teóricas defendidas no MEC e indica que há no documento uma estratégia que opera, simultaneamente, a modificação dos conceitos de infância e cidadania. Ou seja, eleva-se o estatuto da criança para atribuir-lhe cidadania, ao mesmo tempo em que se rebaixa o estatuto da cidadania para que se ajuste às crianças. Conclui, então, que as implicações decorrentes dessa alteração oscilam entre *valorização relativa da criança* e a *desvalorização da cidadania*.

ABSTRACT

Until recently, childhood was seen as the child place, citizenship was understood as a status specifically awarded to those who were in adult situation. Nevertheless, not few are those who, nowadays, both in their academic and official speeches defend the position of the child citizenship, which, of course, reveals a paradox. Is a six-year-old child a citizen? What are the conceptions of citizenship and childhood which are laid down in the National Curriculum Referential for the Childhood Education? Thus, this research aims to identify and analyse the relation established between the conceptions of citizenship and childhood in the National Curriculum Referential for the Childhood Education (RCN/Infantil). It assumes the hypothesis that the speech of the children citizenship, which is in the mentioned document, is based upon the ambiguity related to the use of the referred concepts. It recurs to the documental analyses as an approach to the documents and takes as main source the document called National Curriculum Referential for the Childhood Education (RCN/Infantil). The analyses considers the trajectory of the document construction as well as the concerns, as perspective theories, defended at MEC and indicates that there is some strategy in the document that operates, simultaneously, the modification of the concepts of childhood and citizenship. In other words, the child's statute is elevated to be given citizenship, and then taken back to be adjusted to the children. The conclusion is that the implications resulted from this alteration varies between the child relative valuation and devaluation of citizenship.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADRO 1 – Categorias e itens de análise da pesquisa	18
QUADRO 2 – Síntese dos direitos da criança estabelecidos pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989	82
QUADRO 3 – Comparativo entre o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990	94
QUADRO 4 – Síntese de fatos importantes para o movimento pelos direitos da criança ao longo do século XX no Brasil	96
QUADRO 5 – Cronograma de elaboração do RCN/Infantil	109
QUADRO 6 – A organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	116
QUADRO 7 – Síntese das principais características da infância presentes no RCN/Infantil	155
QUADRO 8 – Ocorrências dos termos Cidadania e Cidadão no texto do RCN/Infantil	157
QUADRO 9 – Síntese das principais características vinculadas à cidadania presentes no RCN/Infantil	171
TABELA 1 – Estabelecimentos da Educação Infantil segundo a utilização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil) – Brasil e Regiões – 2000	113
FIGURA 1 – Organização interna dos volumes 2 e 3 do RCN/Infantil	117

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB – Câmara de Educação Básica
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil
DNCr – Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MNMMR – Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAM – Serviço de Assistência a Menores
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E CIDADANIA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES	21
1.1 Cidadania: um conceito complexo e dinâmico	23
1.1.1 Concepções de cidadania	24
1.2 Infância, infâncias e crianças: conceito e concepções	44
1.2.1 Concepções de infância	48
1.3 Cidadania e infância: uma relação complexa	60
1.3.1 Perspectivas teóricas acerca dos discursos sobre a criança cidadã	62
CAPÍTULO 2 – O MOVIMENTO PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E OS DISCURSOS OFICIAIS SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL NO SÉCULO XX	71
2.1 Grandes movimentos, novos discursos	73
2.2 Os discursos oficiais sobre a infância no Brasil do século XX: a criança-objeto, a criança sujeito de direitos e a criança cidadã	84
2.3 Infância e Educação Infantil – marcos na legislação no século XX	97
2.4 O contexto e o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	102
2.4.1 A elaboração	104
2.4.2 A estrutura e o conteúdo da proposta do RCN/Infantil	115
2.4.3 A implementação	125
CAPÍTULO 3 – O DISCURSO OFICIAL SOBRE A CIDADANIA INFANTIL NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	129
3.1 Infância	130
3.1.1 Natureza infantil	133
3.1.2 Criança	136
3.1.3 Brincadeiras e jogos	139

3.1.4 Protagonismo infantil	142
3.1.5 Cultura infantil	145
3.1.6 Educação Infantil	147
3.1.7 Desenvolvimento infantil	153
3.2 Cidadania	156
3.2.1 Direitos de cidadania	158
3.2.2 Independência e autonomia	163
3.2.3 Racionalidade	168
3.2.4 Desempenho individual x Desempenho social	169
3.3 O discurso da cidadania das crianças no RCN/Infantil	172
CONCLUSÃO	181
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	203

INTRODUÇÃO

A consolidação da imagem da *criança como cidadã*, como sujeitos de direitos, tem tido, sobretudo, na Sociologia da Infância, um espaço importante de reivindicação. Questões associadas ao estatuto, neste caso a um incipiente estatuto social, económico e político das crianças, influenciam negativamente a consolidação da *cidadania infantil* e a capacidade de as crianças participarem plenamente como membros da sociedade.

Catarina Tomás e Natália Soares

[...] existe realmente esta coisa chamada *cidadão-aluno* ou *criança-cidadã*? A escola se constitui de fato em espaço político de exercício da cidadania? [...] Na relação intergeracional, não estamos diante de 'iguais': a autonomia do cidadão (adulto) não coaduna com a heteronomia infligida pela infância.

Flávio Brayner

No Brasil, o movimento pelos direitos da criança tem a década de 1980 como marco. É nesse mesmo movimento que surgem reivindicações em torno da afirmação da criança como cidadã e, a partir do marco referido, registram-se discursos que enfatizam um determinado tipo de cidadania para as crianças ou, em outros termos, proclamam uma *cidadania infantil*. Verifica-se, no entanto, que o debate teórico em torno da relação entre infância e cidadania não tem merecido a atenção necessária, seja na academia, na sociedade civil ou no meio político, a fim de explicitar as nuances que envolvem essa relação.

Assim, este trabalho desenvolve-se em torno da temática Infância e Cidadania, o qual tem como eixo de análise o discurso oficial sobre a *cidadania das crianças* propalado pelo MEC. Nesta pesquisa, o *discurso oficial* é sinônimo de documentos que expressam a política do governo brasileiro (ALMEIDA, 1999). Nesse sentido, propõe-se identificar e analisar as concepções de cidadania e infância, assim como a relação estabelecida entre essas concepções, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil), documento oficial publicado pelo MEC em 1998. Assume-se a hipótese de que o discurso da cidadania das crianças, presente nesse documento, está baseado em ambigüidade quanto à utilização dos conceitos de cidadania e infância.

De fato, parece haver um consenso de que o termo cidadania tem se constituído nos últimos tempos em palavra-chave de diversos discursos, quer no campo educacional, quer no campo político. No contexto educacional brasileiro, o termo adquiriu quase o estatuto de *passé-partout* (BRAYNER, 2001), especialmente em documentos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº. 9.394/96) e outros documentos do Governo Federal. A utilização do termo não se reduz, no entanto, a leis ou documentos e é possível perceber uma referência constante à cidadania nas “falas” de professores (de diferentes níveis de ensino), de alunos e de outros agentes da prática educativa. Para além disso, o termo cidadania é o mote por excelência nos discursos políticos das mais diversas orientações ideológicas.

O fato é que a aplicação/utilização do termo tornou-se insistentemente comum, ou como aponta Almeida (1999), assumiu o *status* de moda no Brasil. Isso, porém, não permite dizer que a questão da cidadania em si mesma esteja resolvida, pois, na maioria dos casos, de acordo com Almeida (1999, p. 112), esses discursos ajudam a “esconder os paradoxos que configuram a sua realidade na prática”.

Além disso, pode-se afirmar, ainda, que o conceito de cidadania não é unívoco; é passível de interpretações diversas (BÁRCENA, 1997). É um conceito que admite, como tem sido ao longo da história, concepções diferentes que vão sendo retomadas e ressignificadas, servindo-se de elementos sociais, políticos, econômicos e culturais extraídos dos contextos onde se realiza. Pode haver, inclusive, numa mesma época, mais de uma concepção de cidadania (NOGUEIRA & SILVA, 2001; ANDRADE, 2001). Daí decorre a importância de se ter clareza quanto à utilização do termo cidadania.

Recentemente, aliada à utilização corrente do termo cidadania, vê-se uma associação dele à infância, referindo-se, também, às crianças de zero a seis anos. Verifica-se que a associação ocorre com uma frequência cada vez maior em diversos documentos oficiais e orientações para o campo da educação infantil.

É necessário reconhecer, contudo, que tanto o conceito de cidadania quanto o conceito de infância não remetem a uma só noção ou concepção

referentes a cada um dos termos. É imperativo questionar quais são os significados que os termos cidadania e infância assumem em determinado contexto, pois pode ser que, além das diferentes concepções, haja, inclusive, *uma falta de clareza na utilização deles*. Há que saber, ainda, se, de fato, o termo cidadania pode ser associado à infância, sem que tal associação não esteja baseada em imprecisão ou ambigüidade quanto à utilização dos termos.

Pode-se identificar, em torno do debate teórico sobre a relação infância e cidadania, pelo menos três discursos baseados em perspectivas teóricas distintas: o primeiro advoga para as crianças o *status* da cidadania plena, admitindo que elas são capazes de exercer todos os seus direitos e deveres; o segundo assevera que as crianças não podem ser consideradas cidadãs, mas sujeitos de direitos, possuidoras de alguns direitos relacionados, prioritariamente, aos direitos fundamentais, tais como o direito à vida, à alimentação, à proteção, à educação, entre outros; e o terceiro considera que as crianças podem ser consideradas cidadãs plenas desde que haja uma reconceituação da cidadania, uma vez que na forma como atualmente é definido tal conceito, as crianças são excluídas do *status* da cidadania.

Como exemplo, tome-se o primeiro tipo de discurso para observar que a relação entre cidadania e infância pode ser problemática, caso se considere a concepção moderna de cidadania. Entendendo a cidadania como um *status* atribuído àqueles que são membros plenos de uma comunidade, na qual exercem seus direitos e deveres através da participação ativa nos espaços públicos de decisão (MARSHALL, 1967) - e o cidadão como aquele que tem a capacidade de criar, de agir, de atuar nesse espaço, “que é um espaço mediado pela palavra e pela ação” (BRAYNER, 2001, p. 10) -, não há como associar infância e cidadania. Ou seja, não há como se referir às crianças, especialmente as de zero a seis anos, como cidadãs, porque elas não apresentam ainda as condições necessárias ao exercício efetivo da cidadania.

O fato, contudo, é que, embora existam diferentes concepções de cidadania para esse conceito, o caráter crítico do conceito, aquilo que compete ao cidadão, enquanto sujeito que se posiciona perante o contexto social, não pode ser

anulado. Nesse sentido, entende-se que essa relação não é possível a não ser que haja uma reconceituação da cidadania; de outra forma ela revela um paradoxo.

Esse paradoxo fica evidenciado quando se considera o outro lado da relação, ou seja, a infância. Falar em infância significa falar de uma maneira específica de olhar a criança como um “ser diferente do adulto”, dessa forma, as sociedades, em momentos diversos, tiveram olhares diferentes sobre esse tempo de ser criança. Neste trabalho, compreende-se, tal como Nascimento (2001, p. 11-12), que “a infância (e também as outras etapas da vida) não é única ao longo da história e nem tão pouco num mesmo tempo histórico. Ela é carregada de significados e valores simbólicos e não apenas um fato em si”. Nessa perspectiva, é possível falar em “infâncias e não em infância visto que são vários seus significados referidos a um determinado tempo histórico, a uma determinada classe social, a determinados grupos sociais” (NASCIMENTO, 2001, p. 13). É uma construção social (SARMENTO; PINTO, 1997; SIROTA, 2001, QVORTRUP, 1999).

Para Lett¹ (apud NASCIMENTO, 2001, p. 13), “a noção de infância(s) reenvia-nos às primeiras etapas de vida do indivíduo, marcadas por um crescimento e um desenvolvimento que *precede a maturidade*. Esta infância se refere a um sujeito concreto, observado em um contexto familiar e social” (grifos meus).

A criança é, portanto, o sujeito concreto que materializa as infâncias. Nascimento (2001, p. 13) explica, no entanto, que “as infâncias são personificadas em seres reais (crianças), mas também imaginários na medida que são portadores de diversos significados e destinatários de diferentes ideologias e culturas”. Daí o caráter ambivalente do ser criança. As imagens construídas em torno da condição de ser criança são múltiplas como, por exemplo, a criança como portadora do

¹ LETT, Didier. L'Enfants des miracles: enfance et société au Moyen Âge (XII^e e XIII^e siècle). Paris: Aubier, 1997. 396p.

pecado original, a criança imagem do menino Jesus, a criança ingênua, a criança má, a criança competente, a criança imatura, a criança dependente, a criança independente, a pobre, a rica, a que trabalha para sobreviver, entre tantas outras.

A criança circunscrita no âmbito desta pesquisa será aquela que se encontra no período de vida denominado de tenra idade, do zero aos seis anos; período “no qual quanto mais próximo estiver do nascimento, mais o ser humano se caracteriza como dependente de outro, em geral do adulto, como condição para a sua sobrevivência e crescimento físico, intelectual, emocional e moral” (NASCIMENTO, 2001, p. 14).

Nesse sentido, entende-se que a criança de tenra idade possui como características fundamentais a dependência em relação ao adulto e a imaturidade. Desse modo, a natureza crítica da cidadania, que remete a um posicionamento crítico participativo no contexto social, não pode ser indistinta e integralmente referida à infância ou a criança.

Assim, a temática Cidadania e Infância, especialmente quando referida às crianças de tenra idade, suscita ao pesquisador inúmeras questões. Pode-se questionar, neste primeiro momento, que concepções de cidadania estão presentes nos documentos oficiais do MEC, quando esses discursos são dirigidos às crianças de zero a seis anos? Pode a criança de zero a seis anos ser cidadã? Como estão definidos os termos cidadania e infância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? Há contradições na associação dos termos cidadania e infância nesses discursos?

Nesse sentido, torna-se necessário refletir, por exemplo, se o que se apresenta nesses discursos é apenas uma transposição direta para as crianças de um conceito de cidadania formulado/pensado para adultos. E, ainda, questionar e problematizar se, por um lado, a noção adultocêntrica de cidadania pode ou não ser transposta para as crianças e, por outro, se esta é a melhor maneira de estabelecer a relação entre cidadania e infância.

Para além dos problemas inerentes à associação dos termos cidadania e infância, quando tal associação é feita por parte das estruturas do Estado (ao transformar, por meio de documentos oficiais, a relação cidadania e infância em

objeto discursivo) um outro fenômeno, de natureza um pouco diferente - embora relacionado e que influencia fortemente o primeiro - se apresenta, qual seja, o fenômeno da institucionalização de conceitos (BRAYNER, 2001).

Existe um discurso público que incorpora implícita ou explicitamente concepções de cidadania que emergem de distintos atores sociais e instituições sob diferentes perspectivas e conotações. O fenômeno da institucionalização de conceitos como, por exemplo, o da cidadania é antigo, porém, parece ter se tornado uma característica central em momentos recentes. Tal fenômeno, que significa a incorporação de conceitos pelas estruturas de poder, parece estar caracterizado por um processo de ressignificação de termos, tendo em vista a sua adaptação em contextos diversos, acarretando, na maioria das vezes, uma subversão dos sentidos, conteúdos e força relativamente ao conceito original.

Assim, ao se abordar o fenômeno de como se dá essa relação entre cidadania e infância no discurso oficial, a reflexão sobre o processo de ressignificação de conceitos não pode estar ausente, pois a conotação que cada concepção assume pode ser influenciada pelo fenômeno da institucionalização.

Nesse sentido, faz-se necessário abordar algumas mudanças no interior das estruturas do Estado, bem como as redefinições do seu papel dentro da sociedade. Essa reflexão se justifica para que melhor se visualize o problema mencionado acima (a questão da institucionalização). Pretende-se, ainda, com esta reflexão problematizar a institucionalização do discurso da cidadania das crianças nesse cenário. Ao fazer isso, neste trabalho abordar-se-á, de modo especial, esta discussão no contexto brasileiro, salientando as implicações dessa mudança para a conceituação da cidadania.

Cabe esclarecer, ainda que brevemente, a compreensão que se tem acerca do termo Estado neste trabalho. Compreende-se, tal como Gandini (1992), que aquilo que se convencionou chamar de “Estado moderno” apresenta um longo desenvolvimento que não pode ser qualificado como linear, dado seu caráter diferenciado nos vários momentos históricos e nos vários países.

Gandini explica, fundamentada em Weber², que o “Estado moderno” se configura “por ser uma ordem jurídica e administrativa [...] que pretende validade frente a todos aqueles que nascem naquele território e sobre todas as ações executadas sobre o mesmo” (1992, p. 28). Embora o processo de construção e consolidação do Estado moderno tenha obedecido a etapas diferenciadas nos diversos contextos, Gandini aponta que há um consenso entre vários estudiosos na compreensão de que esse tipo de Estado apresenta uma estrutura constituída por “uma elite política, pela burocracia, civil e militar, que impõe as leis e arrecada impostos sobre um determinado território” (GANDINI, 1992, p. 28). É, portanto, no interior desse Estado, desta estrutura, que se localiza o problema proposto nesta pesquisa, expresso na sua relação com a sociedade.

Abordar a questão do Estado na sociedade contemporânea significa discutir o neoliberalismo, porque este se apresenta, segundo Bedin (2002), como uma tentativa de ruptura no processo de evolução da cidadania (dos direitos da cidadania) e se apresenta como uma ideologia que perpassa toda a reestruturação do Estado nacional a partir dos anos 1970. O que significa que no cenário do Estado brasileiro, que propõe a institucionalização de um discurso de cidadania das crianças, é possível perceber influências da ideologia neoliberal.

O neoliberalismo é, de acordo com Bedin (2002), um movimento econômico que emergiu com a crise dos anos 1970, consolidou-se nos anos 1980 e se constitui em modelo único para a maioria dos Estados nacionais na atualidade. Como fenômeno distinto do liberalismo clássico do século XIX, surge no período pós II Guerra Mundial e tem como texto de origem o livro de Friedrich von Hayek³, *O Caminho da Servidão*, escrito em 1944.

² WEBER, Max. *Economia e Sociedad*. Trad. José Medina Echavarría e outros. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

³ Friedrich von Hayek (1899-1992), economista austríaco, nasceu e estudou em Viena e ensinou em Londres e Chicago. Hayek desenvolveu a Teoria da Desigualdade Produtiva, segundo a qual não haveria nada mais improdutivo do que a igualdade. Em sua obra mais popular *O Caminho da Servidão*, 1944 (*The Road to Serfdom*, 1944) propôs um individualismo econômico de um extremo *laissez-faire*, aliado à crença política de que qualquer coisa que tenha a natureza da ação do Estado ou da ação coletiva destrói a liberdade e prepara o caminho para o totalitarismo. Exerceu enorme influência na direita econômica e política da Grã-Bretanha dos anos 1980. BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Tradução: Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

Bedin (2002) comenta que esta obra, apesar de ter surgido como um posicionamento individual, aos poucos foi sendo socializada e, na década de 1970, diante da crise fiscal do Estado nacional, passa a ser fonte de inspiração e de sustentação da retórica: “menos Estado, mais mercado”.

Anderson (1995) enfatiza que as idéias apresentadas por Hayek, nesse livro, constituem-se numa reação contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. São idéias com o propósito de combater o keynesianismo (pleno emprego, rede de serviços sociais, desenvolvimento baseado no investimento do Estado etc.) e o solidarismo e, ao mesmo tempo, construir novas bases para o capitalismo.

As idéias consistem basicamente, de acordo com Anderson (1995), em manter um Estado *forte*, na sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, e *fraco*, nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. Nesse cenário, a meta maior dos governos era a estabilidade monetária que seria alcançada através de medidas como disciplina orçamentária, *contenção dos gastos com bem-estar*, restauração da taxa de desemprego e reformas fiscais, que teriam como finalidade o estabelecimento da nova desigualdade, a qual seria responsável pela dinamização das economias avançadas.

O neoliberalismo tem como ponto de partida os países de capitalismo avançado, na Europa, na América do Norte, além da Austrália e Nova Zelândia, assumindo diversas versões: da mais cautelosa a mais radical. Em 1991, instaura-se nova crise do capitalismo avançado e, apesar da crise, o neoliberalismo ganha mais força, e retoma a centralidade das decisões políticas. Conforme Anderson (1995), isso se explica pela vitória do neoliberalismo nos países do leste europeu onde, após a queda do comunismo, as reformas implementadas seguiram os preceitos neoliberais de forma mais drástica que nos países do Ocidente.

Depois dos países do leste europeu, a América Latina se converte no terceiro cenário para implementação do neoliberalismo. Apesar de ter tido experiências pioneiras⁴ do neoliberalismo, antes mesmo da Inglaterra de Thatcher,

⁴ Veja-se o caso do Chile de Augusto Pinochet e o da Bolívia de Hugo Banzer. ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

a América Latina, no seu conjunto, experimenta a virada em direção ao neoliberalismo a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Marrach (2002) afirma que, enquanto o liberalismo clássico teve como principal foco os direitos do homem e do cidadão, entre eles o *direito à educação*, o neoliberalismo enfatiza os *direitos do consumidor* além de contestar a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Nesse sentido, a autora acrescenta que o neoliberalismo representa uma regressão do campo social e político, que significa uma grande crise do senso social e da solidariedade no mundo. Para a autora, o neoliberalismo “é uma ideologia neoconservadora social e politicamente” (MARRACH, 2002, p. 43).

No Brasil, a implementação de políticas neoliberais assume o caráter de conciliação que, de acordo com Marrach, se define como uma

estratégia política conservadora, que assume uma face progressista, isto é, a de estar com a história, no caso com o processo de globalização e a inserção do Brasil na ‘nova ordem mundial’, e que, ao mesmo tempo, reage à atuação do Estado na política social (2002, p. 45).

Nesse sentido, a educação, como uma política social, é diretamente afetada por essa nova orientação política e econômica. Para a autora, a educação, no discurso neoliberal, deixa de pertencer ao campo social e político para pertencer ao campo econômico e, assim, funcionar à semelhança do mercado (MARRACH, 2002).

De fato, Sarmiento (2001, p. 54-55), ao analisar aspectos da evolução das políticas educativas sob a influência do neoliberalismo, aponta características que são freqüentes, “nomeadamente as que insistem na deslocação do centro da agenda política educativa do eixo da inclusão e igualdade social das crianças e jovens para objectivos associados à competitividade e à eficácia dos resultados”.

Nessa perspectiva, Marrach (2002) enfatiza que o discurso neoliberal confere à educação um papel estratégico, ao mesmo tempo em que lhe atribui três objetivos fundamentais, quais sejam:

[o primeiro], atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa; [...] [o segundo], *tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários*; [...] [o terceiro], fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática [...] (2002, p. 46, grifos meus).

Sarmiento (2001, p. 55) aponta que, conforme tem sido afirmado em muitas pesquisas,

a inculcação da lógica do mercado em educação caracteriza-se, entre outros aspectos, pela inclusão no espaço público educativo de mecanismos indutores de uma forte competitividade entre alunos, cursos e escolas, tomando por instrumento e dispositivo privilegiado formas de avaliação das aprendizagens e das instituições promotora de rankings, ao mesmo tempo que se adoptam modalidades de gestão assentes em critérios de referência que visam favorecer os melhores resultados para alguns, com ocultação das finalidades políticas da acção educativa e com efetiva condenação às fileiras da exclusão ou das 'segundas oportunidades' de uma maioria de alunos das classes populares e das minorias étnicas.

Para além disso, Sarmiento (2002, p. 7) argumenta que, nesse cenário de influências neoliberais, os conceitos que emergem das políticas educativas

[...] ganham conteúdos semânticos diversos e pluralizados, podendo (crescentemente) 'cidadania' significar 'disciplinação social' e 'autonomia' subordinação aos programas periciais das ciências legitimadoras dos novos modos de administração simbólica.

É interessante observar que é nesse cenário que emergem discursos acerca de uma cidadania das crianças. Parece contraditório que mesmo sob a influência da ideologia neoliberal, com todas as suas implicações para a área das políticas sociais, esteja-se proclamando um discurso sobre a criança cidadã.

Esses discursos podem, utilizando-se da definição proposta por Marrach (2002), assumir características de "conciliação", isto é, se configurar como uma estratégia política conservadora que se apropria de dispositivos argumentativos progressistas (como a reivindicação por cidadania) com o objetivo de mascarar

realidades sociais diversas, deslocando o sentido de ação da esfera das estruturas de poder para a esfera individual. Como enfatiza Sarmiento (2001, p. 59),

o efeito ideológico de rompimento das relações entre desempenho social e condições estruturais favorece a emergência de concepções que operam o deslocamento semântico de determinadas expressões relativas à acção social para as considerar exclusivamente numa dimensão individual.

A educação infantil, compreendida como um subsetor das políticas educacionais e de assistência aos trabalhadores, portanto integrante das políticas sociais, as quais se caracterizam como uma intervenção do poder público para atendimento das demandas dos diversos segmentos da sociedade (ROSEMBERG, 2002), se insere nesse cenário mais amplo de redefinição do espaço público, onde as opções fundamentais se baseiam no modo de relacionamento entre Estado, economia e estrutura social e expressam concepções e escolhas por ideologias e interesses. Desse modo, “as concepções da infância dominantes no momento da decisão política influenciam decisivamente os programas de política educativa [...]” (SARMENTO, 2001, p. 54).

É assim que a questão proposta para essa pesquisa ganha contornos mais complexos. Como incluir as crianças no *status* de cidadania se, por um lado, o próprio conceito exclui esse grupo social (MARSHALL, 1967) e, por outro, as influências da ideologia neoliberal conduzem ao enfraquecimento de aspectos essenciais ao exercício pleno da cidadania como, por exemplo, a redução dos espaços públicos de participação dos cidadãos (BRAYNER, 2001).

O conceito de cidadania, que tem o seu cerne associado à ação/participação ativa do indivíduo, ao que parece, está sendo “esvaziado” de seu conteúdo mais crítico, e, nas sociedades contemporâneas, parece ter se transformado em “estatuto” formal. *Expropriado de seu caráter mais crítico*, o conceito de cidadania é utilizado em desarticulação com seus nexos mais profundos com a realidade social e com a história, num processo de autonomização em relação aos diversos níveis de organização da sociedade, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou culturais. Somente assim, então,

seria possível associar cidadania à infância, o que demonstra, mais uma vez, a pertinência da reflexão sobre o fenômeno de institucionalização neste trabalho.

É nessa perspectiva que Brayner (2001) identifica o processo ao qual denomina de “institucionalização discursiva da cidadania”. O autor, ao fazer uma reflexão sobre como a relação cidadania e educação está presente nos diversos discursos políticos e/ou educacionais brasileiros, alerta para o fato de que o discurso da cidadania deixou mesmo de ser “algo marginal e periférico, clamado e exigido por uma população completamente afastada dos benefícios políticos e sociais de uma sociedade moderna, para se tornar um *discurso institucional*” (BRAYNER, 2001, p. 1, grifos meus).

A institucionalização discursiva só é possível, de acordo com esse autor, porque se constata - é importante mencionar - que existe, atualmente, entre cidadania e educação, uma “relação insegura e imprecisa”. Não é sem razão que o autor argumenta, ainda, que a frequência com que a relação é pronunciada corresponde a *usura do seu valor subversivo, do seu poder e força de persuasão*.

Dessa maneira, há que se questionar, neste segundo momento, se, em relação ao conceito de cidadania associado à infância, no âmbito da educação infantil, existe uma institucionalização discursiva que *retira* desse conceito seu caráter crítico.

Aliás, semelhante ao conceito de cidadania, o conceito de infância foi - e ainda é - alvo de um processo de ressignificação, o que permite afirmar que as concepções em torno do conceito de infância são, do mesmo modo, apropriadas e utilizadas com objetivos e propósitos diversos.

Diante do exposto até aqui, propõe-se nesta pesquisa identificar e analisar as concepções de infância e cidadania, assim como a relação estabelecida entre elas, no discurso presente nos documentos oficiais do MEC. Nessa perspectiva, neste trabalho, direciona-se o foco para a análise do discurso sobre a *cidadania das crianças* nos documentos oficiais, tomando-se como fonte primária o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil).

O RCN/Infantil é um documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique

Cardoso (1995-1998). Durante esse período, foram eleitos, para a área da educação, três eixos de atuação: descentralização, mudanças nos componentes curriculares e avaliação (informação verbal)⁵. De acordo com a Profa. Maria Helena Guimarães de Castro a formação da agenda do MEC foi influenciada pelo contexto internacional de ênfase na educação gerado pela Conferência de Jomtien (1990) e pela presença das organizações multilaterais como o Banco Mundial.

Assim, o RCN/Infantil faz parte de um conjunto de ações empreendidas pelo MEC no contexto de reformas educacionais propostas no período mencionado. É um documento pensado e elaborado para a área da educação infantil com a finalidade de atender a sua especificidade. Nesse sentido, trabalha conceitos considerados fundamentais para a delimitação da identidade desse nível de ensino como, por exemplo, conceitos de cuidar, educar, brincar, criança etc. e, nesse aspecto, pode ser considerado um avanço.

O RCN/Infantil foi encaminhado aos municípios brasileiros com o propósito de subsidiar o trabalho dos professores de educação infantil a ser desenvolvido com crianças de zero a seis anos em instituições educativas (creches e pré-escolas). No RCN/Infantil consta a informação de que o MEC colocou à disposição de cada um desses profissionais um exemplar do documento, conforme se pode constatar a seguir:

para garantir o acesso e o bom aproveitamento deste material, o MEC coloca à disposição de cada profissional de educação infantil seu próprio exemplar, para que possa utilizá-lo como instrumento de trabalho cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias das instituições.

De acordo com informações contidas na mensagem encaminhada ao Congresso Nacional, em 2000, o MEC distribuiu 527.050 conjuntos do RCN/Infantil (BRASIL, 2000). O Censo da Educação Infantil, realizado pelo

⁵ Informação fornecida pela Profa. Dra. Maria Helena Guimarães de Castro durante palestra intitulada "Políticas Públicas e Reformas", proferida no Seminário *Desafios do Magistério*, organizado pelo LAPPLANE/Faculdade de Educação, em 15/06/2005, no Centro de Convenções da UNICAMP, Campinas, São Paulo.

MEC/INEP em 2000, revela que cerca de 77% das instituições de educação infantil no Brasil (total de 92.526 instituições) utilizaram o Referencial em atividades desenvolvidas nessas instituições (BRASIL, 2000). A observação desses dados revela que o RCN/Infantil teve grande aceitação junto aos profissionais de educação infantil.

O RCN/Infantil é um documento extenso que contém 457 páginas e é composto por três volumes. O primeiro se refere à introdução e dois remetem aos âmbitos de experiência definidos pelo Referencial. O Volume 1, *Introdução*, contém 103 páginas e aborda os seguintes conceitos: criança, educar, cuidar e brincar. Tal documento inclui, ainda, considerações sobre o perfil do professor de educação infantil, a instituição e o projeto educativo, objetivos gerais da educação infantil e informações sobre a organização do Referencial.

O Volume 2 abrange o âmbito de experiência *Formação Pessoal e Social* e contém 85 páginas. Esse volume apresenta o eixo de trabalho *Identidade e autonomia*. Nesse volume, registra-se a preocupação com o processo de construção da identidade, processos de socialização e desenvolvimento da autonomia da criança, ao mesmo tempo em que enfoca questões vinculadas à expressão da sexualidade, construção de vínculos e processos de fusão e diferenciação. O documento abrange objetivos e conteúdos para o trabalho com esse âmbito de experiência. Além disso, inclui a questão da aprendizagem, no que concerne aos aspectos relativos à imitação, ao brincar e à linguagem. Apresenta também orientações gerais para o professor para o trabalho com esse âmbito, enfatizando jogos e brincadeiras, organização do espaço e tempo e questões relativas à avaliação.

O Volume 3 se refere ao âmbito de experiência *Conhecimento de Mundo* e contém 269 páginas, referente à construção das diferentes linguagens pelas crianças. Apresenta os eixos de trabalho movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, apontando para cada um os objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor na educação infantil.

Alguns motivos orientaram a escolha desse documento, o qual não possui caráter mandatório⁶. Primeiro, ele é um documento que faz parte do conjunto de políticas públicas para a educação infantil do Ministério da Educação e exprime concepções, opções, valores e interesses; segundo, porque, como documento oficial, contou com a estrutura do Ministério da Educação para sua divulgação, o que garantiu um amplo espectro de abrangência, atingindo centenas de milhares de pessoas que trabalham com a educação infantil. Em decorrência disso, esse documento teve grande poder de disseminação das idéias ali explicitadas junto aos profissionais da educação infantil.

Além do RCN/Infantil, consultou-se também a legislação referente à educação e outros documentos oficiais produzidos pelo MEC relacionados à educação infantil. Buscou-se, ainda, em alguns autores o aporte teórico necessário ao estudo pretendido. Nesse sentido, pode-se apontar a bibliografia⁷ consultada acerca da temática estudada que inclui: a) bibliografia referente à História⁸ e Sociologia da Infância⁹, especialmente, Philippe Ariès, Neil Postman,

⁶ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil) é um documento oficial, porém não se constitui como um documento normativo. É um documento cuja função é auxiliar na execução das propostas pedagógicas no âmbito das instituições de educação infantil. Nesse aspecto, ele difere das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1/1999) que possui caráter mandatório para os sistemas educacionais.

⁷ Duas observações são necessárias acerca da bibliografia consultada e referenciada nesta dissertação. A primeira se refere aos autores portugueses. Optou-se, nesse caso, por manter a ortografia original dos trabalhos citados. O segundo se refere às obras em língua estrangeira. Nesse caso, as obras citadas têm tradução livre, de responsabilidade da autora desta dissertação.

⁸ Sobre a História da Infância, consultar, entre outras, as contribuições dos autores Philippe Ariès (1981), Lloyd De Mause (1982), Manuel Sarmiento; Manuel Pinto (1997), Egle Becchi e Dominique Julia (1998), Mary Del Priore (1999).

⁹ Règine Sirota e Cléopâtre Montandon realizaram um “balanço da produção” em língua francesa e inglesa sobre a infância na área da Sociologia, publicado em 1998 no n. 2 da revista *Éducation et Sociétés*. Esse trabalho procurou contemplar a evolução do objeto infância e das perspectivas de análise, num quadro mais amplo de emergência de um novo campo de estudos: Sociologia da infância. A Sociologia da Infância propõe que a infância e a criança sejam objetos centrais nas pesquisas, concebendo a infância não mais como um “objeto passivo de uma socialização regida por instituições” (SIROTA, 2001, p. 9), mas como uma “construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual” (SIROTA, 2001, p. 10). De acordo com Sarmiento (2004, p. 1), “a constituição e legitimação do campo científico da Sociologia da Infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. O desenvolvimento recente deste campo de estudos acompanha os progressos verificados no plano internacional, onde a Sociologia da Infância foi reconhecida como o mais recente Comitê de Pesquisa da ISA (Associação Internacional da Sociologia) e um dos últimos grupos de trabalho a ser criado no interior da AISLF (Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa)”. Sobre a Sociologia da Infância, consultar, entre outros, os trabalhos de Allison James e Alan Prout (1998), William Corsaro (1997), Chris Jenks (1996), Jens Qvortrup (2000), Manuel Sarmiento (1997, 2003,

Manuel Sarmiento, David Archard, Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, Règine Sirota; b) bibliografia referente à cidadania e direitos humanos, principalmente, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Thomas H. Marshall; c) bibliografia referente à educação infantil no Brasil, tais como Maria Malta Campos, Sonia Kramer e Fúlvia Rosemberg; e d) convenções e declarações internacionais.

Em conformidade com o objetivo central desta pesquisa, recorre-se a análise documental como forma de coleta das informações necessárias ao estudo pretendido. De acordo com Thiollent (1980, p. 32), a análise de documentos consiste em um questionamento indireto “que visa a captar uma informação que circula nos canais dos meios de comunicação ou que é estocada em arquivos”.

A análise documental se constitui ainda, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim, os procedimentos para análise do documento RCN/Infantil em busca das respostas às questões colocadas nesta pesquisa foram três. Primeiro realizou-se uma leitura panorâmica do documento para um reconhecimento geral de sua estrutura e conteúdo. A partir dessa leitura, num segundo momento, realizou-se, em função dos objetivos da pesquisa, uma primeira categorização. Foram escolhidas duas categorias de análise: Cidadania e Infância. Sob esses dois títulos conceituais foram agrupados os elementos, idéias, expressões ou proposições significativas referidas aos termos infância e cidadania presentes no texto do RCN/Infantil. As referências diretas aos termos, presentes no texto, não são abundantes. O termo infância é referido sete vezes. Já o termo cidadania é

2004, 2005), Cléopâtre Montandon (2001) e Règine Sirota (2001). Fontes: SIROTA, Règine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, março/2001. MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, março/2001. SARMENTO, Manuel Jacinto. **Geração e Alteridade**: interrogações a partir da Sociologia da Infância. 2004. Disponível em: <http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm> Acesso em: dez. 2004.

referido quatro vezes. Todavia, o quadro de análise (Apêndice A) não foi construído a partir apenas das referências diretas, mas baseado em referências indiretas aos termos.

No terceiro momento, de posse de um quadro com as referências mais significativas retiradas do texto do documento analisado, procedeu-se a uma leitura dessas proposições. A partir dessa leitura, as proposições foram agrupadas novamente com a finalidade de organizar as mensagens segundo as relações que mantinham entre si.

Finalmente, com esse quadro mais amplo foi possível fazer aproximações, inferências e relações, buscando identificar, através de elementos relevantes e referências aos termos infância e cidadania, as concepções e as relações trabalhadas no texto do documento RCN/Infantil e proceder à análise propriamente dita.

Através da revisão da literatura realizada e dos autores mencionados, fez-se a análise das informações presentes no Referencial para, dessa maneira, construir um quadro teórico de referência que permita contribuir para uma reflexão crítica sobre a relação cidadania e infância no campo educacional brasileiro.

O quadro final (Apêndice A) apresenta as seguintes categorias e itens de análise:

QUADRO 1
 Categorias e itens de análise da pesquisa

Categorias de Análise	<i>Infância</i> – interessam os discursos ou situações comunicativas (elementos, idéias, expressões ou proposições) dirigidas ao que se entende por infância e ao que se entende por criança.	<i>Cidadania</i> – interessam os discursos ou situações comunicativas (elementos, idéias, expressões ou proposições) relativas à cidadania, que expressem direta ou indiretamente, atitudes, posicionamentos ou valores acerca da cidadania.
Itens de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza infantil • Criança • Brincadeiras e jogos • Protagonismo infantil • Cultura infantil • Educação infantil • Desenvolvimento infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos de cidadania • Independência e autonomia • Racionalidade • Desempenho individual x desempenho social

Considerando o exposto até aqui, apresenta-se a seguir a estruturação desta dissertação.

No Capítulo 1 - *Infância e Cidadania: conceitos e concepções* - apresenta-se inicialmente, com base na revisão bibliográfica sobre a temática, uma contextualização teórica dos conceitos de cidadania e de infância. Pretende-se com esta parte do capítulo resgatar alguns elementos teóricos relevantes para a compreensão dos conceitos, sem a intenção, no entanto, de apresentar elementos novos ou esgotar as discussões em torno desses conceitos. Ressalta-se que ambos têm uma longa trajetória histórica, que não pode ser caracterizada como um processo linear, visto que são conceitos dinâmicos e contextualizados, ou seja, variam conforme o momento histórico, sofrendo influências dos elementos econômicos, sociais, políticos, culturais desses contextos. Na discussão em torno desses conceitos, interessa traçar um quadro mais amplo no qual o problema apontado nesta dissertação possa ser visualizado. Em seguida, com base nesse quadro teórico, estabelece-se a base para o debate em torno da relação entre cidadania e infância, apresentando as principais perspectivas dessa discussão.

No capítulo 2 – *O movimento pelos direitos da criança e os discursos oficiais sobre a infância no Brasil no século XX* - faz-se uma discussão acerca do movimento pelos direitos da criança, ressaltando as concepções sobre infância e criança que foram emergindo, ao mesmo tempo evidenciando as influências desse processo para os discursos oficiais sobre a infância no Brasil. Inicialmente, considera-se o cenário internacional no qual surge o movimento e seus principais desenvolvimentos. Em seguida, percorre-se a trajetória desse movimento no cenário brasileiro, evidenciando a legislação e os documentos oficiais elaborados ao longo do século XX para, de certa maneira, responder aos anseios desse movimento no país. Dentro deste cenário destaca-se a trajetória da educação infantil na legislação brasileira: do silêncio ao reconhecimento da educação infantil como um direito da criança de zero a seis anos de idade. Finalmente, evidencia-se o cenário no qual é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil), documento analisado nesta dissertação, explicitando aspectos de seu conteúdo e dos processos de elaboração e implementação desse documento.

No Capítulo 3 – *O discurso oficial sobre a **cidadania infantil** no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* - identifica-se inicialmente no documento as abordagens aos termos infância e cidadania, assim como as possíveis relações estabelecidas entre eles, a partir de passagens significativas extraídas do texto do RCN/Infantil. Em seguida, apresenta-se a análise das concepções de cidadania e infância e da relação explicitada no documento à luz do eixo teórico delineado nos capítulos anteriores deste trabalho.

Finalmente, na Conclusão, tendo como horizonte o objetivo estabelecido para esta pesquisa, tecem-se comentários, interpretações e considerações fundamentadas no referencial teórico elaborado nesta dissertação.

A discussão em torno da temática infância e cidadania não é, de forma alguma, uma discussão nova, principalmente no âmbito internacional. No Brasil, porém, parece não haver interesse em discutir a coerência e pertinência da questão. Aceita-se de forma pouco crítica uma associação que tem gerado muitas e diversas polêmicas, sobretudo no meio acadêmico.

Assim, espera-se com este trabalho de pesquisa contribuir para o debate em torno da relação entre infância e cidadania, apontando elementos importantes para evidenciar os limites e as possibilidades de tal relação. Considerando, ainda, que não se trata de resolver o paradoxo aqui evidenciado, o trabalho procura explicitar as várias perspectivas que fundamentam os discursos acerca de uma noção de *cidadania infantil*, a fim de possibilitar um debate mais coerente e consciente das implicações de uma tal proposição.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA E CIDADANIA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

[...] uma cidadania da infância [...] exige que se repense o próprio conceito de cidadania, uma vez que as fórmulas tradicionais, os princípios clássicos que apoiavam os velhos conceitos de cidadão e cidadania perdem cada vez mais legitimidade e acuidade.

Catarina Tomás e Natália Soares

Neste capítulo, com base na revisão da literatura sobre a temática, efetua-se um panorama do desenvolvimento dos conceitos de cidadania e de infância ao longo da história. Os conceitos de cidadania e de infância constituem-se, assim, conceitos-chave para a compreensão da temática proposta nesta pesquisa, qual seja: Infância e Cidadania.

Pretende-se, inicialmente, resgatar um pouco da história relativa a esses conceitos sem a intenção, no entanto, de apresentar elementos novos ou esgotar as discussões em torno deles em tão poucas páginas. Reconhece-se que esses conceitos têm uma longa trajetória histórica, caracterizada por um desenvolvimento não linear, apresentando um movimento constante de fortalecimento e enfraquecimento, visto que são conceitos dinâmicos e contextualizados, ou seja, variam de acordo com o momento histórico, sofrendo influências de vários elementos desses contextos (econômicos, sociais, políticos, culturais etc.).

Nessa discussão, interessa traçar um quadro mais amplo no qual o problema apontado nesta dissertação possa ser visualizado. Em seguida, com base nesse quadro teórico mais amplo, procura-se estabelecer as bases para um debate em torno das relações entre cidadania e infância.

A abordagem do conceito de infância é feita a partir dos campos teóricos da Sociologia da Infância, especialmente os trabalhos de Manuel Sarmiento e Régine Sirota e da História da Infância, com o trabalho de Philippe Ariès, buscando contribuições desses campos para a Educação Infantil (Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg).

O conceito de cidadania é abordado com base, especialmente, nas contribuições de teóricos da Filosofia Política, uma vez que a tradição de análise desse conceito radica nesse campo, no qual destacam-se, neste trabalho, as contribuições dos teóricos Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Além desses autores, busca-se, ainda, aporte teórico na Sociologia através da obra de Thomas Humphrey Marshall e na História, principalmente através da obra organizada por Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky.

Busca-se, através das contribuições desses autores, compor um quadro, resgatando os principais elementos de cada um dos conceitos, tendo como horizonte a análise das relações entre infância e cidadania formuladas nos discursos oficiais. Ressalta-se, portanto, que a bibliografia consultada e referenciada não tem a pretensão de esgotar os estudos sobre os conceitos trabalhados, mas antes recuperar os elementos mais significativos para o estudo da temática proposta nesta pesquisa.

1.1 Cidadania: um conceito complexo e dinâmico

Nos últimos anos no Brasil, não têm sido poucos os discursos em torno da cidadania, em especial, sobre sua construção ou seu exercício. Nota-se ainda que nesses discursos não são poucos também os significados atribuídos a cidadania ou ao seu exercício.

Diante disso, é natural que apareçam questionamentos acerca do que significa o termo cidadania ou ainda o que é ser um cidadão. Refletir sobre a cidadania é, para além de apreender os diversos significados que o termo pode admitir, compreender o significado do conceito em seus elementos mais importantes. É nesse sentido que a reflexão em torno desse conceito se faz necessária, tornando-se fundamental para avaliar se as relações são coerentes e conseqüentes, e ainda para visualizar as implicações e o alcance daquilo que se fala.

Assim, compreender o que se entende por cidadania e, conseqüentemente, o que é ser um cidadão, se constitui em objetivo no texto a seguir. Na verdade, essas têm sido questões freqüentes na história das sociedades ocidentais (DAL RI JÚNIOR, 2002). De acordo com Gallo “a cidadania não é um conceito unívoco; sua conceituação é histórica e depende estritamente da percepção do momento histórico em que ela é forjada” (2004, p. 136).

Nesse sentido, ao longo de toda a história esse conceito assumiu significados ou concepções diferentes em função das diversas situações e dos determinantes econômicos, sociais, culturais, políticos entre outros. E, nesses vários momentos da história, foram sendo agregados novos elementos ao conceito, procedendo-se a sua reconceituação. Em consequência, não tem o mesmo significado falar em cidadania na *pólis* grega ou na *civitas* romana, ou na França da época da Revolução Francesa ou ainda no Brasil desse início do século XXI (GALLO, 2004).

Assim, embora não se trate de uma classificação rigorosa e absoluta, é possível identificar pelo menos quatro noções distintas de cidadania: (1) antiga; (2) medieval; (3) moderna ou liberal; e (4) contemporânea.

A noção antiga de cidadania está intimamente associada à participação ativa do indivíduo na comunidade política, bem como a direitos e obrigações dos cidadãos para com essa comunidade. Na sociedade medieval, essa participação é relegada a um segundo plano, prevalecendo antes os deveres e obrigações dos súditos para com suas comunidades do que os direitos do cidadão. Nas sociedades modernas, retoma-se o ideal de participação dos cidadãos na vida política da sociedade como elemento essencial da cidadania e definem-se os direitos e deveres dos cidadãos fundados na liberdade e igualdade considerados direitos fundamentais dos homens. Nas sociedades contemporâneas prevalece a noção de cidadania como participação do cidadão na sociedade, a titularidade de direitos e deveres e acrescenta-se a fruição ou gozo efetivo desses direitos e deveres pelos cidadãos.

1.1.1 Concepções de cidadania

De acordo com Barbalet (1989, p. 11), “a cidadania é tão velha como as comunidades humanas sedentárias. Define os que são e os que não são membros

de uma sociedade comum. A cidadania é manifestamente uma questão política [...]”.

Na *pólis* grega, para Aristóteles¹, a cidadania podia ser definida como uma relação de pertença e de participação ativa nos assuntos da comunidade. De acordo com Aristóteles, o cidadão era aquele que podia “exercer seu direito de administrar a justiça e exercer funções públicas” (ARISTÓTELES, LIVRO III, CAP. I).

Nesse contexto a cidadania está associada à *participação ativa* do indivíduo na vida pública, condição que o torna cidadão. Assim, na *pólis* grega, a cidadania era o *status*² atribuído ao grupo dirigente da cidade-estado. Dessa forma, o cidadão era aquele que se ocupava das questões da comunidade exercendo atividades públicas e tornando-se responsável por decisões concernentes à vida em sociedade. Essa participação ativa nas questões da comunidade política definia as obrigações e dispunha os direitos de cada cidadão.

A participação ativa do indivíduo na vida pública da comunidade se constituía, assim, em condição para definir quem tinha o *status* de cidadania, quem era o cidadão.

Acerca dessa questão, Quirino e Montes explicam que o cidadão, na *pólis* grega, é

aquele que já atingiu a maturidade e a quem os deuses beneficiaram, fazendo-o nascer homem e não mulher, grego e não bárbaro, [...] ter nascido livre e não escravo, podendo assim gozar de uma vida de ócio, capaz de permitir-lhe desenvolver as próprias faculdades intelectuais para, através de sua participação na vida pública, realizar sua verdadeira natureza enquanto homem. Não basta, pois, ter nascido no território da cidade ou nele viver. Aquele cuja vida o faz ocupar-se apenas dos próprios afazeres [...], como o escravo ou o negociante, a mulher ou a criança, consumidos no próprio interesse particular, no cuidado de si mesmos, não passam de indivíduos privados [...] incapazes de ter qualquer participação

¹ Aristóteles (384-322 a.C.), juntamente com Platão, é o filósofo mais influente na tradição filosófica ocidental. Aristóteles nasceu em Estagira, na Macedônia. Algumas de suas principais obras são: *Ética a Nicômaco*, *Política*, *Retórica* e *a Poética e Metafísica*. Fonte: BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Tradução: Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

² *Status* é uma palavra de origem latina utilizada para indicar “posição” ou “categoria” dentro de um determinado contexto. Fonte: Barbalet, J. M. **Cidadania**. Editorial Estampa, Lda.: Lisboa, 1989.

na vida pública, sendo assim excluídos da cidadania (1987, p. 16).

De fato, na concepção de Aristóteles (LIVRO III, CAP. I), a cidadania

não resulta do fato de alguém ter o domicílio em certo lugar, pois os estrangeiros residentes e os escravos também são domiciliados naquele lugar, nem são cidadãos todos aqueles que participam de um mesmo sistema judiciário, assecuratório do direito de defender-se em uma ação e de levar alguém aos tribunais (...); estes são cidadãos somente no sentido em que aplicamos o termo a crianças ainda muito novas para serem arroladas como cidadãos e aos anciãos já isentos dos deveres cívicos, pois não os chamamos cidadãos de maneira absoluta (...).

Portanto, conforme visto acima, a cidadania não era um *status* concedido a todos os indivíduos indistintamente. Acerca dessa idéia de “exclusão” da cidadania na *pólis* grega, Guarinello (2003, p. 35) esclarece que

pertencer à comunidade da cidade-estado não era, portanto, algo de pouca monta, mas um privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferido com rigor. [...] Não podemos, no entanto, entender a formação dessas comunidades apenas como um processo de inclusão, já que o fechamento da cidade-estado implicava, necessariamente, a definição do outro e sua exclusão. E o outro não era apenas o estrangeiro, mas muitos dos habitantes do próprio território das cidades-estado. Eles participavam da sociedade com seu trabalho e recursos, mas não se integravam ao conjunto dos cidadãos.

A cidadania era, portanto, um *status* atribuído a alguns membros da comunidade. Eram cidadãos os homens adultos, livres, proprietários, nascidos na cidade e dedicado aos assuntos coletivos; as mulheres, as crianças, os negociantes, os escravos e os estrangeiros eram excluídos dessa categoria.

As crianças, como se observa nas citações acima, não eram consideradas como cidadãos plenos. De acordo com Aristóteles (LIVRO III, CAP. III), as crianças assumiam, dentro da comunidade, uma condição de “cidadãos presuntivos”, conforme se explicita na citação a seguir:

é verdade que nem todas as pessoas indispensáveis à existência de uma cidade devem ser contadas entre os cidadãos, porquanto

os próprios filhos dos cidadãos não são cidadãos no mesmo sentido que os adultos: estes são cidadãos de maneira absoluta, enquanto aqueles são cidadãos presuntivos (são cidadãos, mas incompletos).

Assim, observa-se que as crianças não pertenciam ao mundo dos adultos, ao mundo dos cidadãos, podendo, no entanto, ser consideradas como cidadãos incompletos ou futuros cidadãos.

Na *pólis* grega, de acordo com Dal Ri Júnior (2002), a cidadania pode ser considerada como restritiva e exclusivista, porque atribuída a poucos membros da comunidade e transmitida basicamente de forma hereditária, ou seja, transmitida por vínculos de sangue.

Em Roma, ainda na Antigüidade clássica, a cidadania se caracterizou por ser mais inclusiva, isso devido à própria expansão do Império romano. A evolução do conceito de cidadania na Roma antiga percorre, ao longo dos séculos, inúmeras fases. Sofre inicialmente a influência da cultura grega transformando-se, posteriormente, em decorrência das conquistas militares e expansão do território (DAL RI JÚNIOR, 2002).

No período republicano, a cidadania em Roma era um atributo de poucos privilegiados (patrícios) e estava intimamente relacionada à participação política, tal como ocorria na Grécia. Com a expansão e a transformação da República em Império, a cidadania perdeu, gradualmente, sua associação à participação política ativa e assumiu-se como *instrumento de controle e pacificação* (NOGUEIRA; SILVA, 2001).

Acerca disso, Guarinello (2003, p. 44) explica que,

com o desaparecimento da participação política, o espaço público restringiu-se. Os novos pólos do poder passaram a ser o imperador, símbolo da unidade do império, e o exército, esteio de sua dominação. Ser cidadão romano permaneceu ainda como privilégio, mas as formas de obter tal distinção se diversificaram: podia ser por hereditariedade, alforria ou concessão, individual ou coletiva, aos súditos do imperador. [...] a concessão da cidadania romana alastrou-se até alcançar todos, ou quase todos, os habitantes do Império. Foi, ao mesmo tempo, uma conquista e uma perda.

Assim, todos ou quase todos os indivíduos do Império romano passaram à condição de cidadão. Essa inclusão alterou os fundamentos do próprio conceito de cidadania. A cidadania foi se desvinculando da ética da participação política, elemento essencial do conceito, para se tornar um conceito legalista, cujo objetivo maior era o de minorar os descontentamentos sociais. Para os cidadãos romanos, a cidadania passou a significar muito mais um símbolo de proteção judicial do que um estatuto que denotasse participação política.

A cidadania antiga, para Guarinello (2003, p. 45), resulta de um longo processo histórico que culmina com o Império Romano. O autor resume esse processo, enfatizando que

de pertencimento a uma pequena comunidade agrícola, a cidadania tornou-se, com o correr dos tempos, fonte de reivindicações e de conflitos, na medida em que diferentes concepções do que fossem as obrigações e os direitos dos cidadãos no seio da comunidade se entrecrocaram. Participação no poder, igualdade jurídica, mas também igualdade econômica foram os termos em que se puseram, repetidamente, esses conflitos, até que um poder superior se estabeleceu sobre o conjunto das cidades-estado e suprimiu da cidadania comunitária, progressivamente, sua capacidade de ser fonte potencial de reivindicações.

A noção de cidadania na Idade Média, de acordo com Quirino e Montes, mantém, no essencial, os fundamentos da concepção grega acrescentando-lhe, todavia, “um elemento novo relativo à vinculação com o sobrenatural” (1987, p. 17), e retirando-lhe o caráter de participação política. Assim, a cidadania perde parte de sua importância, uma vez que a Igreja Católica Romana vem ocupar o lugar antes destinado a comunidade política (DAL RI JÚNIOR, 2002).

Na sociedade medieval prevaleceu o sistema de vassalagem no qual cabia aos súditos obediência às leis do reino. Essa nova organização social relegava a participação política a um plano secundário, privilegiando as questões relativas ao plano religioso. De acordo com Quirino e Montes (1987, p. 19), a igualdade existente à época dizia respeito à igualdade religiosa, ou seja, “a igualdade de todos os homens diante de Deus como seus filhos” e não relativa a um Estado que reconhece a todos, igualmente, direitos e deveres que deve garantir.

Cavalcanti (1989, p. 28-29) explica que

a sociedade medieval tornou-se, no decorrer dos séculos XI e XII, grandemente estratificada. Data desta época a formulação das três ordens, constituídas pelos que guerreavam (nobreza), oravam (clero) e trabalhavam (súditos). O poder político concentrou-se nas mãos do clero e da nobreza, cabendo, aos súditos, apenas obedecer à autoridade dos grandes senhores diretamente relacionados com o soberano.

Nessa perspectiva, de acordo com Quirino e Montes, o homem medieval não se aproxima do cidadão grego, “para o qual a cidadania traduz a consciência de ser parte de uma certa forma de organização da vida social na *pólis*, guardião e defensor de uma civilização ao mesmo tempo que produto dela [...]” (1987, p. 19).

A relação que antes existia entre os cidadãos e a *pólis*, na Antigüidade, foi substituída, na Idade Média, pela relação entre o senhor e o vassalo, ou de outra forma, entre o soberano e o súdito. Esse fato contribui para uma lenta transformação do cidadão em súdito (DAL RI JÚNIOR, 2002).

Entretanto, apesar da grande influência da Igreja, que se mostrava contrária ao exercício da cidadania como expressão da participação política, essa forma de organização social encontrou exceção em algumas cidades-estado como, por exemplo, Florença, Salamanca e Veneza. Nessas cidades, “os comerciantes formavam estratos sociais urbanos que, por sua própria natureza, relacionavam-se livremente com a autoridade feudal, assumindo, com o passar do tempo, um poder político próprio [...]” (CAVALCANTI, 1989, p. 29).

Nesse sentido, é interessante acrescentar que, de acordo com Castilho (2005, p. 2),

a autonomia das cidades medievais – derivada das franquias -, na Baixa Idade Média (sécs. XII e XV), transformou-as num lugar privilegiado para o exercício da liberdade. Liberdade entendida aqui como libertação da servidão. O servo da gleba fugia então dos feudos e penetrava nos muros da cidade, onde se considerava ao mesmo tempo protegido e livre do senhor feudal e da sujeição que devia a ele (vassalagem).

Nesse sentido, a liberdade “era tida como a fonte radical dos direitos do homem; a ‘posse de uma família’ e a ‘posse de uma cidade’ (a cidadania) requeriam, para cumprir a finalidade de outorgar direitos ao homem, a existência prévia de liberdade” (ZERON, 2003, p. 97).

Assim, as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas na passagem da sociedade feudal (Idade Média) para a sociedade capitalista (Idade Moderna) foram responsáveis pela reconceituação da cidadania. Para Cavalcanti (1989, p. 29), “no que diz respeito à consciência da cidadania no mundo ocidental moderno, ela é contemporânea ao incremento do mercantilismo, ao nascimento da burguesia como classe social e ao surgimento, no plano econômico, do sistema capitalista”.

Tanto na sociedade antiga quanto na medieval a cidadania está baseada na desigualdade entre os homens (relações entre senhores e escravos, senhores e servos). Todavia, na modernidade, “[...] a igualdade, juntamente com a liberdade, passam progressivamente a ser concebidas e logo reivindicadas como ‘direitos naturais’ de todos os homens, base de seus direitos enquanto cidadãos” (QUIRINO; MONTES, 1987, p. 22). Nesse sentido, a cidadania desponta nas sociedades modernas como uma proposta de igualdade formal entre os homens (MANZINI COVRE, 2003).

A partir desse momento, os pensadores clássicos dos séculos XVII e XVIII, sob a influência dos “teóricos dos direitos naturais”, passam a tirar as conseqüências políticas dessa nova ordem que se consolidava desde o século XVI (QUIRINO; MONTES, 1987).

Assim, pensadores como Thomas Hobbes, John Locke, no século XVII na Inglaterra e Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII na França vão conceber a liberdade e igualdade como direitos naturais dos homens e questionar as razões pelas quais tais indivíduos renunciam, em certa medida, a esses direitos para viver em sociedade sob o poder de um governo comum. Esses autores irão “desenvolver de modo sistemático a idéia de que a vida social é uma criação artificial do homem, e só pode ser compreendida em função dos interesses e da

vontade dos próprios indivíduos que dela fazem parte” (QUIRINO; MONTES, 1987, p. 23).

Para Silveira (2000), esses autores se propõem a explicar a existência da sociedade e do poder político em função da formulação de um “Pacto Social” ou “Contrato” entre os homens. Nessa perspectiva, a autora acrescenta que

a similitude entre autores como Hobbes, Locke e Rousseau reside na forma particular de explicar a necessidade do Estado, o qual, segundo estes autores, tem origem a partir de um Pacto (ou seja, Contrato) realizado através da associação voluntária entre os homens para romper com o estado de natureza (no caso de Hobbes e Locke) ou com um Estado organizado sobre o acúmulo de propriedades nas mãos de poucos (no caso de Rousseau) (SILVEIRA, 2000, p. 6).

Quirino e Montes (1987, p. 23) explicam, ainda, que, de acordo com esses teóricos, os homens, em função dos seus interesses,

decidem associar-se para organizar uma vida comum em sociedade. Esta deve lhes oferecer, em troca da renúncia ao exercício absoluto dos direitos naturais, a certeza de que, enquanto membros dessa associação, poderão gozar de novos outros, garantidos pela força comum de todos; força essa que se encarna em uma instituição distinta da própria sociedade, o Estado.

É nessa perspectiva que esses teóricos abordam a questão da cidadania. Para Dal Ri Júnior (2002), coube a esses pensadores a tarefa de proceder à transição para uma noção de cidadania de caráter mais universal, onde direitos e deveres pudessem ser concedidos aos indivíduos partindo do princípio de igualdade entre os homens.

A teoria elaborada por *Thomas Hobbes*³ sobre a formação do Estado e da autoridade parte do pressuposto de que os homens são naturalmente (ou no estado de natureza) iguais, mas também ambiciosos e egoístas. Para Hobbes (1998), antes do Estado (no estado de natureza) os homens viviam livres do poder

³ Thomas Hobbes (1588-1679), filósofo, matemático e lingüista inglês. Suas principais obras são: *Do Cidadão*, publicada em 1642 e *Leviatã*, publicada em 1651. Fonte: RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação. In: HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

comum capaz de organizá-los, e eram guiados pelos interesses e vontades individuais.

Nesse estado de natureza, no qual todo o homem tem igual direito a todas as coisas, não há como evitar que os homens se apropriem daquilo que não lhes pertence, como também não há como evitar que os homens se defendam desses ataques, portanto, não há como evitar a guerra de todos contra todos. Assim, para Hobbes (1998, p. 33) “não haverá como negar que o estado natural dos homens, antes de ingressarem na vida social, não passava de guerra, e esta não ser uma guerra qualquer, mas uma guerra de todos contra todos”.

Hobbes (1998, p. 39) argumenta que os homens não devem conservar o direito que têm a todas as coisas,

pois, se cada um conservasse seu direito a todas as coisas, necessariamente se seguiria que alguns teriam direito de invadir, e outros, pelo mesmo direito, se defenderiam daqueles (pois todo homem, por necessidade natural, empenha-se por defender seu corpo e as coisas que julga necessárias para protegê-lo).

Assim, para Hobbes (1998), o Estado é criado com a função de proteger e defender os homens e preservar a paz. Nesse sentido, conforme Mondaini esclarece, “com suas vidas permanentemente ameaçadas, os homens tomam a decisão de firmar um pacto que preservasse o ‘direito à vida’ em troca da sua liberdade individual” (2003, p. 129).

Ao instituir o Estado, através do pacto, todos os cidadãos ficam submetidos às leis desse Estado, as quais são iguais para todos. Escreve Dal Ri Júnior que essa “noção de igualdade entre todos os cidadãos faz com que venha a ser reforçada a impossibilidade de interferência de outros vínculos na relação entre súdito e soberano” (2002, p. 54).

De fato, Hobbes (1998, p. 63) desenvolve sua teoria baseada na igualdade entre os homens afirmando que “todo homem deve ser estimado naturalmente igual a outrem”. Nesse sentido, essa igualdade deverá também estar referida aos direitos; assim, todos os direitos que um homem vier reivindicar para si deve

reconhecê-los devido a todos os demais, pois todos os homens são iguais e têm todos os mesmos direitos (HOBBS, 1998).

Nesse contexto, “o cidadão é um indivíduo, igual aos demais”, e “a relação direta entre soberano e cidadão reveste-se de um caráter impessoal, transformando-se em uma relação abstrata que valoriza a dimensão individual” (DAL RI JÚNIOR, 2002, p. 52-53).

A cidadania, nessa perspectiva, não valoriza a participação política dos cidadãos, mas principalmente a relação de obediência ao poder soberano. De acordo com Nogueira e Silva (2001, p. 22),

[...] a criação da sociedade política era o produto de um contrato social original, primário e primitivo entre indivíduos concebido para assegurar a autoproteção. Por transferência dos direitos naturais para o poder soberano, de forma a assegurar a autopreservação e a zelar pelos contratos originais, os homens escolhem livremente constituir-se a si mesmos como sujeitos desse poder soberano. [...] *A cidadania é, assim, uma forma de ‘troca cívica’ baseada na proteção por recompensa da obediência, e não uma participação activa* (grifos meus).

Dal Ri Júnior ressalta que, na teoria de Hobbes, há uma valorização da individualidade do cidadão consagrada pela igualdade perante a lei, pois todos são iguais e sujeitos à autoridade estatal. O autor destaca, ainda, que outro elemento importante “é a consolidação da figura do cidadão enquanto sujeito de direito”. Essa idéia de cidadão, que se irá consolidar com o surgimento dos Estados liberais, concebe o cidadão “como titular, perante o Estado, de uma série de direitos subjetivos” (2002, p. 55-56).

Na obra de *John Locke*⁴, os homens são naturalmente livres, iguais e independentes, dotados de razão e capazes de formar uma sociedade política,

⁴ John Locke (1632-1704), filósofo e teórico político, foi um dos teóricos clássicos do liberalismo político mais importantes, já que propõe uma articulação rigorosa dos temas liberais fundamentais: a igualdade natural dos homens, a defesa do regime representativo, a exigência de uma limitação da soberania fundada sobre a defesa dos direitos subjetivos dos indivíduos. Suas principais obras são: Carta sobre a tolerância (1689), Ensaio filosófico sobre o entendimento humano (1689) e Os dois tratados sobre o governo civil (1690). Alguns pensamentos referentes à educação (1693). Fontes: MICHAUD, Ives. **Locke**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991; **Dicionário de obras políticas**. François Châtelet, Olivier Duhamel, Evelyne Pisier (Eds). Tradução: Glória de C. Lins e Manoel Ferreira Paulino. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

através do consentimento, onde o governo é instituído e dotado de um poder para agir “somente segundo a vontade e a determinação da maioria” (1994, p. 139).

Para Locke (1994, p. 139),

a única maneira pela qual alguém se despoja de sua liberdade natural e se coloca dentro das limitações da sociedade civil é através de acordo com outros homens para se associarem e se unirem em uma comunidade para uma vida confortável, segura e pacífica uns com os outros, desfrutando com segurança de suas propriedades e melhor protegido contra aqueles que não são daquela comunidade.

Lebrun (1984, p. 62, grifos do autor), esclarece que “Locke não mais considera o poder como o *núcleo político do social*: trata-se, simplesmente, de uma instância que exerce uma *função social* determinada”. Na análise de Lebrun, o risco apontado por Locke é que esse poder exceda sua função e deixe os cidadãos “juridicamente desarmados” diante desse mesmo poder, o que pode ocasionar a ruína do corpo político.

Nesse sentido, Locke (1994) refuta a doutrina do direito divino e poder absoluto do monarca, ao mesmo tempo, enfatiza que o trabalho é a base de justificação da propriedade, e que o contrato e o consentimento são as bases do governo.

De acordo com Locke (1994, p. 140), “cada homem, consentindo com os outros em instituir um corpo político submetido a um único governo, se obriga diante de todos os membros daquela sociedade, a se submeter à decisão da maioria e a concordar com ela [...]”. O objetivo principal, apontado por Locke (1994, p. 156), para que o homem, “senhor absoluto de sua própria pessoa e de seus bens”, renuncie a sua liberdade no estado de natureza para submeter-se ao governo “é a preservação de sua propriedade”. E por propriedade Locke entende “a vida, a liberdade e os bens” (1994, p. 132), esclarecendo, acerca disso, que,

ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra

produzida por suas mãos são propriedade sua (LOCKE, 1994, p. 98).

Nessa perspectiva, a cidadania é definida em função da relação com a propriedade, esta entendida sempre como “aquela que o homem tem sobre sua pessoa, e não somente sobre seus bens” (LOCKE, 1994, p. 189), mas também em função da liberdade, que é uma propriedade do indivíduo.

A liberdade, para Locke, é definida como a capacidade que cada um tem

de dispor e ordenar sobre sua própria pessoa, ações, possessões e tudo aquilo que lhe pertence, dentro da permissão das leis às quais está submetida, e por isso, não estar sujeito à vontade arbitrária de outra pessoa, mas seguir livremente a sua própria vontade (LOCKE, 1994, p. 115).

Nesse sentido, o escravo não é cidadão, porque não dispõe da propriedade de seu próprio corpo, não dispõe de sua liberdade. O autor considera, portanto, que o cidadão é o homem livre. No pensamento de Locke, somente aqueles que reunirem condições de garantir seu próprio sustento e de seus dependentes poderão usufruir direitos e deveres. Assim, para Locke (1994), além dos escravos, também as mulheres, as crianças e os doentes mentais, não podem ser considerados cidadãos, uma vez que eles não possuem condições de gerir suas próprias vidas.

Nessa perspectiva, é interessante observar a posição das crianças. De acordo com Locke (1994), elas não são cidadãos porque ainda não são livres, “embora tenham nascido para isso” (1994, p. 114). Como também porque não gozam de maturidade suficiente (gozo pleno da razão), estando por isso submetidas, inicialmente, ao poder dos seus pais.

Esse poder que os pais exercem sobre seus filhos, nada mais é do que o dever dos pais de “cuidar de sua descendência durante a condição imperfeita da infância. Deve formar sua mente e governar as ações de sua ainda ignorante imaturidade, até que a razão assuma seu lugar e os libertem dessa preocupação” (LOCKE, 1994, p. 116).

Ainda acerca desse poder que os pais exercem sobre seus filhos, Locke enfatiza que essa espécie de governo e jurisdição dos pais sobre os seus filhos é apenas temporária. E explica:

os laços desta sujeição são como as fraldas que eles vestem e protegem a fragilidade de sua infância. A idade e a razão, à medida que elas crescem, pouco a pouco as liberta delas, até o dia em que caem completamente e deixam o homem absolutamente livre (LOCKE, 1994, p. 114).

Para Locke (1994, p. 117), liberdade e razão são duas faculdades fundamentais para o exercício da cidadania. Diz o autor, “nascemos livres, como nascemos dotados de razão; mas isso não significa que possamos dispor do exercício de nenhuma dessas duas faculdades; a idade que traz a primeira traz consigo também a segunda”. O autor argumenta, ainda, que “a liberdade de um homem e sua faculdade de agir segundo sua própria vontade estão fundamentadas no fato de possuir uma razão, capaz de instruí-lo naquela lei pela qual ele vai ser regido [...]” (LOCKE, 1994, p. 119).

Nesse sentido, para Locke (1994), o cidadão é também aquele que é suficientemente capaz de compreender, aceitar e se submeter às leis da sociedade civil da qual faz parte.

Conclui-se que, para Locke, a criança só será cidadão numa sociedade política quando atingir uma certa idade, um certo grau de discernimento e maturidade, que lhes permita agir com liberdade e compreender o alcance e a pertinência de uma dada lei.

Esses autores, ao introduzirem a noção de igualdade e liberdade na relação dos indivíduos com o Estado, tiveram influência na conceituação da cidadania após o século XVII. De acordo com Dal Ri Júnior (2002), o Iluminismo trouxe à cena novamente o resgate da cidadania clássica, com ênfase na participação política, vista pelos Iluministas como instrumento fundamental para a construção de uma sociedade política.

Dentre os vários pensadores⁵ dessa época destaca-se a posição de *Jean-Jacques Rousseau*⁶ principalmente pela sua importância e influência na Revolução Francesa. Rousseau, ao contrário de alguns pensadores da época, enfatiza a ampla igualdade entre os homens, não contemplando nenhum tipo de divisão (DAL RI JÚNIOR, 2002).

Acerca dessa igualdade, Rousseau (1995, p. 93) esclarece que,

o pacto social estabelece entre os cidadãos uma tal igualdade que todos se engajam sob as mesmas condições, devendo usufruir os mesmos direitos. Assim, pela natureza do pacto, todo ato de soberania, ou seja, todo ato autêntico da vontade geral, obriga ou favorece igualmente todos os Cidadãos, de tal forma que o Soberano conhece somente o corpo da nação e não distingue nenhum daqueles que a compõem.

Nesse sentido, Rousseau deu grande destaque ao caráter abstrato da cidadania e, assim, projetou-a mais inclusiva, estendendo-a para todos que fazem parte do povo. O seu compromisso era com a soberania popular, que nada mais é, que “o exercício da vontade do povo” (ROUSSEAU, 1995, p. 87), com a virtude e participação cívicas, como princípios fundamentais para a constituição de uma sociedade política.

Para Rousseau (1995), há uma distinção entre os termos povo, cidadão e súdito. Os membros de uma sociedade civil são chamados de *povo*, quando considerados coletivamente, de *cidadãos*, quando considerados em particular, e de *súditos*, enquanto submetidos às leis do Estado.

Na teoria de Rousseau, ser um cidadão “é possuir um certo *status* ou posição no Estado. É ter certos direitos e qualificações (assim como deveres e

⁵ Não se desconhece a influência de autores como Diderot, Condorcet, Voltaire e Kant para a discussão sobre a cidadania, mas optou-se nesta apresentação por evidenciar alguns aspectos da obra de Jean-Jacques Rousseau, como um dos expoentes tanto em relação à cidadania quanto à infância.

⁶ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Rousseau participou do Movimento Iluminista, foi amigo de Diderot e colaborou na elaboração da Enciclopédia. Após polêmica com Voltaire rompeu com os iluministas. Suas principais obras são: Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens, Discurso sobre a Economia Política (ambas publicadas em 1755), A Nova Heloísa (1761), O Contrato Social (1762) e Emílio (1762). Fonte: ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre economia política e Do Contrato Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Clássicos do pensamento político).

obrigações) conferidos à pessoa pelas leis positivas do Estado [...]” (DENT, 1996, p. 63).

Rousseau também defendia que todo o povo devia participar diretamente na ação legislativa. O Estado defendido por Rousseau, resultante do Contrato Social, é um “Estado regido por uma democracia radical, direta, onde todos os homens podem delegar o poder de representar a decisão da Vontade Geral, porém, jamais, a própria vontade. Nesse sentido, todos os cidadãos têm uma participação ativa, comprometida” (SILVEIRA, 2000, p. 12).

Nesse sentido, para Rousseau,

um direito ocupa uma posição central: é o da participação na formação ou ratificação de legislação soberana [...]. Um indivíduo não é cidadão se for o recipiente passivo da direção legislativa de outros, mesmo que esses outros estejam sinceramente agindo em seu benefício. Goza ainda menos de cidadania se for subjugado pela força ou um poder inescapável; isso é servidão. Um cidadão é, antes, alguém que se encontra em pé de igualdade e desempenha um papel igual a par de todas as outras pessoas (igualmente cidadãos) na formulação de regras gerais comuns e competentes por meio das quais todos organizarão suas vidas no Estado [...] (DENT, 1996, p. 63).

Disso resulta um aspecto importante na concepção de cidadania de Rousseau, um comprometimento moral dos indivíduos. Há uma “mudança moral” relacionada à aquisição do *status* de cidadão, “a qual se reflete nos atos de indivíduos que estavam até então apenas ‘naturalmente’ relacionados” (DENT, 1996, p. 63). Assim, Rousseau enfatiza que o *status* da cidadania resulta num comportamento diferenciado do cidadão, a qual contribui para uma relação mais justa e igualitária entre os homens.

Outro aspecto a ser ressaltado na concepção de cidadania de Rousseau é o da igualdade entre os cidadãos. Para Rousseau, “em qualquer Estado justo e bem ordenado o *status* de cidadão é desfrutado de modo precisamente idêntico por todos os membros do Estado, sem exceção [...]” (DENT, 1996, p. 63). Assim, para Rousseau (1995), a cidadania é um *status* que deve ser compartilhado igualmente por todos, o qual não supõe servidão nem admite dominação.

Nesse sentido, Rousseau propõe uma concepção de cidadania que elimina a possibilidade de exploração, de dominação de homem sobre homem. É interessante acrescentar, de acordo com Manzini Covre (2003, p. 28), que “um traço importante na concepção de cidadania de Rousseau é a preocupação em não separar a igualdade (mais ligada ao aspecto econômico) da liberdade (cujo vínculo é mais político)”.

De acordo com Rousseau (1995) o cidadão é o homem dotado de razão e liberdade, apto a participar politicamente da sociedade em favor do bem comum. É também aquele que renuncia aos seus direitos naturais em favor dos direitos políticos, deixando, dessa maneira, de ser indivíduo para se tornar cidadão.

É importante ressaltar a questão de que, no pensamento de Rousseau, a razão é uma faculdade a ser desenvolvida no ser humano e condição essencial ao exercício da cidadania. Nascimento (2001) esclarece que, para Rousseau, o desenvolvimento humano está dividido em quatro etapas: idade da natureza, idade da razão, idade da energia, da força vital e idade da sabedoria. A idade da razão, próximo dos doze anos, é a fase em que a criança já se apresenta com condições físicas e intelectuais para enfrentar situações presentes no meio onde se desenvolve. Antes disso, porém, a criança se encontra na idade da natureza na qual ela “é um ser fraco e vulnerável”. A idade da natureza é a fase da dependência, na qual a criança “depende de todos que a rodeiam para suprir sua sobrevivência e necessidades” (NASCIMENTO, 2001, p. 79-80).

Nesse sentido, para Rousseau, a criança de tenra idade se encontra na idade da natureza e, portanto, numa fase de total dependência em relação ao adulto e distante da idade da razão. Nesse aspecto, considera-se que as crianças de tenra idade ainda não apresentam as condições consideradas necessárias ao exercício da cidadania.

Esses teóricos (Hobbes, Locke e Rousseau) influenciaram diretamente a conceituação da cidadania na modernidade, embora nem todas as idéias formuladas por esses pensadores tenham sido totalmente incorporadas ao conceito moderno de cidadania. A cidadania moderna é fundada nos ideais de igualdade e liberdade dos indivíduos. Além disso, a cidadania moderna constituiu-

se a partir da incorporação de elementos que compreendem uma série de direitos e deveres que os indivíduos têm perante o Estado. É, portanto, um *status* legal que define os cidadãos como titulares de direitos e deveres frente ao Estado.

Dessa forma, a cidadania moderna pode ser caracterizada e explicada pela ocorrência de um processo de expansão evolutiva baseada na concessão/conquista de direitos. Mas, que direitos são esses?

O estudo de *Thomas Humphrey Marshall*⁷ discorre sobre a evolução dos direitos do cidadão na Inglaterra e propõe uma teoria da cidadania que a examina em relação com a sociedade. De acordo com Barbalet (1989, p. 17) a teoria de cidadania de Marshall “incide precisamente na relação entre os desenvolvimentos da natureza da cidadania e do sistema de classes”.

Marshall (1967, p. 76) define a cidadania como “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*”. Além disso, Marshall (1967, p. 63) divide a cidadania em três partes ou elementos, aos quais denomina de civil, político e social. Esses elementos são apresentados em função do conjunto de direitos específicos e de instituições sociais aos quais se encontram associados.

O primeiro elemento da cidadania definida por Marshall é o civil, que se compõe dos direitos fundamentais à liberdade individual - “liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (1967, p. 63) – o qual está fundamentalmente associado ao sistema judicial. O segundo elemento é o político e refere-se ao “direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo”. A instituição associada a esses direitos é a instituição parlamentar e as câmaras representativas do governo local (MARSHALL, 1967, p. 63). O terceiro elemento é o social que se refere ao direito “a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança

⁷ Thomas Humphrey Marshall (1893-1981) foi professor de Sociologia na Universidade de Londres. Sua principal obra foi *Cidadania, Classe Social e Status* (1950).

social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 63-64). As instituições associadas a esses direitos são o sistema educacional e de serviços sociais.

Esses elementos - *o civil, o político e o social* - apresentam desenvolvimentos históricos diferentes e suas incorporações na cidadania moderna ocorreram, de acordo com Marshall (1967), nos séculos XVIII, XIX e XX, respectivamente.

Marshall (1967, p. 73) enfatiza que o homem adulto é o “cidadão por excelência” e as crianças, por definição, não são cidadãos. É interessante observar a análise feita por Marshall sobre o conflito entre os direitos civis e sociais e a afirmação sobre o direito das crianças à educação. Nesse sentido, Marshall (1967, p. 73) afirma que

a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Assim, a cidadania moderna ou liberal significa substancialmente a posse de direitos (civis, políticos, sociais) e deveres (obrigações) por parte dos indivíduos. Nesse sentido, Marshall (1967, p. 104) afirma que “se se evoca a cidadania em defesa dos direitos, as obrigações correspondentes da cidadania não podem ser ignoradas”. O autor ressalta, ainda, que “a cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é patrimônio comum”. Assim, a cidadania moderna pressupõe igualdade em direitos e deveres entre os cidadãos e participação desses na sociedade.

Nas sociedades contemporâneas a cidadania pressupõe não apenas a titularidade de direitos e deveres, mas a condição de “gozo efetivo dos direitos

individuais, coletivos, sociais e políticos (ou de participação na vida política)” (CASTILHO, 2005, p. 1) por parte de todos os cidadãos.

De acordo com Mazzuoli (2002, p. 107) a cidadania consiste em

consciência de participação dos indivíduos na vida da sociedade e nos negócios que envolvem o âmbito de seu Estado, alcançados, em igualdade de direitos e dignidade, através da construção da convivência coletiva, com base num sentimento ético comum, capaz de torná-los partícipes do processo do poder e garantir-lhes o acesso ao espaço público [...].

Nessa perspectiva, compreende-se que a cidadania não se reduz apenas à condição de titular de direitos numa sociedade. Essa conceituação de cidadania integra, de acordo com Mazzuoli, três fatores: “o *status* legal (representado pelo conjunto de direitos assegurados aos indivíduos); o *status* moral (pertinentes às responsabilidades por eles contraídas); e a identidade própria (pertencente a toda a comunidade)” (MAZZUOLI, 2002, p. 109).

Depreende-se, a partir desse panorama acerca do conceito de cidadania, que, embora existam várias concepções ao longo da história, há elementos que permanecem associados ao conceito de cidadania. Nesse sentido, pode-se afirmar que, independentemente da concepção de cidadania adotada, dois aspectos essenciais podem ser destacados. Dir-se-ia mesmo que há no próprio conceito algo que lhe é característico e corresponde ao seu cerne.

O primeiro aspecto a ser destacado corresponde ao elemento da participação ativa dos cidadãos. Essa participação adquiriu um caráter fundamental no conceito, sendo reivindicada em alguns momentos, negligenciada em outros, mas permanente enquanto preocupação na conceituação da cidadania. Ela refere-se exclusivamente aos adultos, àqueles que já atingiram um certo grau de discernimento e de maturidade. O segundo aspecto está relacionado à vinculação da cidadania a direitos e deveres, que correspondem, de acordo com Marshall (1967), a elementos indissociáveis, pois ao se evocar os direitos de cidadania os deveres a eles associados não podem ser negligenciados. Esses dois aspectos correspondem, ao que parece, à essência do conceito, sem os quais não é possível falar em cidadania.

Assim, ser cidadão é possuir o *status* de cidadania, ou seja, gozar de direitos e deveres e participar ativamente nas decisões que afetam a vida na sociedade. Dessa forma, o exercício da cidadania implica, necessariamente, estar apto para assumir responsabilidades, agir com autonomia, independência e maturidade. O que significa, obviamente, limites de exclusão da cidadania para indivíduos ou segmentos da população como, por exemplo, as crianças.

Aliás, nesse sentido, é interessante mencionar que a história da cidadania corresponde a um constante movimento de inclusão e exclusão. Esse duplo fenômeno da inclusão/exclusão significa que ao mesmo tempo em que se define quem é cidadão, titular da cidadania, define-se também o não-cidadão (BARBALET, 1989).

Em síntese, pode-se mencionar alguns pressupostos, acerca da cidadania, tratados pelos autores até o momento. Locke (1994) considera que liberdade e razão são duas faculdades fundamentais para o exercício da cidadania. Além disso, indica a maturidade e a capacidade de discernimento como importantes requisitos para que o indivíduo possa compreender, aceitar e se submeter às leis da sociedade da qual faz parte.

Para Rousseau a criança de tenra idade não apresenta as condições necessárias para o exercício da cidadania, ela está numa fase de dependência em relação ao adulto.

Marshall acredita que o adulto é o cidadão por excelência e que a criança é um cidadão em formação. Além disso, afirma que a cidadania moderna engloba não apenas os direitos civis, políticos e sociais, mas também os deveres (obrigações).

Diante do exposto, pode-se questionar quais as possibilidades de inclusão das crianças nesse *status* de cidadania? É possível pensar em cidadania das crianças? Ou, ainda, é possível se falar em exercício de cidadania das crianças? Em síntese, quais as possibilidades existentes, de fato, para uma relação coerente entre cidadania e infância?

Nesse momento, torna-se fundamental compreender as bases sobre as quais vem se estruturando um discurso que atribui às crianças um *status* de

cidadania. Além disso, verificar qual a concepção de cidadania está sendo referida às crianças, quais aspectos estão sendo evidenciados e quais aspectos estão sendo negligenciados nessa relação.

Assim, para uma melhor compreensão de quais os contornos que tal relação pode assumir, faz-se necessário, nesse momento, visualizar o outro polo da relação, qual seja, o conceito de infância. Assim, propõe-se, no que se segue, uma abordagem acerca do conceito de infância e os significados que o conceito de infância pode assumir, especialmente nas sociedades contemporâneas.

1.2 Infância, infâncias e crianças: conceito e concepções

Inicialmente, é importante que se estabeleça a distinção entre conceito e concepção de infância⁸. Com respeito a essa distinção, Archard (1998, p. 22) explica que, enquanto “o conceito de infância reclama que as crianças sejam distintas dos adultos no que respeita a alguns atributos. A concepção de infância é a especificação desses atributos”.

Entende-se, juntamente com Archard (1998), que ter um conceito de infância é reconhecer que as crianças diferem significativamente dos adultos; e ter uma concepção de infância é descrever quais são precisamente essas diferenças, revelando uma visão particular acerca das diferenças entre crianças e adultos.

Assim, de acordo Archard (1998), há razões para pensar que todas as sociedades, em todos os tempos, tiveram um conceito de infância, todavia, com diferentes concepções de infância. As diferenças entre as concepções, de acordo com o autor, estão relacionadas à extensão da infância, sua natureza e seu significado, ou seja, as concepções de infância podem diferir quanto aos seus limites, suas dimensões e suas divisões (ARCHARD, 1998).

⁸ Esclarece-se que essa distinção não é feita com base na definição constante em dicionário, mas a partir de uma classificação proposta por David Archard (1998), baseado em uma classificação feita por John Rawls sobre o termo justiça.

Quanto tempo dura a infância? Em que idade se inicia a infância e qual a idade que indica o seu término? Essas questões são freqüentes e se referem à extensão ou aos limites da infância que, devido à importância para este trabalho, merecem alguns comentários.

Pode-se precisar, embora não definitivamente, o limite inferior da infância como sendo o do nascimento⁹, todavia “mais difícil é determinar o superior, na medida em que este varia conforme o país, a época e as diversas divisões do corpo social” (JAVEAU, 2005, p. 381).

Nas sociedades contemporâneas, por exemplo, o fim da infância é freqüentemente estabelecido através de um sistema legal, o qual atribui responsabilidades dentro da sociedade a partir de determinadas idades, a medida em que vai se aproximando a chamada “maioridade”. Além disso, Sarmiento e Pinto (1997, p. 16) apontam a escola como uma “instituição essencial na determinação da infância e dos respectivos limites etários”.

Franklin (1995, p. 7), ao abordar essa questão, afirma que “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história”. Portanto, não existe uma extensão fixa para duração da infância. Isso significa que a infância tanto pode ser de curta como de longa duração, dependendo dos limites estabelecidos pelas sociedades.

É importante assinalar, no entanto, que esses limites etários estabelecidos pelas sociedades para a infância não são apenas uma questão meramente jurídica nem se tratam de indiferença social, pelo contrário são questões que envolvem disputas políticas e sociais (SARMENTO; PINTO, 1997).

Outro aspecto em que as concepções de infância podem diferir é quanto as suas dimensões (ARCHARD, 1998). De acordo com o autor, a infância pode ser compreendida sob ângulos diferentes dos quais emergem considerações diversas acerca das diferenças entre adultos e crianças. O autor inclui

⁹ A questão da vida intra-uterina (feto) como ponto inicial da vida estabelece outros limites para o início da infância. Há em torno da questão do aborto, para além das questões de ordem religiosa, discussões sobre os direitos do feto (o feto como sujeito de direitos).

a perspectiva moral ou judicial sob a qual as pessoas podem ser julgadas incapazes, em virtude da idade, de ser responsáveis por seus atos; um ponto de vista epistemológico ou metafísico sob os quais as pessoas, em virtude de sua imaturidade, são vistas como desprovidas da razão e do conhecimento do adulto; e um ângulo político sob o qual as pessoas jovens são tidas como incapazes de contribuir e participar nos destinos da comunidade (ARCHARD, 1998, p. 25).

Essas são algumas das dimensões da infância, mas não são as únicas. De todo modo, é importante ressaltar que as várias dimensões da infância não precisam convergir sobre uma mesma definição acerca desse período da vida humana, mas, é possível que várias dimensões da infância possam ser assumidas como válidas para várias concepções de infância. Archard (1998) afirma, ainda, que a seleção dos diferentes aspectos nos quais crianças e adultos podem ser considerados diferentes dependem de julgamento de valores.

Archard (1998) argumenta que ao considerar, como Locke e outros autores, que a racionalidade é um atributo único da espécie humana, é natural que a aquisição da razão seja vista como um critério de maturação. Da mesma forma, é considerar, como ocorre em algumas sociedades, nas quais o sustento e a reprodução da vida são de extrema importância para sua continuidade, que as habilidades para o trabalho são a marca da maturidade.

Por último, segundo Archard (1998), as concepções de infância podem diferir quanto as suas divisões. O período que vai do nascimento até a idade adulta pode ser subdividido em vários períodos.

Archard (1998, p. 26) escreve que, para o direito romano, no tempo de Justiniano, existiam três períodos de infância:

infantia quando as crianças eram incapazes de falar, *tutela impubes* quando, antes da puberdade, as crianças requerem um tutor, e *cura minoris* quando, depois da puberdade, os jovens não têm ainda alcançado sua maioridade e requer os cuidados de um guardião.

Ariès, por exemplo, fala das “idades da vida” e apresenta alguns textos da Idade Média sobre o assunto. Em um desses textos, descreve o autor:

a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância, vem a segunda idade... chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é a ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

Essas divisões também podem ser consideradas arbitrárias, ou seja, não há períodos pré-fixados para toda a infância. Atualmente, convencionou-se dividir a infância em duas fases: a primeira infância, que vai do zero aos seis anos e a segunda infância, que vai dos sete aos doze anos.

É necessário, neste momento, fazer também uma distinção entre infância e criança. Conforme foi visto acima, a infância é uma idade, uma fase, um estado ou estágio da vida do ser humano que difere da idade adulta. E, ainda, que as concepções de infância dão uma visão particular acerca dessas diferenças, precisando-as. Quem são as crianças, afinal?

Pilotti (1995, p. 25) apresenta a seguinte distinção entre os conceitos de criança e infância:

o primeiro se refere à dinâmica do desenvolvimento da criança individual, através do qual, eventualmente, chegará à condição de adulto. Em oposição, o conceito infância se localiza na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma *estrutura social permanente*, embora se caracterize pelo fato que os atores que a integram o fazem transitoriamente num processo permanente de substituição.

Nesse sentido, crianças são os sujeitos concretos que se encontram nessa fase. Nessa perspectiva, “ser criança” é também uma condição que varia entre as sociedades ou culturas, pode variar “com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

Todavia, existem documentos internacionais que definem quem são as crianças e com isso acabam por definir também a duração da infância, os quais

podem servir de “referência” para diversas sociedades. A Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança, por exemplo, estabelece, em seu art. 1º, que são crianças, para os efeitos do documento, todo ser humano até 18 anos de idade (ONU, 1989). Além disso, reconhece que “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente, de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento” (ONU, 1989, Preâmbulo).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente faz distinção entre criança e adolescente; a criança é o ser humano até doze anos incompletos, e adolescente o ser humano de doze até dezoito anos incompletos (BRASIL, 1990).

Percebe-se que há uma tendência nesses documentos a limitar a infância e definir quem são as crianças a partir de faixas etárias, transformando a idade numa dimensão importante no processo de especificação da infância. Neste trabalho, faz-se a referência, em especial, a criança na faixa de zero a seis anos de idade, mas isso não significa que se pretenda limitar a infância a esse período. Admiti-se, aceitando a classificação estabelecida pelo Estatuto (BRASIL, 1990), que são crianças e, portanto estão na fase da infância, os sujeitos até os 12 anos incompletos. O recorte etário proposto neste trabalho decorre da referência principal desta pesquisa: a educação infantil, a qual se destina ao atendimento em creches e pré-escolas das crianças de zero a seis anos de idade.

Finalmente, observa-se que a idade, como elemento de fixação de uma duração da infância, está também relacionada à restrição ou atribuição de direitos às crianças, sendo, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 17), “um terreno em que a controvérsia jurídica, científica ou social não é de modo nenhum indiferente”.

1.2.1 Concepções de infância

Ariès (1981), na sua obra intitulada *História Social da Criança e da Família*, propõe a tese de que não existia um sentimento de infância na Idade Média, e que

este “surge” apenas na Idade Moderna. O autor expõe, nessa obra, o processo de “surgimento” do moderno sentimento de infância, que não significa o mesmo que afeição, mas se refere à consciência da particularidade infantil, na transição da sociedade tradicional para a sociedade industrial.

Esta, porém não é uma tese de consenso entre os estudiosos da infância, especialmente, entre os historiadores da infância. Conforme foi visto anteriormente, Archard (1998) contesta essa tese de Ariès, argumentando que existia um conceito de infância naquelas sociedades, isto é, havia o reconhecimento da diferença entre adultos e crianças, caracterizando, assim, a existência do conceito de infância.

Todavia, a concepção de infância nesse período delimitava a infância como um período muito curto da vida do homem. De fato, como escreve Ariès, a criança, na Idade Média, não passava de um *adulto em miniatura*. Ariès enfatiza, também, que à criança não se dispensava nenhum tratamento especial e, assim que tivesse condições “de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Nesta perspectiva, de acordo com Ariès (1981), não havia distinção ou separação entre o mundo dos adultos e o das crianças. A inexistência de um sentimento de infância ou de uma consciência da particularidade infantil refletia-se numa indiferenciação entre as gerações (crianças, jovens e adultos), que se misturavam nas práticas ou atividades sociais cotidianas da época: jogos, brincadeiras, refeições, profissões ou armas. Para Ariès (1981), esses elementos, dentre outros, evidenciavam a ausência de um sentimento de infância.

Para Archard (1998), no entanto, esses aspectos eram indícios de uma concepção particular de infância, diferente da concepção moderna de infância. Nessa mesma perspectiva, Nascimento propõe que “uma leitura possível da tese de Ariès, a respeito da *inexistência de um sentimento da infância* na Idade Média, seria a de que, neste momento da história não existe o *nosso* sentimento moderno em relação à infância” (2001, p. 47, grifos do autor).

Entretanto, Archard (1998) argumenta que Ariès está correto na observação de que a mais importante característica da concepção moderna de infância é a separação das crianças do mundo dos adultos, que não estava presente na Idade Média.

Assim, enquanto na Idade Média as crianças estavam misturadas com os adultos no trabalho, nas guerras, nos passeios, nos jogos, nas refeições etc., nas sociedades modernas, a tendência foi separar cada vez mais esses dois mundos. Crianças e adultos passaram a constituir suas histórias de vida separadamente. Crianças não trabalham e nem brincam ao lado de adultos. Elas não participam no mundo adulto da lei e da política.

É o conjunto das transformações sociais, econômicas, políticas, demográficas e culturais ocorridas nas sociedades ocidentais, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, que vai produzir a maior ruptura em relação a outras épocas: *a consagração da separação entre os mundos das crianças e o mundo dos adultos*. Dessa forma, a concepção moderna de infância corresponde “a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2004, p. 6).

Não é possível abordar a complexidade de tais fenômenos neste momento, mas pode-se enfatizar que estavam relacionados a processos tais como, *evolução do modelo de família, a escolarização*, ao aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista de acumulação e da propriedade e a organização dos Estados nacionais. Assim, embora não haja condições, neste trabalho, de relacionar tais processos à mudança que houve no modo de conceber a infância, pode-se afirmar que todos eles convergem, de diferentes formas, para inaugurar um novo modo de ver e perceber os indivíduos, especialmente as crianças.

Ariès (1981) ressalta que na separação desses dois mundos duas instituições foram fundamentais: *a escola e a família*. Para Ariès (1981, p. 11) “a escola substitui a aprendizagem como meio de educação”, o que quer dizer que “a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo”. E a família tornou-se “o lugar de uma

afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1981, p. 11), possibilitando uma preocupação e intervenção maiores da família na criação e educação dos seus filhos.

Nascimento (2001, p. 55) enfatiza que essas duas instituições “se impregnam cada vez mais de uma identidade educativa, tornando-se centrais não apenas no trato dos cuidados físicos, mas também para a instrução formal: a formação pessoal e social da criança”.

É o início de uma mudança no estatuto social da criança. No momento que a família passa a se organizar em torno da criança e passa a lhe dedicar maior atenção, preocupação e respeito, dando a criança maior visibilidade isso significa, de acordo com Ariès (1981, p. 12), “que a criança saiu de seu antigo anonimato”.

Acerca desse mesmo processo, Nascimento enfatiza que “é como se fossem ‘criados novos lugares sociais’ para a criança: na *família*, um modelo específico do mundo privado que trata das condições de sua preservação e afeição, na *escola*, um lugar de vivências da infância” (2001, p. 55).

Para chegar a se constituir como espaço de vivências da infância, a instituição escolar passou por um longo processo de evolução. De acordo com Ariès, a escola na Idade Média não tinha por objetivo central a educação da infância. Para o autor,

a escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, ‘jovens ou velhos’, [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais (ARIÈS, 1981, p. 187).

Nessa escola misturavam-se diferentes idades, não havia preocupação especial com a educação das crianças ou a dos jovens, todos eram educados da mesma forma, sob a mesma disciplina, regras e valores. Essa escola vai se tornando, no início da Idade Moderna, em espaço privilegiado para educação da criança; vai se tornando também “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo separá-las da sociedade

dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 165). A preocupação com a diferenciação entre as idades será, segundo Ariès (1981), uma questão fundamental no século XIX.

Esse processo de diferenciação das idades dentro da instituição escolar correspondeu, segundo Ariès (1981), a uma necessidade de adaptação do ensino do mestre ao nível do aluno, mas também “está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância” (ARIÈS, 1981, p. 170). Portanto, para Ariès (1981), essa distinção indicava uma conscientização da particularidade da infância. A instituição escolar é, ao mesmo tempo, parte e consequência desse processo, ou seja, participa do processo de construção da concepção moderna de infância e é influenciada por essa concepção na sua constituição como um “lugar de vivências da infância” de que fala Nascimento (2001).

Esse processo de diferenciação das idades foi influenciado pelos saberes produzidos pelos novos campos do conhecimento, que se desenvolvem a partir do século XIX, tais como a Pediatria e a Psicologia, ou ainda por saberes constituídos nos campos da Filosofia e Pedagogia. Esses saberes contribuíram ainda para a construção e consolidação de uma concepção dominante de infância na modernidade.

É, portanto, na modernidade que se vai construir um discurso dominante sobre a *infância* e sobre o que é ser *criança*. A concepção de infância dominante tem sido a da infância como “um ‘estágio’ no desenvolvimento de um ser humano” (ARCHARD, 1998, p. 30). É uma concepção baseada fundamentalmente em critérios biológicos de idade e de imaturidade e, conseqüentemente, de dependência em relação ao adulto.

Archard acrescenta ainda que, segundo essa concepção,

a infância é um estágio ou estado de incompetência relativa ao adulto. O adulto ideal é portador de determinadas capacidades cognitivas, é racional, fisicamente independente, autônomo, tem um sentido de identidade e é consciente de suas opiniões e desejos sendo, assim, capaz de fazer escolhas livres e informadas sobre as quais pode se tornar pessoalmente responsável. Decorrente destas capacidades um adulto pode trabalhar, ser responsável por suas ações, fazer escolhas sexuais e ajudar a escolher o governo de sua comunidade. É porque faltam as

crianças estas capacidades que elas não podem participar neste mundo do adulto (ARCHARD, 1998, p. 30).

Portanto, a infância pode ser definida como o estado ou estágio ao qual faltam as capacidades, habilidades e poderes da idade adulta. “Ser criança é não ser ainda um adulto” (ARCHARD, 1998, p. 30).

Além disso, de acordo com Sarmiento (2002, p. 5), a “modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da ‘administração simbólica da infância’”. Assim, de acordo com o autor, a sociedade criou procedimentos, normas e atitudes consideradas “esperáveis” da criança e determinou um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade. Espera-se, dessa forma, que as crianças freqüentemente determinados lugares em detrimento de outros, comam certos tipos de alimentação e não outros, não trabalhem e preparem-se para participar na vida social (SARMENTO, 2002).

Além disso, refere-se, também, àquilo que Nascimento (2001) denomina de construção material da infância. De acordo com a autora, trata-se de dar forma material ou materializar àquilo que se tem chamado de “especificidade da infância”. Ou em outros termos, apontar os elementos que “possibilitem visualizar a forma como, mais do que um discurso, um ideário, a criança passa historicamente a ser reconhecida como um ser que é distinto do adulto, na medida em que tem ritmos de crescimento, comportamentos e individualidades próprios” (NASCIMENTO, 2001, p. 109).

Neste sentido, Nascimento considera que a construção material da infância “pressupõe a construção de espaços físicos e o reconhecimento de bens materiais e simbólicos a ela referidos” (2001, p. 110). A autora ressalta que a materialização da infância no espaço privado e escolar francês ocorre distintamente nas famílias abastadas e nas famílias dos estratos populares. No caso da primeira, as crianças terão acesso a bens materiais e espaços criados especificamente para vivência da infância tais como os espaços para jogos e brincadeiras e os espaços para a educação. No caso da segunda, as crianças não terão acesso a esses aparatos. “O meio urbano, a rua, o local de trabalho e lentamente a escola são os

referenciais educativos de que dispõem desde muito cedo. Dado que não dispõem de um espaço próprio no ambiente familiar” (NASCIMENTO, 2001, p. 114).

Nessa perspectiva, o espaço familiar das famílias mais abastadas será determinante na configuração das especificidades da infância, ao passo que as crianças das camadas populares viverão experiências semelhantes às crianças da Idade Média. Ou seja, tornar-se-ão adultos mais cedo, dividindo os mesmos espaços em aprendizagens relativas ao mundo adulto.

O tempo também será ocupado de maneira diferenciada pelas crianças oriundas dos dois extratos sociais. A criança “pobre” ocupará seu tempo com o trabalho ou outras atividades de aprendizagem entre os adultos; as crianças “ricas” se ocuparão com atividades lúdicas, especialmente com os brinquedos a que terão acesso, num processo de aprendizagem das normas sociais adequadas para a vida em sociedade (NASCIMENTO, 2001).

Assim, brinquedos, mas também, móveis, o vestuário e o livro serão bens que, de acordo com Nascimento (2001, p. 120), “materializam’ a construção da infância” no espaço privado das famílias de melhores condições sociais.

Nesse processo, ressalta-se, ainda que, ao mesmo tempo em que se criaram espaços-tempo específicos de vivências da infância, tais como a escola e a brincadeira, delimitaram-se os espaços-tempo reservados exclusivamente aos adultos como, por exemplo, “a produção e o consumo; o espaço cultural-erudito; a acção cívico-política” (SARMENTO, 2002, p. 5).

A concepção moderna de infância tem, portanto, como característica essencial a separação entre os mundos da criança e do adulto. Essa separação coloca a infância como um tempo à parte, um tempo de espera, um tempo do “ainda não”. Considera-se, nesta perspectiva, que as crianças ainda não são indivíduos capazes de se autodeterminar, seja do ponto de vista lingüístico (o infans: o que não fala), jurídico (inimputáveis; juridicamente incompetentes) ou social (não vota, não é votado, não pode constituir família, não trabalha, não pode conduzir etc.).

Nesse sentido, é que, para Sarmiento (2004, p. 7), existe “uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de

distinção, separação e exclusão do mundo social”. Sarmento enfatiza que essas interdições se sustentam numa prática de proteção que, por isso mesmo, não há intenção de aboli-las. No entanto, observa o autor, o efeito simbólico da representação e conceituação da infância observando-se, preponderantemente, os fatores de exclusão e não participação produzem essa “negatividade”. A “negatividade constitutiva da infância moderna exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente [...], o que não tem valores morais [...]” (SARMENTO, 2004, p. 8).

Assim, para o autor, esse processo de separação dos mundos das crianças do mundo dos adultos revela algumas ambivalências. Ao mesmo tempo em que a separação da infância do mundo dos adultos permitiu criar medidas de proteção, defesa e segurança das crianças, estabeleceu condições de dependência da criança em relação aos adultos, potencializando sua vulnerabilidade constitutiva, favorecendo sua menorização (SARMENTO, 2004).

As críticas a essa concepção de infância dominante na modernidade incidem precisamente sobre esse aspecto. É nessa perspectiva que, nas sociedades contemporâneas, essa concepção de infância idílica, que se pretende universal, homogênea e abstrata, caracterizada como um tempo à parte e da criança como ser imaturo, dependente e incapaz, passa a ser, então, questionada.

Nessa perspectiva, uma vertente dos estudos apresentados pela Sociologia da Infância tenta desconstruir essa concepção, apontando novas possibilidades para pensar a infância e as crianças.

O primeiro aspecto questionado se refere ao caráter universal e homogêneo presente, por exemplo, na concepção de infância moderna. Os estudos enfatizam que as crianças apresentam modos de vida diferentes, porque não gozam dos mesmos padrões de vida e possuem inserções sociais diversas umas das outras. Em conseqüência, apresentam tempos e espaços de experiência de infâncias completamente diferentes, inclusive de não vivência de experiências próprias da infância. Nesse sentido, “há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2002, p. 5).

Nesse aspecto, é preciso enfatizar que as condições de vida das crianças em muitos países, principalmente os mais pobres, expressam uma realidade para muitas crianças de uma vida sem infância. A possibilidade de existência de um enorme contingente de crianças que não vivem as experiências que caracterizam a especificidade da infância, a criança sem infância, revela que a concepção moderna de infância não engloba toda essa realidade.

As crianças de rua, as crianças vítimas da violência doméstica, as crianças vítimas da exploração sexual, as crianças trabalhadoras, todas essas crianças se encontram em situação que caracterizam a condição de não infância. Nascimento (2001, p. 18), entende que, para essas crianças que não têm acesso aos bens materiais ou estão longe da escola, “a rua é o grande palco das vivências modeladoras da luta atroz pela sobrevivência. Reino das descobertas e não apenas o lugar de fuga da escola, é também onde a criança perambula à procura de trabalho ou ao menos do pão de cada dia”.

É interessante perceber como se apresentam esses diferentes modos de ser criança no mundo contemporâneo:

Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro - o mundo adulto - contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. ‘Já é uma mocinha’, ‘É homem feito’... E o tempo? *O tempo passou na janela*, como diz a canção popular. E a gente não viu (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 2001, p. 7, grifos do autor).

A citação acima revela a pluralidade de experiências e possibilidades ou não de vivência da infância. Além da ilustração daquela situação mencionada anteriormente, percebe-se ainda outra condição para a vivência da infância, situada no outro polo das condições de experiências da infância, caracterizada pela sua hiper realização.

Nascimento (2001, p. 148, grifos do autor), aponta Ariès¹⁰ como o “propugnador da tese de que a *terceira revolução tecnológica*, ou seja, aquela decorrente do desenvolvimento da informática, modifica significativamente as vivências da infância”. Nesse caso, as crianças que têm acesso aos mais modernos aparatos da tecnologia, estariam vivendo em condições que “diminuem cada vez mais a vivência da inocência que caracteriza o modelo burguês de criança” (NASCIMENTO, 2001, p. 148-149).

O que se observa é que, em virtude dessas condições extremas de infância não realizada e de infância hiper realizada, não há como falar em infância, no singular. Essas contradições expõem, além das formas reais de vivência da infância, maneiras de visualizar as crianças e suas infâncias que são ora de negação ora de afirmação da infância. O que se pode afirmar diante desse quadro é que existem inúmeras formas de viver a infância e, até mesmo, de não vivê-la.

Diante dessas contradições, há mesmo quem advogue o “fim da infância”. A concepção moderna de infância que a define como uma fase da vida do ser humano, diferente da idade adulta, natural e homogênea, pela qual todas as crianças passam indistintamente, entra em crise diante dessa diversidade de condições reais de experiência da infância.

Um dos argumentos utilizados é o de que não existem mais mecanismos de proteção e isolamento das crianças em relação aos conhecimentos e informações do mundo adulto, ou seja, as crianças não são mais protegidas contra os “segredos da vida adulta”. O acesso a esses “segredos” acaba por transformá-las em crianças-adulto. Se não existem mais segredos a serem conhecidos pelas crianças numa etapa posterior da vida, não mais existe distinção entre os dois mundos, de adultos e de crianças, não se pode mais falar de infância, pelo menos não da forma como idealizada na modernidade, pois, diluindo-se as fronteiras entre adultos e crianças, misturam-se também as realidades sociais e, assim, a própria idéia de infância fica descaracterizada¹¹.

¹⁰ ARIÈS, Philippe. **Um historiador diletante**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1994.

¹¹ Acerca da discussão sobre o fim da infância ver, entre outros, *O desaparecimento da infância*, Neil Postmam, 1998.

Entretanto, diante desse mesmo cenário, Sarmiento (2002) argumenta que não há um “fim da infância”, o que há, na realidade, é um processo ao qual denomina de “reinstitutionalização da infância”, ou seja, às crianças é dado um novo lugar social, que já não é “*idêntico ao de outrora*”.

Sarmiento (2002, p. 1) explica que a infância na contemporaneidade retrata “uma pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estruturas sociais”.

Assim, para Sarmiento, contrariamente às noções de fim da infância, considera-se que, nas sociedades contemporâneas, radicalizou-se “as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos”. Dessa forma, “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2002, p. 10). Nessa perspectiva, o autor reafirma, não há como falar em “criança” ou “infância”, mas em crianças e infâncias (SARMENTO, 2002).

Sirota (2001), baseada em estudos de James e Prout, identifica outros aspectos comuns que emergem no conjunto da literatura, principalmente de língua inglesa e língua francesa, que vão contribuir para a contestação das antigas concepções de infância e construção de uma nova concepção de infância. Dentre eles pode-se destacar:

a infância é compreendida como uma construção social. [...] A infância, vista como um fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades (JAMES; PROUT, 1990¹² apud SIROTA, 2001, p. 18-19).

Além desses aspectos, destaca-se ainda que as crianças são consideradas “atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais” (SIROTA, 2001, p. 19).

¹² JAMES A.; PROUT, A. (ed.) Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

Em síntese, a nova concepção de infância inclui o reconhecimento de que:

– *a infância*, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;

– *as crianças são atores sociais*, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo elas têm atividade e função;

– *as crianças têm voz própria* e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos, e para entender a infância;

– *as crianças contribuem para os recursos e para a produção* sociais, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga (SIROTA, 2001; DAHLBERG et al., 2003, p. 71, grifos meus).

A partir desse quadro, e ainda conforme Ana Almeida (informação verbal¹³), tem-se um processo de desconstrução do paradigma tradicional de infância *negando* ou *recusando* posições anteriormente estabelecidas. Nega-se, desse modo, a crença na infância como um dado natural (perspectiva naturalista); recusa-se o critério da idade como balizador da infância; recusa-se a idéia da infância como cópia do mundo do adulto; recusa-se a idéia da infância como *tábula rasa*; recusa-se a idéia da infância como algo que ainda não é, em oposição ao adulto; e, por fim, recusa-se a idéia da infância como primeira etapa da vida, compreendida numa perspectiva linear, da imaturidade à razão.

Em decorrência desse novo paradigma têm-se inúmeras imagens acerca da criança completamente diferentes das formuladas no início da modernidade. A *criança sujeito de direitos* e a *criança cidadã* são algumas delas.

Nesse sentido, Dahlberg et al. explicam que

a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no

¹³ ALMEIDA, Ana Nunes de. **A construção social da infância**. Palestra proferida no Instituto de Ciências Sociais de Lisboa, Portugal, jan. 2004.

lar da família, mas também no mundo mais amplo. *Isto significa ser cidadão, com os direitos de cidadão e, quando ela for capaz de assumi-los, com responsabilidades de cidadão* (2003, p. 72, grifos meus).

Em resumo, nesse novo paradigma compreende-se a infância como uma construção social, por isso contextualizada, e reivindicam-se para as crianças um protagonismo maior, mais autonomia e independência em relação aos adultos. Valoriza as competências das crianças e, por isso, reconhecem-nas como atores sociais capazes de agir, atuar e decidir sobre vários assuntos que lhes dizem respeito. Baseado nesse paradigma, uma vertente admite as crianças como cidadãos, porque capazes de participar na vida em sociedade, e considera a criança como “co-constutora” na construção do conhecimento e da cultura. Outra vertente vai enfatizar as crianças como sujeitos de direito, cidadãos em formação, reconhecendo sua vulnerabilidade e condição especial de ser em desenvolvimento.

Observa-se que essa mudança no estatuto social das crianças não reivindica o fim da infância, porque permanece reconhecendo a existência de diferenças entre adultos e crianças. No entanto, procura-se estabelecer essas diferenças não mais em função da natureza biológica (de imaturidade, de dependência, de incapacidade física ou moral etc.), mas em função de dimensões estruturais (sociais, econômicas, de poder etc.).

1.3 Infância e cidadania: uma relação complexa

Nesse cenário, pode-se considerar, por exemplo, que um discurso que proponha um tipo de cidadania para as crianças ou reivindique o exercício da cidadania das crianças, revele-se paradoxal, ainda que se considere a mudança do paradigma tradicional da infância. Em outros termos: tem-se, por um lado, o conceito de cidadania, que embora admita inúmeras concepções, preserva alguns aspectos que lhe são inerentes. Assim, todo cidadão deve gozar de autonomia e

independência para agir na sociedade na qual está inserido, ou seja, todo cidadão deve estar apto a participar ativamente na sociedade na qual vive e com isso assumir responsabilidade para com essa mesma sociedade; Por outro lado, tem-se o conceito de infância, que embora reivindique para as crianças um certo grau de autonomia e independência em relação aos adultos e reconheça-lhes a capacidade de agir e tomar decisões sobre assuntos de seu interesse admite que há uma separação entre os mundos das crianças e dos adultos e com isso o reconhecimento de diferenças entre adultos e crianças.

Observa-se com isso que, ao proclamar o discurso da criança cidadã ou reivindicar a cidadania das crianças, está-se diante de um paradoxo. Ora, é interessante lembrar o conceito moderno de cidadania definido como um *status* atribuído a todos os membros plenos de uma sociedade, e todos os que possuem esse *status* gozam de igualdade em relação a *direitos e deveres* perante essa sociedade (MARSHALL, 1967).

Nessa perspectiva, aponta-se que há a exclusão de vários grupos sociais, sob inúmeras razões, entre eles o grupo das crianças (COCKBURN, 1998). E, assim, quando o autor avalia a relação entre as crianças e a cidadania, sob essa perspectiva, constata que elas não podem ser cidadãs. Considerando o elemento civil, político e social, as crianças não podem exercer plenamente os direitos civis; nem podem exercer os direitos políticos plenamente, pois as crianças são, por definição, sujeitos não-políticos, assim não possuem direito ao voto e não podem exercer poder político. Por fim, o que lhes resta, é a possibilidade de lhes serem atribuídos determinados direitos sociais.

É importante lembrar, ainda, como se conforma o conceito de infância na contemporaneidade. Esse novo conceito parte da desconstrução do moderno conceito de infância o qual se baseia na idéia de imaturidade e dependência da criança em relação aos adultos e à sociedade, para construir a idéia de criança como ator social. Conforme visto, esse conceito de infância admite a separação entre os mundos das crianças e dos adultos, mas reivindica para a criança uma certa autonomia e independência na sua relação com os adultos. Além disso, reconhece que as crianças são atores sociais com direito a voz, por isso

competentes e capazes de tomar decisões acerca de assuntos que lhes dizem respeito e com capacidades que possibilitam o acesso à participação na sociedade, portanto, à cidadania.

1.3.1 Perspectivas teóricas acerca dos discursos sobre a criança cidadã

A Sociologia da Infância procura construir uma nova concepção de infância baseada na compreensão da infância como uma categoria geracional própria, no reconhecimento crítico da alteridade da infância e na crítica de perspectivas teóricas que compreendem a criança como a projeção do adulto em miniatura ou como um adulto imperfeito em devir (SARMENTO, 2004).

Essa nova concepção corresponde também a um novo estatuto social para as crianças. Esse estatuto se fundamenta nas capacidades das crianças e não mais na ênfase sobre as características biológicas, que inferiorizavam as crianças, acredita-se, nesse caso, que a vulnerabilidade constitutiva das crianças não as coloca, necessariamente, em situação de dependência e submissão (SARMENTO, 2004).

De acordo com Sirota (2001), esse movimento científico de constituição de um novo campo de estudos sobre a infância não ocorre separado do debate social. Essa mudança de paradigma ocorre paralelamente ao debate em torno dos direitos da criança iniciado nos anos de 1970 e intensificado nos anos 1980 e 1990. Esses movimentos reivindicam uma mudança no estatuto social da criança: elevação ao estatuto de sujeito e à dignidade de pessoa.

Nesse debate são identificadas duas posições em torno da alteração do estatuto da criança:

por um lado, um compromisso entre uma tradição de proteção, fundada na idéia de educação e de instrução, a única que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia; por outro lado, uma corrente defendida pelos 'artesãos da autodeterminação' que pedem uma mobilização em torno dos 'direitos do homem na criança' (SIROTA, 2001, p. 20).

Para Sirota (2001), “a causa das crianças” se tornou uma grande bandeira de luta da sociedade civil, mas abrigou sob um mesmo objetivo muitas tendências diferentes, dissimulando ambigüidades sob um aparente consenso (SIROTA, 2001).

Archard (1998) analisa esse movimento e aponta que nele se aglutinaram defensores de duas teses distintas: os liberalistas¹⁴ e os protecionistas.

O movimento de liberação¹⁵ das crianças é parte de um movimento mais amplo de emancipação da humanidade como um todo (movimento de liberação das mulheres), considerando nesse conjunto que as crianças juntamente com os negros, as mulheres, os proletariados, formam um dos grupos mais oprimidos nas sociedades ocidentais.

Os liberalistas identificam a família e a escola como as maiores fontes de opressão das crianças na contemporaneidade. Essas duas instituições, como foi visto anteriormente, são consideradas por Ariès (1981) como as instituições fundamentais na conceituação moderna de infância ou que fundamentam o reconhecimento da natureza particular das crianças.

Os liberalistas reconhecem a separação entre os mundos da criança e dos adultos, e vêem essa separação como segregação entre jovens e adultos. Apresentam, nesse sentido, “uma certa nostalgia do passado com sua família entendida, vida comum e a falta de distinção entre os mundos das crianças e dos adultos” (ARCHARD, 1998, p. 46).

A argumentação básica dos liberalistas é a de que

a moderna separação dos mundos das crianças e dos adultos é uma discriminação opressiva e injustificável; que esta segregação é a acompanhada e reforçada por uma falsa ideologia da infantilidade; e que as crianças são autorizadas a todos os direitos e privilégios possuídos pelos adultos (ARCHARD, 1998, p. 46-47).

¹⁴ Liberar significa tornar livre ou quite de obrigação de dívida; libertar, livrar. Liberação. Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

¹⁵ Archard (1998) considera que os textos-chave do movimento de liberação são **Birthrights**: a bill of rights for children (1974) de Richard Farson e **Escape from childhood**: rights and needs of children (1974) de John Holt.

Em síntese, argumentam que as crianças devem possuir todos os direitos que os adultos possuem. Aliás, a proposição é de que todas as crianças de todas as idades devem possuir todos os direitos atribuídos aos adultos. Nesse caso, os argumentos utilizados são de que: a) a idade se constitui em um critério arbitrário para a posse ou não de direitos; b) a tese da incompetência, que considera que as crianças são desqualificadas para possuir direitos em virtude de suas incapacidades em certos aspectos, é incorreta e inadequada (ARCHARD, 1998).

A crítica dos liberalistas incide fundamentalmente sobre a tese da incompetência das crianças. Na verdade, de acordo com Archard (1998), não há no movimento uma tentativa de mostrar que as crianças são tão competentes como os adultos. A tentativa dos liberalistas é de demonstrar que a idéia de que as crianças são incompetentes é uma característica ideológica da concepção moderna de infância. Utilizando-se de argumentos semelhantes aos do movimento feminista, os liberalistas tentam demonstrar que é um erro considerar as crianças como incompetentes, porque a infantilidade, a vulnerabilidade, a fragilidade e a dependência não são características naturais das crianças, mas um constructo ideológico, que dá “suporte a negação completa de seus direitos” (ARCHARD, 1998, p. 49).

A questão crucial para os liberalistas é que “a inocência e incompetência das crianças não são um fato biológico, mas uma projeção para as pessoas jovens das próprias necessidades dos adultos” (ARCHARD, 1998, p. 50). Essa é a posição dos defensores da tese liberalista. Nessa perspectiva, a negação dos direitos das crianças, e de sua condição de cidadã, baseada na sua incapacidade e vulnerabilidade é inconsistente. Assim, os liberalistas reivindicam todos os direitos dos adultos para todas as crianças e, com isso, reivindicam também sua cidadania.

É difícil aceitar a argumentação dos liberalistas de que a questão de vulnerabilidade ou incapacidade das crianças se resume apenas a uma “construção ideológica”. Essa fundamentação relativista em relação à vulnerabilidade das crianças não se sustenta, porque se acredita que as crianças estejam, de fato, em condição de vulnerabilidade em relação aos adultos e que

essa condição as impede de exercer a autonomia absoluta proposta pelos liberais.

A tese protecionista se opõe a visão liberalista, porque para os protecionistas “as crianças não devem ser consideradas como agentes autodeterminados” (ARCHARD, 1998, p. 51).

Os protecionistas defendem sua tese dentro do contexto da Filosofia Política liberal e assumem pressuposições como a autonomia e o paternalismo nas suas argumentações (ARCHARD, 1998). “A ‘tese protecionista’ oferece um conjunto de razões pelas quais crianças não devem ser livres para fazer/tomar decisões autônomas, e de como seus protetores devem ser guiados na tomada de decisões por elas” (ARCHARD, 1998, p. 52).

Archard (1998) explica que a tese protecionista se contrapõe à tese liberalista por compreender que os direitos de autodeterminação são importantes demais para serem deixados a cargo das crianças. Nesse sentido, os protecionistas negam às crianças apenas os direitos de autodeterminação. Dessa forma, assumem o pressuposto central da Filosofia Política liberal moderna de que “todos os seres *humanos adultos* são capazes de um agir racional, e decisões autônomas” (ARCHARD, 1998, p. 52, grifos meus).

Examine-se, por exemplo, a relação entre infância e cidadania em Locke e em Rousseau, autores trabalhados anteriormente. Para Locke (1994) o cidadão é o homem livre e racional, enquanto as crianças são seres humanos ainda não totalmente racionais e dependentes da autoridade paterna. Portanto, é a ausência de razão (pleno gozo da razão) que desqualifica as crianças do exercício da cidadania. A criança é um cidadão em formação.

O processo de aquisição da razão é gradual. É através da educação que as crianças adquirem razão e conhecimento, os quais caracterizam o desenvolvimento humano do nascimento à maturidade (LOCKE, 1994).

Para Locke (1994), as crianças são consideradas frágeis, vulneráveis e incapazes de prover sua própria manutenção e, ainda, lhes falta a razão para agirem livremente. As crianças não nascem no mesmo estado de igualdade que gozam seus pais, por exemplo, embora tenham nascido para ele. É essa condição

das crianças – de incapazes de agir racionalmente e de prover sua própria manutenção – que justifica a ação dos pais em favor do bem-estar e interesse de seus filhos (crianças) (LOCKE, 1994).

Para Rousseau (1995) o cidadão é o homem dotado de razão e liberdade, apto a participar politicamente da sociedade em favor do bem comum, deixando de ser indivíduo para se tornar cidadão.

De acordo com Rousseau (1990, p. 16), “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de razão. Tudo o que não temos quando nascemos e de que precisamos quando somos adultos é-nos dado pela educação”. A proposta pedagógica idealizada por Rousseau se baseia na preparação dos homens, futuros cidadãos, para a vida numa sociedade de livres e iguais.

Assim, a educação da criança, para Rousseau (1990), deve começar desde seu nascimento, tendo como objetivo principal a formação do homem livre e racional. A educação é, dessa forma, um instrumento de formação dos homens e futuros cidadãos, aptos a habitar a sociedade e capazes de cumprir os rituais necessários a sua manutenção (ROUSSEAU, 1990).

Dessa forma, para os protecionistas, o paternalismo (fazer escolhas por outras pessoas) se justifica no caso de pessoas (crianças) que não podem fazer as escolhas que deveriam fazer se fossem autônomas e pudessem agir racionalmente.

Postman (1999, p. 153) também avalia esse movimento pelos direitos das crianças e o classifica de “desconcertante”, porque “sob sua bandeira se atropelam duas concepções de infância que são, de fato, opostas”.

Para o autor, uma delas é a que acredita que a “infância é desejável ainda que frágil, e quer proteger as crianças de negligência e maus tratos”. Essa concepção apoia a intervenção da autoridade pública quando a responsabilidade dos pais vier a falhar. Os que defendem essa concepção são denominados de “salvadores das crianças” (POSTMAN, 1999).

A outra é a que defende direitos para as crianças. Essa concepção rejeita “a supervisão e controle adulto sobre as crianças e oferece uma ‘filosofia’ para

justificar a dissolução da infância, argumenta que a categoria social 'infância' é em si mesma uma idéia opressiva e que tudo deve ser feito para libertar os jovens de tais restrições" (POSTMAN, 1999, p. 154). Esses são denominados de "libertadores das crianças" (POSTMAN, 1999).

Decorrentes das duas teses descritas, presentes no movimento pelos direitos da criança, é possível identificar basicamente três tipos de discursos: o discurso *paternalista*, o discurso *autonomista* e o discurso *conciliador* (SARMENTO; PINTO, 1997; SOARES, 1997).

No primeiro tipo, o discurso *paternalista*, os argumentos são de que a infância é uma categoria social constituída por crianças, as quais são destinatárias de cuidados sociais específicos. Concentra-se nos direitos da criança à proteção e provisão de meios essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento.

Os que defendem tal idéia assumem como pressupostos que as crianças são incapazes de agir racionalmente e de tomar decisões razoáveis e bem informadas, por essa razão o exercício da cidadania plena deve ser protelado para o momento em que ela (a criança) tenha atingido a maturidade. Assim, o exercício de alguns direitos e deveres que requerem capacidades relacionadas com a *razão* e *autonomia*, é adiado para o momento em que elas já tenham desenvolvido tais faculdades.

Além disso, esse discurso se apóia na crença de que "a participação - e autonomia que lhe é correlativa - é contraditória com a proteção necessária ao desenvolvimento da criança" (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 19). Nesse sentido, os argumentos desse discurso são de que a defesa dos direitos da criança é incompatível com o exercício dos direitos dos adultos, isso porque os direitos de participação que se atribuem à criança são *direitos fictícios e ilegítimos*; e sempre que uma dimensão ilegítima de direitos é invocada, são os direitos dos adultos que são postos em causa. Defendem, ainda, que ao negar à criança os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade está protegendo a criança de sua própria incompetência (SARMENTO; PINTO, 1997; SOARES, 2002).

No segundo tipo, o discurso *autonomista*, os argumentos são de que a infância é uma categoria social constituída por *atores sociais de pleno direito*,

ainda que com características específicas, observando-se a idade. Esse discurso resulta numa interpretação ampla dos direitos, e seus defensores acreditam, conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 20) explicam, que

não apenas é errôneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na proteção e provisão de meios essenciais ao crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de fato o direito à participação social e a partilha da decisão nos seus mundos de vida.

Os que defendem tal posição assumem que as crianças possuem as faculdades que os críticos paternalistas dizem não possuírem. Assumem, ainda, que as crianças revelam competências para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas, assumindo que não se deve confundir o direito de fazer alguma coisa com o dever de fazê-lo certo. Afirmam, por isso, que as crianças possuem as competências necessárias para tomar decisões acerca de assuntos importantes das suas vidas e dever-lhe-ia ser permitido participar nessas tomadas de decisões (SARMENTO; PINTO, 1997; SOARES, 2002).

Pode-se mencionar aqui, por exemplo, como Kramer (2003, p. 55) se posiciona em relação a essa questão. Afirmam a autora, “todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças – também as de zero a seis anos – são cidadãos de direitos [...]”. Complementa a autora que as crianças devem ser tratadas como “cidadãos de pequena idade” (KRAMER, 2003, p. 56). Além de cidadãs, Kramer (2003, p. 91) compreende que as crianças são “pessoas que produzem cultura e são nela produzidas (...)”.

Há, ainda, o terceiro tipo, o discurso conciliador, que busca estabelecer uma posição intermediária entre os dois tipos enunciados anteriormente. Os argumentos que embasam tal perspectiva são de que o debate deve afastar-se das posições extremadas assumidas nas perspectivas anteriores para concentrar-se na reflexão em torno do estatuto pessoal e social das crianças. Nesse sentido, Soares (1997, p. 100), enfatiza que “nas perspectivas e reflexões actuais, a importância dada ao desenvolvimento pessoal e social da criança vem demonstrar

a necessidade de haver um equilíbrio entre a protecção extrema e a permissividade total, que lhe é atribuída”.

Defendem, ainda, que as crianças não podem ser consideradas cidadãs, todavia propõem explorar o debate sobre a noção tradicional de cidadania, considerando a possibilidade de repensá-la para incluir as crianças.

A reconceituação da cidadania proposta deve levar em consideração, nesta perspectiva, que as crianças são atores sociais competentes, ativos e com direitos de participação. Além disso, Tomás e Soares (2004, p. 8) propõem que ao repensar o conceito tradicional de cidadania se defenda “uma cidadania da infância como um processo colaborativo e criativo desenvolvido nas redes que se vão estabelecendo entre crianças-crianças, crianças-adultos mas onde é indispensável considerar o protagonismo infantil”. Enfatizam, ainda, que não é possível “considerar o debate da cidadania, sem lhe incorporar as novas formas de organização social e familiar, [...] as alterações nas relações de género, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares” (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 8).

De fato, conforme se observa, há muitos argumentos a favor e contra a inclusão das crianças na cidadania. A necessidade de reformulação do conceito de cidadania é, portanto, algo a ser considerado nessas argumentações. Uma reavaliação dos aspectos inerentes ao conceito de cidadania é imprescindível para que haja condições de associação entre os conceitos de infância e cidadania. Da forma como eles se apresentam, não há possibilidade de fazer tal associação sem incorrer em problemas tais como: tratar criança como se fosse adulto, desconsiderar as especificidades da infância e com isso desvaloriza-la como um momento especial, sobretudo diferente, na vida do ser humano.

Sobre a importância das idéias que circulam nos discursos oficiais, Kramer, ao contrário do que alguns autores afirmam acerca da pouca relevância das idéias veiculadas pelos discursos oficiais, visto que eles “não saem do papel”, argumenta que

o processo de circulação das idéias é bem mais dinâmico e controverso, não podendo nos levar a minimizar a importância dos

discursos oficiais nem a exagerar a força da crítica: ambos têm um papel político crucial; papel tenso, feito de confronto e com inegáveis conseqüências para a difusão de idéias e propostas (KRAMER, 1994, p. 19).

Assim, considerando, de acordo com Kramer, que os discursos oficiais têm um papel político fundamental na disseminação de idéias, reforça-se a idéia de que é necessário analisar o discurso do MEC sobre a cidadania das crianças, identificando a relação estabelecida entre as concepções de infância e cidadania nesse discurso. Isso porque, conforme abordagem neste capítulo, a relação entre infância e cidadania, admitindo-se os conceitos presentes nas sociedades contemporâneas, é uma relação complexa e paradoxal. Considera-se que esse discurso, institucionalizado pelo MEC, faz parte do conjunto de idéias veiculadas pelos documentos oficiais. Admite-se que esses discursos influenciam e orientam ações voltadas para as crianças.

Nesse caso, é importante ressaltar que, embora haja consenso quanto à defesa de direitos sociais para as crianças, principalmente, os relativos à vida, à proteção, à segurança, à alimentação, à educação etc., não há consenso quanto ao reconhecimento da criança como um cidadão pleno de direitos, capaz de exercer sua cidadania de forma ativa, ou seja, não há consenso em torno da idéia de uma cidadania infantil. Cabe, por fim, questionar os limites e as possibilidades de um discurso de inserção das crianças no denominado mundo dos cidadãos ou, em outros termos, de afirmação de uma *cidadania das crianças*.

CAPÍTULO 2

O MOVIMENTO PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E OS DISCURSOS OFICIAIS SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL NO SÉCULO XX

O século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.

Maria Luiza Marcílio

No capítulo anterior, discutiu-se a relação infância e cidadania, tendo em vista apontar os principais problemas existentes nessa relação. Nesse sentido, evidenciou-se a existência de pelo menos três discursos distintos em relação ao tema: a) o primeiro considera inadequado referir-se à criança como cidadã; b) o segundo reconhece as crianças como cidadãs plenas, não identificando quaisquer impedimentos para o exercício de sua cidadania; c) o terceiro, embora considere a possibilidade de atribuição do *status* de cidadão às crianças, reconhece que, nessa hipótese, o conceito de cidadania deve ser repensado.

De acordo com a primeira posição, evoca-se o conceito de cidadania que implica o gozo de direitos e deveres (obrigações e responsabilidades), o que exige do indivíduo um agir competente, racional e responsável, para afirmar que a criança não está apta ao exercício da cidadania dada sua condição de sujeito em desenvolvimento. A segunda posição, desconsiderando a existência de impedimentos relacionados aos aspectos mencionados, entende que as crianças são atores sociais competentes, capazes e ativos, aptas, portanto, ao exercício da cidadania. A terceira posição, ao contrário da segunda, reconhece que existem impedimentos relativos ao conceito de cidadania e, por isso reivindicam sua reconceituação para que possam ser incluídas as crianças.

É nesse cenário de problematização em torno dessas perspectivas que interessa analisar como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil), documento elaborado pelo MEC e destinado à educação infantil, incorpora esse debate e o expressa, através de seu texto, transformando-o em discurso oficial.

Nesse sentido, propõe-se apresentar, inicialmente, a evolução do movimento pelos direitos da criança no contexto internacional e brasileiro e como esse movimento influenciou a mudança dos discursos oficiais sobre a infância e a criança no Brasil. Nesse sentido, a abordagem se dá essencialmente através da legislação que foi sendo elaborada ao longo do século XX, parte integrante do movimento pelos direitos da criança, observando as concepções que estavam na sua base que, por conseqüência, configuravam os discursos sobre a infância e as crianças.

Em seguida, situa-se o documento RCN/Infantil, explorando-o sob diversos aspectos, principalmente o contexto no qual ele foi elaborado, os mecanismos adotados para sua elaboração, as estratégias para implementação, as suas características principais e sua estrutura interna. Isso com o fim de evidenciar de que forma esse documento reflete as tendências do movimento acima referido, incorporando essas influências ao discurso expresso em seu texto acerca da cidadania das crianças.

No capítulo seguinte, faz-se a apresentação e análise dos termos infância e cidadania, evidenciando a relação que se estabelece entre esses termos, o contexto e o discurso de cidadania das crianças.

Esclareça-se, ainda, que nas considerações a seguir o foco estará sobre as crianças de zero a seis anos, que é a faixa etária abrangida nesta pesquisa, embora a legislação apresentada se refira, na maioria das vezes, também a crianças maiores, como é o caso, por exemplo, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) que define a criança como todo o ser humano menor de dezoito anos de idade (art. 1º).

2.1 Grandes movimentos, novos discursos.

O século XVII marca o início do conceito moderno de infância como um período da vida distinto da fase adulta, e da criança como um ser em desenvolvimento que necessita de atenção e cuidados específicos. A partir desse momento, várias teorias e concepções (filosóficas, pedagógicas, psicológicas) foram sendo construídas acerca da infância, muitas delas até antagônicas (ARIÈS, 1981).

Em torno dessas concepções criaram-se leis, instituições e práticas destinadas às crianças ao mesmo tempo em que se alteraram responsabilidades, direitos e deveres para com elas tanto no âmbito público quanto no privado (FROTA, 2005).

Pretende-se apontar alguns momentos desse processo, focalizando, de modo especial, a legislação direcionada a elas. Utiliza-se, nesse sentido, como marco inicial a Declaração de Genebra de 1924 cujos princípios serviram de base para a construção de um novo discurso sobre a criança e contribuíram para a progressiva alteração do seu estatuto na sociedade. A outra referência escolhida é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil¹, cujo texto consolida o discurso sobre a criança *sujeito de direitos* e define um novo modo de pensar a infância e agir com/para as crianças. Em seguida, aborda-se essas influências no contexto brasileiro.

O cenário para esta discussão é, portanto, o século XX, considerado pela escritora sueca Ellen Key, em seu livro, como “*o século da criança*”. Ao que parece, concordando com Didonet (1993, p. 11), a escritora estava correta em sua predição porque este é o século

da Carta de Genebra sobre a Criança (1924), da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), do surgimento de uma Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP, 1948), do Ano Internacional da Criança (ONU, 1979), da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), [...] da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990).

A partir desses instrumentos legais, observa-se que ocorreram mudanças significativas em relação aos discursos sobre a infância e sobre o estatuto da criança na sociedade. A sociedade civil e o Estado contribuem, cada um a seu modo, para a definição de atenção, assistência e educação que a criança deve receber em função de sua condição e de seu estatuto na sociedade.

Considera-se, inicialmente, que a construção desses novos discursos sobre as crianças se integra aos processos de diferenciação da criança do adulto, da construção e afirmação dos seus direitos e da consolidação de um novo estatuto

¹A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, assinada em 26 de janeiro de 1989, foi ratificada em 24 de setembro de 1990 e transformada em lei pelo Decreto 99.710/90, de 21 de novembro de 1990. Fontes: Veronese (2003); UNICEF (<http://www.ohchr.org/english/law/crc-ratify.htm>; acesso em 12/07/2005).

social para as crianças. Os novos discursos erigidos sobre a infância ocorrem na interdependência desses processos.

Nesse sentido, o processo de construção e afirmação dos direitos da criança tem sua origem e seu desenvolvimento integrados ao movimento de emancipação do homem e da mulher. De acordo com Marcílio (1998, p. 47), “a doutrina que embasa esse longo e dinâmico processo surge nos séculos XVII e XVIII com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão”.

Além disso, os novos discursos decorrem também da necessidade de dar respostas às questões suscitadas pela categoria social específica da infância e pelo estatuto social atribuído à criança (SOARES, 1997), porque até o século XVI as crianças não gozavam de um estatuto social que lhes permitissem uma diferenciação relativamente aos adultos (ARIÈS, 1981).

Assim, a partir do momento em que as crianças passam a gozar de um estatuto social que procura diferenciá-las do adulto, vão se fortalecendo atitudes relacionadas à sobrevivência, proteção e educação, tornando possível falar em direitos e necessidades específicas das crianças (SOARES, 1997).

Contribuíram, ainda, para a construção desses novos discursos diversas ciências como a Pedagogia, Psicologia e a Pediatria, que se constituíram ao longo do século XIX, ao tornar “possível marcar claramente a separação das crianças relativamente aos adultos, como uma categoria social especialmente vulnerável com necessidades de protecção” (SOARES, 1997, p. 78).

Entretanto, é no século XX, com o avanço dessas ciências, que se afirma e consolida a noção de especificidade da criança e com isso a necessidade de formular seus direitos. Alie-se a isso também, uma maior consciência de que as crianças representam o futuro da sociedade e necessitam de maior atenção e proteção em virtude de sua condição de vulnerabilidade.

Apesar disso, é importante salientar que, mesmo sendo-lhes reconhecida tal importância, não se têm grandes avanços nos sistemas de serviços para dar respostas às necessidades básicas de proteção e cuidados das crianças (SOARES, 1997). É, portanto, diante desse paradoxo que tem início um movimento internacional em favor dos direitos da criança.

Nesse sentido, destaca-se como um marco desse movimento a fundação da organização internacional Save the Children², que formulou e aprovou, em 1923, documento conhecido como *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*, no qual fazia a defesa de direitos da criança e estabelecia cinco princípios básicos de proteção à infância.

Em 26 de setembro de 1924, essa Declaração foi aprovada na Quinta Assembléia da Liga das Nações, tornando-se, assim, a primeira *Declaração dos Direitos da Criança*. Esse momento é considerado como o momento chave do percurso de construção e consolidação da idéia das crianças como sujeitos de direitos (SOARES, 2002).

A Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924) expressa esses princípios por meio de deveres da humanidade para com as crianças (SOARES, 1997). Os deveres expressos nessa Declaração são os seguintes:

1. A criança deve ser protegida independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença.
2. A criança deve ser auxiliada respeitando-se a integridade da família.
3. A criança deve ser colocada em condições de se desenvolver de maneira normal, quer material, quer moral, quer espiritualmente.
4. A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança deficiente deve ser auxiliada; a criança inadaptada deve ser reeducada; o órfão e o abandonado devem ser recolhidos.
5. A criança deve ser a primeira a receber socorros em tempo de infortúnio.
6. A criança deve beneficiar plenamente de medidas de previdência e de seguro sociais; a criança deve ser colocada em condições de, no momento oportuno, ganhar a sua vida e deve ser protegida contra qualquer exploração.
7. A criança deve ser educada no sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser postas ao serviço dos seus

² A Save the Children foi fundada em 1919 como uma resposta às condições da Europa imediatamente após a Primeira Guerra Mundial. A organização esteve sob a liderança de Dorothy Buxton e Eglantine Jebb, a qual foi responsável por formular os princípios que serviram de base para a primeira declaração dos direitos da criança. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança é inspirada nessa Declaração. Inicialmente, denominado Save the Children Fund, essa organização passou a se chamar, em 1920, International Save the Children Union e, posteriormente, International Union for Child Welfare. Fontes: Save the Children (http://www.savethechildren.org.uk/partners/portuguese/mas_sobre.html, acesso em 12/07/2005); UNICEF (<http://www.unicef.org/brazil>, acesso em 12/07/2005).

irmãos (DECLARAÇÃO DE GENEBRA DOS DIREITOS DA CRIANÇA³, 1924).

Todavia, é somente no período pós-Segunda Guerra que as ações em prol das crianças se consolidam. Em 1946, a ONU cria, em virtude das conseqüências nefastas da guerra para as condições de vida das crianças, um Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada, o UNICEF⁴, cujo objetivo é socorrer as crianças dos países devastados pela guerra.

Em 1948, tendo ainda como cenário a Europa pós-Segunda Guerra Mundial, consolidam-se preocupações com a sistematização dos direitos do homem numa tentativa de impedir a repetição das atrocidades cometidas naquela Guerra. Assim, em 10 de dezembro de 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprova a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, fundamentada “em uma ética universal” que deveria ser respeitada pelos Estados Nacionais (MARCÍLIO, 1998, p. 48).

Nessa Declaração, além de toda a preocupação com a preservação da dignidade da pessoa humana, conforme disposto no artigo III (toda a pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal), há também a preocupação com as crianças e a afirmação de que “[...] a infância têm direito a cuidados e assistência especiais [...]” (art. XXV, item 2), considerando, nesse caso, o atendimento às necessidades específicas das crianças (ONU, 1948).

Assim, o pós-guerra representa um momento no qual há, por parte dos organismos internacionais, o reconhecimento dos direitos do ser humano num sentido mais genérico, mas também o reconhecimento dos direitos de grupos específicos, como é o caso das crianças. Nessa perspectiva, os princípios contidos na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) servem de fundamento para que, em 1959, a Assembléia Geral das Nações Unidas adote a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (ONU, 1989).

³Disponível no site http://www.savethechildren.org.uk/partners/portuguese/mas_sobre.html, acesso em 12/07/2005.

⁴ Somente em 1953 o UNICEF foi transformado, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em órgão permanente da ONU. Marcílio (1998).

Para Campos (1999, p. 119), essa Declaração apresenta os direitos da criança “como uma especificação dos direitos do homem, justificando-a pelo fato de características particulares da criança, como sua imaturidade física e intelectual, levarem à necessidade de proteção e cuidados especiais”. Nesse caso, a Declaração é uma forma de garantir a extensão dos direitos do homem ao grupo específico das crianças.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança constitui-se no primeiro documento legal a reconhecer a criança como *sujeito de direito*. Para Marcílio, a Declaração significa um dos momentos mais importantes para o avanço dos direitos da criança e das conquistas da infância. Nessa Declaração, a ONU reafirma “a importância de se garantir a universalidade, objetividade e igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da criança” (MARCÍLIO, 1998, p. 49).

Além disso, essa Declaração está marcada pela introdução de aspectos inovadores, isto é, inclusão de direitos não diretamente vinculados à sobrevivência da criança como “o direito ao nome e à nacionalidade, e ainda outros direitos como o direito a brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade” (SOARES, 1997, p. 80).

Na Declaração Universal dos Direitos da Criança foram afirmados os seguintes direitos:

a um nome e a uma nacionalidade, a partir do seu nascimento; a gozar os benefícios da previdência social, inclusive alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas; no caso de crianças portadoras de deficiência ou incapacitadas, o direito a receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos por sua condição peculiar; a criar-se num ambiente de afeto e segurança e, sempre que possível, sob os cuidados e a responsabilidade dos pais; a receber educação; a figurar entre os primeiros a receber proteção e socorro, em caso de calamidade pública; a proteção contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração; e a proteção contra todos os atos que possam dar lugar a qualquer forma de discriminação (ONU, 1959).

Observa-se que nessa Declaração (ONU, 1959) a ênfase dada recai sobre os direitos da criança e suas necessidades de sobrevivência, proteção e

desenvolvimento e não mais em deveres dos homens e mulheres para com as crianças. Considera-se que essa mudança de foco, dos deveres da humanidade para os direitos da criança, é importante na definição das novas formas de pensar e agir com/para a criança. Nesse sentido, Marcílio (1998) acrescenta que essa Declaração (ONU, 1959) se constituiu em documento de incentivo para que os Estados nacionais passassem a considerar, em suas ações, a criança e seus direitos. O Brasil, conforme Marcílio (1997) afirma, extingue a Roda dos Expostos⁵ somente em 1960, e o faz para atender a condições estabelecidas para assinatura de tal Declaração.

Soares (1997) argumenta, entretanto, que havia ainda a necessidade de um instrumento com maior poder junto aos Estados signatários, visto que as declarações não têm poder de lei internacional. Além disso, de acordo com a autora, havia também a necessidade de incorporar novas dimensões e direitos compatíveis com as novas concepções sobre a infância e as crianças que emergiam nas sociedades naquele momento.

Nesse sentido, de acordo com Soares, o que se queria ver incorporado nesse novo instrumento estava relacionado a questões como, por exemplo, “o direito da criança à tomada de decisão e a ter uma voz activa nos assuntos que lhe dizem respeito e ainda o reconhecimento (...) de que os direitos da criança nem sempre coincidem com os dos seus pais” (SOARES, 1997, p. 81).

Assim, registra-se no ano de 1978 a primeira proposta de Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança apresentada à comunidade internacional pelo governo da Polônia. A Convenção, ao contrário das declarações, estabelece deveres e obrigações aos países que a assinarem e ratificarem.

⁵ A Roda dos Expostos era um dispositivo cilíndrico, que unia a rua ao interior das Santas Casas de Misericórdia, instalado com a finalidade de recolher crianças abandonadas ou enjeitadas. Esse dispositivo foi bastante difundido em Portugal. No Brasil, apenas Salvador, Recife e Rio de Janeiro tinham estabelecido as Rodas no período Colonial. Essa instituição se expandiu significativamente no século XIX, após a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, tendo sido extinta somente em 1960. Fontes: VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. In: DEL PRIOERE, Mary. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1997. p. 189-222; MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, Marcos Cezar. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Ed., 1997. p. 51-76.

Em 1979, a ONU, por ocasião da declaração do *Ano Internacional da Criança*, dá início ao processo de elaboração dessa convenção. À Comissão de Direitos Humanos da ONU coube examinar a proposta apresentada pela Polônia e encaminhar a um Grupo de Trabalho, composto por membros da própria Comissão, por especialistas independentes e delegações de observadores de governos não-membros, por organizações não-governamentais e agências da ONU, para estudos e elaboração do documento definitivo (UNICEF, 2005).

A partir deste momento, decorreram dez anos de intenso debate em torno da temática relativa aos direitos da criança. Finalmente, em 20 de novembro de 1989, foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, que entrou em vigor no dia dois de setembro de 1990⁶.

A Convenção (ONU, 1989) permitiu dar à criança uma maior visibilidade e centralidade no que diz respeito aos seus direitos, acolhendo a concepção de *desenvolvimento integral da criança*, embasada na doutrina jurídica de proteção integral, reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

De acordo com o Relatório do UNICEF 2005, “a Convenção representa o clímax de um processo de reconhecimento dos direitos da criança e do *status* especial da infância, que recebeu um *momentum* significativo ao longo do século 20” (UNICEF, 2005).

A Convenção (ONU, 1989) é composta por um preâmbulo e 54 artigos divididos em três partes. A primeira parte inclui os artigos relativos aos direitos da criança e as responsabilidades dos Estados-partes; a segunda parte inclui os

⁶ O processo de ratificação da Convenção também exigiu um esforço muito grande de mobilização por parte dos governos, de organizações não-governamentais e de agências vinculadas à ONU. Atualmente, conforme dados da UNICEF do ano de 2004, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história. Foi ratificado por 192 países. Somente dois países ainda não ratificaram a Convenção, porém já a assinaram: os Estados Unidos e a Somália. A não ratificação da Convenção pelos Estados Unidos, de acordo com Kilborne (1996 apud Frota, 2005), está baseada no pressuposto de que “a Convenção transfere os direitos e responsabilidades dos pais sobre a criança para o Estado, concede direitos de autonomia para a criança o que lhe permite rebelar-se contra a autoridade paterna e, por fim, compromete a soberania americana”. KILBORN, Susan. **U.S. failure to ratify de U. N. Convention on the rights of the child**: playing politics with children's rights, 1996. Fontes: site <http://www.unicef.org/brazil/declaracoes.htm>, acesso em 12/07/2005; Frota, 2005.

artigos relativos à implementação; e a terceira parte inclui os artigos relativos à ratificação.

Frota (2005) destaca, dentre os 54 artigos que compõem a Convenção, três artigos que, de acordo com a autora, sintetizam os princípios fundamentais que orientam todos os demais. São eles:

1. Artigo 2º: Princípio da não discriminação - todos os direitos da criança devem ser respeitados independentemente de sua raça, cor, sexo, língua, religião e habilidade.
2. Artigo 3º: Princípio do interesse superior da criança - A consideração mais importante em todas as circunstâncias sempre será o interesse da criança.
3. Artigo 12: Princípio da participação e livre expressão da criança - As opiniões da criança sempre devem ser consideradas nos assuntos que a afetam, respeitando sua idade e maturidade (FROTA, 2005, p. 13-14; ONU, 1989).

Nesse sentido, Soares (1997, p. 81) enfatiza que, com a aprovação da Convenção, ultrapassa-se “a velha percepção de que a criança não é mais do que, pelo menos em termos legais, posse dos seus guardiões” e assinala-se a mudança para a nova concepção de *criança sujeito de direitos*.

A Convenção (ONU, 1989) reconhece a criança enquanto pessoa humana em condição peculiar de desenvolvimento, o que a transforma em credora de atenção e cuidados especiais. Segundo o Relatório do UNICEF, alguns princípios que exerceram impacto sobre a definição do status das crianças foram: a definição da infância como um espaço separado da vida adulta, a declaração da importância do papel da família na vida da criança, a declaração de que todas as crianças têm direitos e a definição da criança como um indivíduo e como um membro de uma comunidade mais ampla (UNICEF, 2005).

Assim, quando a Convenção acolhe a concepção do desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como sujeito de direito, a exigir proteção especial e absoluta prioridade é porque reconhece, “amparada em dados biológicos, psicológicos e sociais, a infância como fase específica da vida humana e a condição peculiar da criança como pessoa em desenvolvimento, ainda não apta a se autodeterminar e manter” (PIOVESAN; PIROTTA, 2003, p. 279).

Nessa perspectiva, a Convenção (ONU, 1989) reconhece à criança todos os direitos capazes de lhe assegurar uma vida com dignidade e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, engloba tanto os direitos coletivos (econômicos, sociais e culturais) como também um conjunto amplo de direitos individuais. A Convenção é, portanto, um tratado de Direitos Humanos e por isso é abrangente, porque abarca “todas as áreas tradicionalmente definidas como direitos humanos – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais” (PIOVESAN; PIROTTA, 2003, p. 279). (ver Quadro 2).

QUADRO 2

Síntese dos direitos da criança estabelecidos pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos, sociais e culturais	Direitos de proteção
Direito a um nome, a uma nacionalidade; à liberdade de pensamento, à liberdade de associação, à proteção da privacidade; liberdade de expressão e acesso à informação e a ser ouvido.	Direito à sobrevivência e desenvolvimento, saúde, previdência social, alimentação, educação; apoio do Estado às suas famílias, a um nível de vida adequado ao desenvolvimento integral, ao lazer, à recreação e atividades culturais.	Direito à proteção contra exploração sexual, violência, abuso e abandono, contra utilização pelo tráfico de drogas, venda, tráfico e seqüestro, contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral. Garantias relacionadas ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.

Fontes: ONU. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989; Frota, 2005.

Todos os direitos previstos nessa Convenção pressupõem e geram obrigações por parte dos Estados-partes que a ratificarem. Assim, os Estados assumem deveres e obrigações contidas nesse instrumento, devendo agir, através da promoção de políticas públicas específicas, para criar condições efetivas para o atendimento de todos os direitos da criança.

Para Veronese (2003, p. 36), isso decorre do fato de que

a Convenção Internacional, diferentemente da Declaração Universal dos Direitos da Criança, não se configura numa simples carta de intenções, uma vez que tem natureza coercitiva e exige do Estado Parte que a subscreveu e ratificou um determinado agir, consistindo, portanto, num documento que expressa de forma clara, sem subterfúgios, a responsabilidade de todos com o futuro.

Nesse sentido, considera-se, juntamente com Soares (1997, p. 85), que os direitos consagrados por essa Convenção representam “um marco fundamental no percurso de construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças” e consolidação de uma nova imagem de criança, a criança como sujeito de direitos.

O século XX representa, nesse sentido, a síntese de todos os processos: diferenciação das crianças dos adultos, reconhecimento das especificidades das crianças e mudança no estatuto social das crianças nas sociedades.

Entretanto, as influências da legislação internacional na legislação brasileira do século XX serão mais fortemente sentidas a partir da década de 1980. Antes disso, não haverá, por parte da sociedade civil e do Estado, convergência em torno de uma nova concepção de infância, prevalecendo a concepção de *criança-objeto*.

A partir da década de 1980, a influência internacional se faz presente convergindo com o movimento pela redemocratização da sociedade no qual estão mobilizadas organizações governamentais e não-governamentais e diversas instituições reivindicando, dentre outras coisas, os direitos das crianças e a introdução na legislação brasileira da nova concepção de criança como sujeito de direitos.

É esse percurso que será abordado a seguir, trazendo a trajetória da legislação brasileira observando os discursos sobre a criança e a infância no Brasil do século XX.

2.2 Os discursos oficiais sobre a infância no Brasil do século XX: a criança-objeto, a criança sujeito de direitos e a criança cidadã.

O final do século XIX marca o início de um novo ciclo para a legislação brasileira referente à infância. Nessa nova legislação, uma outra criança vai merecer destaque em virtude, principalmente, da Abolição da Escravatura (1888) e da Proclamação da República (1889). De acordo com Irene Rizzini (1995, p. 111), “as duas primeiras décadas do século XX constituem o período mais profícuo da história da legislação brasileira para a infância”. É interessante ressaltar, no entanto, que a infância que vai despontar nessa nova legislação será, fundamentalmente, a infância pobre.

Irene Rizzini (1995) esclarece que as ações da família, do Estado, da Igreja ou da Sociedade em relação às crianças refletem uma determinada concepção de criança, “cuja infância é classificada de acordo com sua origem familiar, portanto sua ‘herança social’”. Assim, “os bem-nascidos terão a infância garantida; os demais estarão sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los. Alguns serão crianças e os demais, menores” (RIZZINI, Irene, 1995, p. 102).

É a infância pobre, portanto, o alvo das preocupações do Estado e da sociedade civil, revelado através da legislação ao longo de quase todo o século XX (1927 a 1990). Nesse cenário, há ainda que esclarecer que os discursos e a legislação sobre a infância pobre se dirigiram a dois públicos distintos: aos “*menores delinqüentes*”, os quais estavam sob a atenção e ação dos juristas e do poder judiciário; e às *crianças* pobres as quais não haviam cometido nenhum delito e estavam sob a atenção e ação dos médicos, filantropos e pedagogos (ABREU; MARTINEZ, 1997).

Londoño (1991) explica que o termo *menor* passa a ser empregado no Brasil a partir de finais do século XIX e início do século XX. Esse termo é utilizado para designar crianças e adolescentes pobres “que por não estarem sob a autoridade dos seus pais e tutores são chamados pelos juristas de abandonados (...)”, assim o menor não é “o filho ‘de família’ sujeito à autoridade paterna, ou mesmo o órfão devidamente tutelado e sim a criança ou o adolescente

abandonado tanto material como moralmente” (LONDOÑO, 1991, p. 134-135). Essa dicotomia será a marca dos discursos e da legislação durante esse período: infância pobre e desassistida (moralmente abandonada) e a delinqüente; em outros termos, a criança abandonada e a criança criminoso (RIZZINI, Irene, 1995).

A infância pobre no Brasil foi alvo da atenção de diversas áreas do conhecimento como a medicina (puericultura, pediatria e higiene), a pedagogia e a ciência jurídica, que atuavam de forma isolada ou convergiam para justificar as ações relativas ao atendimento das crianças e/ou menores (médico-higienista, jurídico-policial, religiosa, pedagógica etc.).

Kuhlmann Jr. (2002) esclarece que as preocupações médico-higienistas, por exemplo, estavam ligadas às questões de saneamento e mortalidade infantil com vistas a atingir a civilidade. Já as preocupações jurídico-policiais apoiavam-se nas causas familiares (desorganização familiar ou influências negativas no seio familiar como o alcoolismo, a promiscuidade etc.) para fundamentar a criminalidade infantil.

Nesse sentido, as preocupações jurídico-policiais, baseadas na *doutrina da situação irregular*, que tem como fundamento “a idéia de controle social dos ‘menores’ infratores e daqueles considerados abandonados, moral ou materialmente, por seus familiares” (FROTA, 2002, p. 60), influenciaram as leis e instituições destinadas à infância pobre brasileira do início do século XX até a promulgação da Constituição de 1988 e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Frota (2005) enfatiza que as leis e as instituições marcadas pela influência da doutrina da situação irregular refletem o predomínio de uma visão na qual a *criança é concebida como objeto* de intervenção totalitária do Poder Judiciário. Essa visão permitiu ao Estado, em nome da proteção da criança e da sociedade, intervir na infância pobre, considerada material ou moralmente abandonada.

Nesse sentido, o primeiro Código de Menores brasileiro (Código de Menores Mello Mattos) que foi instituído em 1927 e consolidou toda a legislação existente até aquele momento sobre a criança, era destinado aos menores de 18 anos em situação irregular. Esse Código significou “um dos marcos para a

sistematização de uma política voltada para a regulamentação da infância em geral, visando organizar as formas de trabalho, a educação, a prevenção e a recuperação dos ‘criminosos’ e ‘delinqüentes’” (ABREU; MARTINEZ, 1997, p. 28).

O Código de Menores delimitava em seu artigo 1º seu campo de atuação: o menor, de ambos os sexos, abandonado, ou delinqüente, com menos de 18 anos de idade. Nesse Código, consideravam-se abandonados os menores de dezoito anos que

não possuíssem moradia certa, tivessem os pais falecidos, ou ignorados ou desaparecidos; cujos pais tivessem sido declarados incapazes, estivessem presos há mais de dois anos; fossem qualificados como vagabundos, mendigos, ou estivesse entregue à prática de atos contrários à moral e aos bons costumes; fossem considerados economicamente incapazes de suprir as necessidades de seus filhos, pupilos ou protegidos; que, devido à crueldade, abuso de autoridade, negligência ou exploração dos pais, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam: vítimas de maus tratos físicos habituais ou castigos imoderados; privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensáveis à saúde; empregados em ocupações proibidas (CÓDIGO DE MENORES, art. 26).

Dessa forma, o Código consagrou a intervenção do Estado sobre as famílias no que se refere aos direitos de pátrio poder, dando poderes aos Juizes para tornarem disponíveis esse direitos. Frota (2005, p. 2) explica que o Código dava aos juizes “o poder de intervir na vida das famílias pobres, consideradas como incapazes de se responsabilizar por seus filhos e de determinar o destino de suas crianças e jovens”.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, há uma mudança de foco no discurso e na legislação com “o reconhecimento da situação da infância como um problema social” (RIZZINI, Irene, 1995, p. 136) e a eleição da família, especialmente a família do trabalhador, como alvo das medidas necessárias ao fortalecimento da assistência social. Nesse sentido, de acordo com a autora, “a solução para o problema dos vadios, mendigos e menores passou a ser vista como uma conseqüência da melhoria das condições de vida da população de um modo geral” (RIZZINI, Irene, 1995, p. 136-137).

Sob a inspiração da assistência social foram criadas diversas leis e órgãos que atuaram no sistema de assistência à infância brasileira. Para Irene Rizzini (1995, p. 137),

explica-se assim porque, apesar da tendência apontada de endurecimento da legislação penal na passagem da década de 20 para a de 30, o que aconteceu, na verdade, foi o prolongamento da faixa de inimputabilidade penal para 18 anos, o abrandamento das penalidades para menores e a ênfase na assistência ('amparo') social aos menores desvalidos, através da criação de diversos órgãos nacionais, com representações estaduais e municipais.

Assim, ainda que sob a vigência do Código de Menores, foram criados diversos órgãos de assistência à infância, dentre eles destaca-se o *Departamento Nacional da Criança (DNCR)*, criado em 1940 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, com a finalidade básica de atender as crianças do ponto de vista da *saúde preventiva*; o *Serviço de Assistência a Menores (SAM)*, criado em 1941, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, cuja finalidade era *atender aos menores de 18 anos abandonados e delinquentes*; e a *Legião Brasileira de Assistência (LBA)*, criada em 1942, inicialmente com o objetivo de assistir às famílias dos convocados na II Guerra Mundial e posteriormente, a partir de 1945, com a finalidade de prestar assistência à maternidade e à infância (RODRÍGUEZ, 1988; RIZZINI, Irma, 1995).

O SAM foi a instituição mais representativa do tipo de atendimento repressivo aos menores, consolidando as influências do Código de Menores (1927) e sua concepção de infância. Irma Rizzini (1995, p. 278) enfatiza que o SAM foi marcado por uma atuação que "representava mais uma ameaça à criança pobre, do que propriamente proteção". A autora acrescenta que no imaginário popular o SAM adquiriu algumas representações que remetiam à imagem que se tinha desse órgão, tais como, "Escola do Crime", "Fábrica de Criminosos", "Sucursal do Inferno", "Fábrica de Monstros", "SAM – Sem Amor ao Menor" (RIZZINI, Irma, 1995, p. 278).

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, o primeiro documento internacional a conceber a criança como sujeito de direitos, suscitou debates no Brasil em torno da questão da infância e da nova concepção de criança. Dessa forma, registram-se nas décadas de 60 e 70 a elaboração de diversos projetos que tinham por finalidade a alteração do Código de Menores de 1927, bem como do modelo de assistência à infância no Brasil e, por consequência, a alteração na forma de atendimento do SAM.

Esses projetos, de acordo com Frota (2002), podem ser divididos em dois grupos: de um lado, um grupo favorável à incorporação dos princípios da Declaração (ONU, 1959) na legislação específica brasileira; de outro, um grupo contrário a tal inclusão. Esses debates evidenciaram os conflitos existentes entre duas concepções distintas de criança: a criança enquanto objeto e a criança enquanto sujeito de direitos.

Apesar dos debates, prevaleceu a posição contrária à incorporação dos princípios da Declaração, permanecendo na legislação brasileira e nas políticas públicas de assistência à infância concepção de menores/crianças como objetos.

Assim, ainda sob a influência da mesma legislação (Código de Menores de 1927), foi instituída, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), através da Lei 4513/64. A FUNABEM, que pretendia superar os problemas característicos do SAM, revestiu-se com a mesma doutrina do órgão anterior, marcada pelo caráter punitivo e repressivo e com a mesma concepção de criança e menor.

Esse órgão, subordinado diretamente à Presidência da República, tinha por função formular, financiar e conduzir a implementação, em todo o país, da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Nesse período, sob vigência da ditadura militar, a questão do menor passou a ser tratada também como uma questão de segurança nacional, ou seja, o menor “passou a colocar em risco a ordem pública” (BAZÍLIO⁷, 1985, p. 61-64 apud RIZZINI, Irene, 1995, p. 152). A questão do menor e a pobreza passaram a se constituir uma ameaça à segurança nacional. Nesse contexto, de acordo com Bazílio (1985 apud RIZZINI, 1985), a

FUNABEM representou um instrumento de controle social a serviço do Governo militar.

Em 1979, no Ano Internacional da Criança proposto pela ONU, após alguns debates entre juristas, foi aprovado um novo Código de Menores baseado na mesma doutrina do Código de Menores de 1927, a *doutrina da situação irregular*, consolidando o atendimento às crianças/menores fundamentado numa concepção de crianças como objeto. Esse Código dispõe:

sobre assistência, proteção e vigilância a menores: até 18 anos de idade, que se encontrem em situação irregular; entre 18 e 21 anos, nos casos expressos em lei; as medidas de caráter preventivo aplicam-se a todo menor de 18 anos, independente de sua situação (art. 1º).

Sob a categoria “situação irregular”, o Código de Menores de 1979 passou a designar as crianças privadas das condições essenciais de sobrevivência, as vítimas de maus tratos e castigos imoderados, as que se encontrassem em perigo moral, as vítimas de exploração, as que apresentassem desvios de conduta e as autoras de infração (SILVA, 2001).

Entretanto, os efeitos desse Código não foram sentidos por muito tempo no Brasil, porque a década de 1980 representou um momento de importantes mudanças no país com o processo de reabertura política e redemocratização.

Nesse sentido, na análise de Santos, “os movimentos sociais brasileiros que resistiram a ditadura militar se rearticularam, se atualizaram, cresceram e ampliaram sua área de atuação no início da década de 80” (SANTOS, 1996, p. 143). A atuação desses movimentos no processo de redemocratização do país reivindicava as mudanças sociais e políticas necessárias a melhoria das condições de vida da população em geral e também das crianças e adolescentes.

Para esse autor,

as organizações que participaram do movimento denunciavam a desumana, bárbara e violenta situação a que estava submetida a

⁷ BAZÍLIO, Luiz Cavaliéri. **O Menor e a Ideologia de Segurança Nacional**. Belo Horizonte: Veja-Novo Espaço, 1985.

infância pobre no Brasil. Por isso, elas opunham-se criticamente à omissão e à ineficácia das políticas sociais e das leis existentes em fornecer respostas satisfatórias à complexidade e gravidade da chamada 'questão do menor' (SANTOS, 1996, p. 143).

Significou também, para o movimento de defesa dos direitos da criança, a construção de mecanismos de mobilização e participação fundamentais para a consolidação de uma nova concepção de infância e de criança e conseqüente alteração de discursos e legislação destinados a elas⁸.

De acordo com Füllgraf (2001, p. 37) esses movimentos traziam como principal reivindicação a “luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como a necessidade de integrar creches e pré-escolas no campo da educação, universalizando esse direito e estendendo-o a todas as crianças”.

É também nesse contexto de grande mobilização que movimentos sociais, organizações não-governamentais tradicionais ou “novos movimentos sociais” (ROSEMBERG, 2002), incorporam na agenda política novos discursos sobre as crianças: os discursos sobre a *cidadania das crianças ou criança-cidadã*. Na base desses discursos estava a concepção de uma infância independente e autônoma, conforme explicita Faleiros (1995, p. 51):

a interferência do Estado na desprivatização da esfera doméstica é um processo complexo de construção de uma infância concebida como independente e autônoma do poder dos pais. Nem sempre a criança foi reconhecida como indivíduo independente da esfera doméstica.

Com a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, durante o governo do presidente José Sarney, várias organizações se uniram em torno da questão

⁸ Vogel (1995), ao analisar os eventos ocorridos na década de 1980, considera que alguns deles foram fundamentais para o movimento pelos direitos da criança no Brasil. Nesse sentido, enfatiza que “os anos 1984-86 representaram, de acordo com essa perspectiva, um momento de acumulação de forças. Esta levaria, em 1985, à concretização de uma identidade política, que enfeixava os grupos que, em diversas esferas, haviam se distinguido pela militância em favor de crianças e adolescentes. Tal identidade, consubstanciada na Coordenação Nacional do Movimento de Meninas e Meninos de Rua, constituiu-se em oposição à ‘doutrina da situação irregular’, consagrada pelo Código de 1979, corporificada na agenda das políticas públicas de atendimento ao menor, cujo ponto de partida foi o I Encontro Nacional de Meninas e Meninos de Rua. Em setembro, [...] criava-se a Comissão Nacional Criança e Constituinte. Pouco depois, reunia-se, em

da criança. Dentre as organizações⁹ que compunham o movimento pode-se destacar o movimento de mulheres, através do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Comissão Nacional da Criança e Constituinte¹⁰ (com a participação do governo e da sociedade civil) e Criança Prioridade Nacional.

Esse processo de mobilização e participação ativa da sociedade civil culminou com a aprovação da Constituição de 1988, considerada avançada e “a mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã¹¹” (CARVALHO, 2001, p. 199). O texto da Constituição de 1988 incorporou reivindicações dos mais diversos grupos sociais, dentre eles os grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Conforme Piovesan (2001, p. 41) salienta, “a Constituição Brasileira de 1988 constitui o marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no Brasil”. A autora esclarece também que a Constituição de 1988 inova “ao incluir, dentre os direitos constitucionalmente protegidos, os direitos enunciados nos tratados internacionais [...]” (PIOVESAN, 2001, p. 42).

Nesse sentido, em relação às crianças, a Constituição de 1988 incorporou reivindicações dos movimentos sociais acerca de questões presentes na sociedade, mas também doutrinas e concepções presentes em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e nos debates em torno da questão dos direitos da criança em curso na ONU.

A ênfase recai sobre a concepção de criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, vale destacar o que dispõe o art. 227 da Constituição de 1988, o qual se baseia nos postulados da Declaração Universal dos Direitos da Criança

Brasília, o IV Congresso: O menor e a realidade nacional (21 a 25/10). O mês seguinte assinalava a adesão do UNICEF à luta [...]” (VOGEL, 1995, p. 317).

⁹ Vale ressaltar a participação de outras organizações como a Frente Parlamentar pela Constituinte, Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança e os Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente (MARCÍLIO, 1998).

¹⁰ A Comissão Nacional da Criança e Constituinte “foi desenvolvida por iniciativa do Ministério da Educação em setembro de 1986 e atraiu para o debate outros órgãos de políticas setoriais do Estado e segmentos da sociedade civil voltados para o atendimento de crianças e adolescentes”. A ênfase recaiu “[...] sobretudo em propostas relacionadas à criança na faixa etária de 0 a 6 anos de idade” (SANTOS, 1996, p. 144).

¹¹ Essa expressão foi cunhada por Ulisses Guimarães, Presidente da Assembléia Nacional Constituinte, em seu discurso de promulgação da Carta Magna, em 5 de outubro de 1988. **Fonte:** http://www.fugpmb.org.br/c_cidada.htm, acesso em 12/08/2005.

(ONU, 1959) e é, de acordo com Irene Rizzini (1995), responsável por desencadear o processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente:

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 e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

De acordo com Irene Rizzini (1995, p. 162), “estavam criadas as bases da mobilização que tornou possível o rápido alastramento do debate” em torno da regulamentação desses dispositivos relacionados à infância.

Assim, em 1989, portanto logo após a promulgação da Constituição de 1988, tem início o processo de regulamentação dos artigos relacionados aos direitos das crianças e adolescentes (arts. 227 e 228). De acordo com Santos (1996, p. 147), “entre agosto de 1989 e junho de 1990 foram realizadas várias ações para a aprovação do projeto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”. Após várias audiências públicas, o projeto foi votado e aprovado pela Câmara e pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República Fernando Collor, em 13 de julho de 1990, entrando em vigor em 14 de outubro de 1990.

Conforme Marcílio (1998, p. 51, grifos do autor), “a homologação dos dispositivos da Carta Magna em favor da infância, fundados na Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança, foi estabelecida primorosamente no *Estatuto da Criança e do Adolescente – O ECA* -, assinado em 1990”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n. 8.069/90 - é, portanto um documento legal de grande importância no contexto de evolução dos direitos da criança no Brasil. Constituído-se, juntamente com a Constituição de 1988, como os primeiros documentos legais brasileiros em que crianças e adolescentes são considerados *sujeitos de direitos*. Há, nesses documentos, uma alteração substancial em relação à concepção de infância e de criança no Brasil. Passa-se da concepção de *criança-objeto* para a concepção de criança *sujeito de direitos*.

O Estatuto define que criança é o ser humano entre zero e doze anos incompletos, e adolescente o ser humano entre doze e dezoito anos incompletos (art. 2º). Dispõe, ainda, em seu art. 3º que

a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de igualdade (BRASIL, 1990).

Além disso, o Estatuto assinala uma mudança conceitual significativamente importante: a passagem da *Doutrina da Situação Irregular*, embasada pelo Código de Menores (1979), para *Doutrina de Proteção Integral*, conforme a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

De acordo com a doutrina da proteção integral, a criança deixa de ser *objeto de tutela*, conforme o Código de Menores (1979), passando a se constituir *sujeito de direitos*, de acordo com o Estatuto. Conforme Adorno (1993, p. 109), esse “estatuto legal define a criança e o adolescente como sujeitos de direito, abolindo sua condição de objetos de intervenção, quer da sociedade ou do Estado”.

Há, portanto, diferenças significativas entre esses dois documentos legais (ver Quadro 3) que representam alterações na forma de atendimento à infância no Brasil e no estatuto social da criança. Para Marcílio (1998, p. 51), o Estatuto “representa uma verdadeira revolução em termos de doutrina, idéias, práxis, atitudes nacionais ante a criança”.

QUADRO 3

Comparativo entre o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

1. Estatutos Legais	Código de Menores	Estatuto da Criança e do Adolescente
2. Doutrina Jurídica	Doutrina da situação irregular.	

		Doutrina da proteção integral.
3. Destinatários	Menores entre zero e dezoito anos que se encontram em situação irregular.	Todas as crianças e adolescentes (livro I); crianças e adolescentes com direitos violados (livro II, título II, medidas de proteção) e adolescentes suspeitos de ato infracional (livro II, título III, medidas socioeducativas e de proteção).
4. Objetivo da lei	Assistência a menores que se encontrassem em situação irregular.	Garantia ampla dos direitos pessoais e sociais de crianças e adolescentes.
5. Concepção de criança	Menor em situação irregular: objeto de medidas judiciais.	Sujeito de direitos: pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.
6. Concepção de Política Social implícita	Instrumento de controle social dos menores carentes, abandonados e infratores.	Instrumento de desenvolvimento social para as crianças e adolescentes e de proteção integral às crianças e adolescentes em situação de risco.

Fontes: Brasil. Código de Menores (1979); Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Frota (2002); Santos (1996); Irene Rizzini (1995).

Assim, o Estatuto representa um instrumento abrangente que, por isso, vai além do campo jurídico, onde atuou predominantemente o Código de 1979, envolvendo outras áreas da sociedade brasileira na reafirmação e na consolidação dos direitos da criança e de um novo discurso sobre as crianças. Para Füllgraf, “mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e dos adolescentes da Constituição Federal, esta Lei - ECA - veio promover um importante conjunto de avanços que extrapola o campo jurídico [...]” (FÜLLGRAF, 2001, p. 42).

Nessa trajetória, é importante observar que os princípios da Declaração de Genebra dos Direitos da Criança de 1924, não tiveram influência sobre o Código de Menores de 1927. Do mesmo modo, ressalta-se que nem os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, nem os da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, estiveram presentes na redação final do Código de Menores de 1979.

A mais importante alteração na legislação brasileira relativa à infância, que redundou em um conjunto de alterações no atendimento e na concepção de infância, ocorreu a partir da promulgação da Constituição brasileira de 1988, a qual incorporou os princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o qual

sofreu influências da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989.

É igualmente importante salientar que a conjugação de fatores internos no momento de reabertura política e redemocratização do país permitiu a adoção da Doutrina da Proteção Integral na Constituição de 1988 e na legislação posterior. A participação dos movimentos sociais e da sociedade organizada possibilitou a inclusão de inúmeras reivindicações da população em torno dos direitos humanos (SILVA, 2001).

Finalmente, nesse processo de construção e consolidação dos direitos da criança no Brasil, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em consonância com os parâmetros internacionais, inauguraram no contexto brasileiro uma nova concepção de criança como sujeito de direitos.

QUADRO 4

Síntese de fatos importantes para o movimento pelos direitos da criança ao longo do século XX no Brasil

1919	Fundação da Organização não-governamental Save The Children , pela inglesa Eglantyne Jebb.
------	---

1924	A Liga das Nações adota a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, elaborada pela Save the Children International Union, em 1923.
1927	O Decreto 17.943-A consolida as “Leis de Assistência e Proteção aos Menores”, marcando o início de um domínio explícito da ação jurídica sobre a infância no Brasil (Código de Menores de 1927).
1940	Criação do Departamento Nacional da Criança - DNC , criado em 1940, no Governo de Getúlio Vargas, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, com o objetivo de atender o pré-escolar do ponto de vista da saúde preventiva.
1941	É criado, no Governo de Getúlio Vargas, o SAM – Serviço de Assistência a Menores , com as funções de organizar os serviços de assistência, fazer o estudo e ministrar o tratamento aos menores, antes tarefas exclusivas dos Juízos.
1943	Consolidação das Leis do Trabalho.
1948	A Assembléia Geral da ONU aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos , que, no artigo 25, afirma: a infância “tem direito a cuidados e assistência especiais”.
1959	A Assembléia Geral da ONU adota a Declaração Universal dos Direitos da Criança .
1964	Criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Sob o comando militar a questão do menor transformou-se, no Brasil, em problema de segurança nacional.
1979	A ONU declara o Ano Internacional da Criança . Nesse ano é criado um grupo de trabalho para a elaboração de uma convenção sobre os direitos da criança. No Brasil, o Código de Menores (1979) entra em vigor e consagra a Doutrina da Situação Irregular .
1988	Promulgação da Constituição Brasileira de 1988 . Reconhecimento da criança como sujeito de direitos .
1989	A Assembléia Geral da ONU aprova, por unanimidade, a Convenção sobre os Direitos da Criança , que entra em vigor em 1990.
1990	Aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente que regulamenta os direitos da criança e do adolescente no Brasil e consagra a doutrina de proteção integral da criança . Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, na qual 183 países (inclusive o Brasil), assumem o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância. A Declaração de Jomtien toma como princípio que a educação é um direito da criança a partir do nascimento, inclusive em instituições específicas.

Fontes: UNICEF (www.unicef.org/brazil); Save the Children (www.savethechildren.org.uk); Pilotti; Rizzini (1995); UNESCO (2002).

2.3 Infância e Educação Infantil – marcos na legislação no século XX

Nesse quadro mais amplo de construção e consolidação do movimento pelos direitos da criança no Brasil, é importante ressaltar a conquista do direito à

educação pelas crianças de zero a seis anos de idade, que no Brasil é reconhecido somente com a promulgação da Constituição brasileira de 1988.

Estudos realizados por Didonet (1993) e Cury (1998) acerca desse direito na legislação brasileira apontam para a omissão ou silêncio total tanto no século XIX quanto nas três primeiras décadas do século XX.

Entretanto, Didonet (1993, p. 14) enfatiza que, “em relação à educação, o direito da criança pequena nunca foi negado”. O autor esclarece que a Constituição de 1934 afirma o princípio do direito universal à educação, mas, ao mesmo tempo, estabelece que cabe à família, com exclusividade, a educação de seus filhos menores de sete anos. Observa-se que há, nesse caso, uma transferência da responsabilidade de educar as crianças menores de sete anos para as famílias.

Ainda de acordo com Didonet (1993), a Constituição de 1937 segue o mesmo princípio da anterior (1934) e confere aos pais o dever e o direito natural de educar seus filhos, cabendo ao Estado uma ação subsidiária somente nos casos em que a família vier a faltar, “causando abandono moral, intelectual ou físico da infância” (art. 127 da Constituição de 1937).

A primeira lei a estabelecer de forma específica a atenção à criança de zero a seis anos de idade é a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943. Nessa Lei, porém, a preocupação é atender as necessidades da mãe trabalhadora e não da criança em particular. De qualquer forma, conforme Didonet (1993, p. 17), “há que se admitir que a CLT foi um pouco além da proposta de ‘guardar’ a criança no período da amamentação [...]. Fala em creches distritais (artigo 389, 2º), escolas maternais e jardins de infância (artigo 397), mas sem obrigatoriedade”.

Nas Constituições de 1946 e 1967 reaparece o princípio do direito universal à educação, suprimido do texto Constitucional de 1937, mas permanece ainda como atribuição da família a tarefa de educar seus filhos menores de sete anos.

A Emenda nº. 1, de 1969, à Constituição de 1967, propõe que uma Lei própria deverá dispor sobre a assistência à maternidade, à infância e sobre a educação de excepcionais. Todavia, de acordo com Didonet (1993, p. 18), “a ‘infância’ ficou sem a prometida lei”.

De acordo com Didonet (1993) e Cury (1998), as leis que tratam especificamente da educação também trazem referências à educação infantil, ainda que discretas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – Lei 4.024/61, faz uma referência discreta à educação infantil. Essa referência é feita considerando a educação infantil dentro do Grau Primário (CURY, 1998). Assim, a Lei 4.024/61, dentro do primário, distingue Educação Pré-Escolar e Ensino Primário e afirma que a educação pré-escolar se destina aos menores de sete anos, os quais deverão ser atendidos em escolas maternais e jardins de infância.

Nessa Lei, os artigos que se referem à educação das crianças são: “art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”; e “art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço, mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/71, sobre o Ensino de 1º e 2º Graus, é bastante tímida em relação à educação da criança de zero a seis anos de idade (Didonet, 1993). O Artigo 19, parágrafo 2º dessa Lei dispõe que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Para Didonet (1993), o verbo *velar* não significa responsabilidade, mas simplesmente “assistir, olhar, acompanhar” e que “a educação da criança pequena continua sendo responsabilidade da família, com progressiva atribuição de encargos para as empresas e o poder público, este principalmente estimulando a iniciativa empresarial” (DIDONET, 1993, p. 19).

Em meados da década de 1970, surge uma das principais reivindicações desse período, a luta pela creche (CAMPOS, 1999). A autora explica que

agora são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política (CAMPOS, 1999, p. 122).

Os principais impactos desses movimentos não vão ocorrer de imediato no setor educacional, mas principalmente na área de assistência social. Nesse período, destaca-se a atuação da LBA que será responsável pela ampliação do atendimento às crianças em creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os avanços mais importantes para a educação infantil ocorreram a partir de meado da década de 1980. De acordo Didonet (1993) e Cury (1998) esses avanços decorreram de um intenso processo de mobilização da sociedade civil e participação nacional que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988.

Para Didonet (1993, p. 22) essa Constituição “consagrou, no plano jurídico, o que já se considerava uma nova maneira de entender a criança no contexto social” e estendeu o direito à educação às crianças de zero a seis anos de idade.

Nessa mesma perspectiva, Cury (1998, p. 11) destaca:

(...) a Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à educação infantil. [...] Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto.

A Constituição de 1988 dispõe em seu art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, estabelece que o dever do Estado em prover a educação das crianças de zero a seis anos será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas (art. 208). É, portanto, a afirmação do direito constitucional à educação para as crianças de zero a seis anos de idade.

Para além da disposição interna em afirmar a educação como um direito da criança de zero a seis anos, registra-se nesse período o debate internacional em torno da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, já referida anteriormente, e a ocorrência de eventos que tinham por objetivo elevar a

educação à condição de prioridade nas agendas políticas dos países, sobretudo, os mais pobres e os em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos¹², em Jomtien (Tailândia), em 1990, se constituiu como um importante evento para a educação, em especial, para a educação infantil. Nessa Conferência, os países presentes (inclusive o Brasil) assumiram os compromissos de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e *universalizar o acesso à escola na infância*. A Declaração de Jomtien reconhece que a aprendizagem inicia com o nascimento” (UNESCO, 2002, p. 9, grifos meus).

De acordo com Casassus (2001, p. 10), a Conferência tinha por objetivo “situar a educação como uma das principais prioridades da política pública”, e assim o fez. A Conferência transformou-se no marco legal internacional e fixou a educação como eixo central dos discursos políticos. As recomendações presentes na declaração assinada nessa Conferência serviram de base para as reformas, projetos e programas de educação em vários países do mundo, especialmente, nos países da América Latina dentre eles Argentina, Costa Rica, *Brasil*, Uruguai e Colômbia, para citar alguns.

Nesse período, a participação de organizações e agências de desenvolvimento, como o Banco Mundial (BM), a UNESCO, o UNICEF, no financiamento e na orientação das políticas públicas para a educação, inclusive a educação infantil, foi mais sistemática, em especial, nos países em desenvolvimento.

No Brasil, também em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente o qual reafirma o direito da criança de zero a seis anos à educação e

¹² “Essa reunião foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco –, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e Banco Mundial; o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – atuou como um dos co-patrocinadores. O propósito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado” (CASSASSUS, 2001).

dispõe que é dever do Estado ofertar os serviços para atendimento da demanda por creches e pré-escolas (art. 53 e 54).

Nesse contexto de intensos debates em torno da educação, inclusive a educação infantil, sob inspiração da Constituição de 1988 e do Estatuto de 1990, além das orientações e compromissos internacionais mencionados, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/96. Essa Lei reafirma entre outras coisas, o direito à educação das crianças de zero a seis anos de idade, a ser realizada em creches e pré-escolas (art. 4º), proclama a educação infantil como primeira etapa da educação básica (art. 21) e define as bases para a sua efetivação.

A LDB expressa o discurso da criança como sujeito de direitos e estabelece como finalidade para essa etapa educacional o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais. Nesse sentido, a LDB incorpora ao mesmo tempo a concepção de criança como *sujeito de direitos* e o compromisso da educação com o desenvolvimento integral da criança, estabelecido tanto na legislação nacional quanto em documentos internacionais como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

Em função da aprovação da LDB, em 1996, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE), introduz várias alterações nos sistemas de ensino com o fim de regulamentar os princípios estabelecidos pela lei máxima da educação. Essa regulamentação ocorre através da elaboração e publicação de inúmeros documentos oficiais.

Nesse contexto, as diretrizes, os parâmetros e os referenciais curriculares nacionais (dentre eles o RCN/Infantil) são publicados, os quais são documentos oficiais produzidos pelo MEC, que traduzem, além das orientações estabelecidas no ordenamento legal, a orientação da política educacional proposta pelo governo da época, como também das organizações internacionais dominantes naquele momento.

Assim, propõe-se, a seguir, explicitar as características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo MEC em 1998, a fim

de evidenciar aspectos do contexto de elaboração e implementação, estrutura e conteúdo desse documento, mantendo como horizonte a compreensão dos elementos que contribuem para a conformação de um discurso oficial sobre a cidadania das crianças.

2.4 O contexto e o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

A promulgação da Constituição de 1988 impulsionou um conjunto de reformas nas áreas da saúde, educação e seguridade social, momento de promover as mudanças necessárias à transição democrática no país. Todavia, é apenas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995-2002, que essas reformas adquirem maior visibilidade e centralidade.

As reformas na educação ocorrem nesse período, especialmente durante o primeiro mandato (1995-1998), quando é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, após oito anos de discussão na sociedade e tramitação no Congresso Nacional. A LDB se constitui o marco legal nacional que impulsiona as reformas na educação brasileira.

Nesse processo de reforma, a legislação é a base para a consecução da política pública, fornecendo as orientações e diretrizes para o desenvolvimento da política. Nesse sentido, dentre inúmeros aspectos relevantes apontados pela legislação, a questão curricular assume uma posição central.

Na Declaração de Jomtien (ONU, 1990), dentre as muitas orientações e estratégias presentes nesse documento, destaca-se a que se refere à questão curricular como estratégia para melhoria da qualidade do ensino. Assim, há nessa Declaração a afirmação de que

21. As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal

(educadores, administradores e outros); *o currículo e a avaliação da aprendizagem*; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano (ONU, 1990, grifos meus).

A LDB também destaca a questão curricular em seu texto, acompanhando e respeitando as recomendações internacionais e o compromisso assumido. Assim, de acordo com a LDB “a União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para nortear os currículos e os conteúdos da educação básica de modo a assegurar formação básica comum” (art. 9º).

Assim, tendo como fundamentos legais os compromissos internacionais já assumidos e a LDB, um dos principais eixos de ação do governo Fernando Henrique Cardoso, para o seu primeiro mandato, foi promover *mudanças nos componentes curriculares* para a educação básica, ou seja, construir referências e diretrizes curriculares para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (PRADO¹³, 2000).

Nesse sentido, o MEC, assumindo o papel de formular e executar as políticas públicas de educação, promoveu um processo de *reorganização curricular* no sistema de ensino brasileiro. É, portanto, nesse cenário de reforma no sistema de educação nacional e de proposições curriculares que é elaborado o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*¹⁴. O Referencial é, portanto, uma proposta curricular nacional para a educação infantil.

Embora houvesse embasamento legal para a sua elaboração, o Referencial não se constituiu em consenso, especialmente na academia, provocando muitas controvérsias que envolveram desde a estratégia de elaboração adotada pelo

¹³ Iara Glória Areias Prado foi Secretária de Educação Fundamental do MEC durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

¹⁴ Registre-se também nesse mesmo período a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Fundamental – PCNs, Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos e o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena – RCNEI.

MEC, passando pelo seu conteúdo até a sua implementação (FARIA; PALHARES, 2001; KRAMER, 2002).

2.4.1 A elaboração

Nesse aspecto, torna-se importante ressaltar a posição de alguns profissionais e pesquisadores da educação infantil sobre a pertinência de um documento como o Referencial. Cerisara (2001; 2002), por exemplo, argumenta que ainda não havia consenso suficiente em torno de questões importantes para a educação infantil, tais como, “qual a finalidade da educação infantil? Como se caracterizam as instituições de educação infantil? Qual a sua relação com o ensino fundamental?” (CERISARA, 2002, p. 338), para que se pudesse fundamentar uma proposta de referencial curricular nacional.

A autora enfatiza também que

[...] a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um Referencial único para as instituições de educação infantil do país. [...] o fato da educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas (CERISARA, 2001, p. 43-44).

Para além disso, constitui-se em uma das críticas mais incisivas sobre o Referencial, o fato desse documento não incorporar ao seu texto, conforme Cerisara (2001) aponta, elementos teóricos presentes nos diversos documentos elaborados na área de educação infantil, inclusive pelo próprio MEC.

Cerisara se refere, em especial, aos documentos¹⁵ (conhecidos como “as carinhas”) produzidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC

¹⁵ O COEDI/MEC, sob a coordenação de Ângela Barreto, produziu no período de 1993 a 1998 vários documentos sobre a educação infantil. Esses documentos foram resultados de amplo debate nacional com profissionais, técnicos e educadores ligados à área da educação infantil. São

(COEDI/MEC), sob a coordenação de Ângela Barreto. Essa produção é o resultado de debates e discussões em seminários, conferências e simpósios realizados durante o período de 1993 a 1998 com a participação de diversos pesquisadores, profissionais da educação infantil além de técnicos de diversas secretarias de educação do país (CERISARA, 2001). De acordo com a autora, esse material “atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuavam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área [...]” (CERISARA, 2001, p. 44).

Com relação a esta questão é interessante observar que já existiam vários documentos publicados pelo MEC que reuniam esforços conjuntos no sentido de dar uma identidade para a área da educação infantil no país que contavam com a aprovação de vários segmentos vinculados à educação infantil. Embora houvesse um movimento em prol da consolidação de uma identidade para a educação infantil no país, a elaboração do Referencial, ao que parece, não representa mais um desses esforços. Ao contrário, o momento de elaboração do Referencial pode ser qualificado como um momento de ruptura¹⁶ entre profissionais e pesquisadores da área de educação infantil.

Para Kramer (2002, p. 70), desse momento de ruptura resulta a suspensão do material “as carinhas”, considerado pela autora como “a mais importante contribuição do MEC à educação infantil”, e sua substituição pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apontado como um documento “alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda as formas de implementação”.

Na avaliação de Kramer (2002), a questão se apresenta como falta de consenso em torno da necessidade de definição de parâmetros curriculares

eles: “Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para Educação Infantil” (1998), “Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise” (1996), “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995), “Educação Infantil no Brasil: Situação Atual” (1994), “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (1994), Política de Educação Infantil (1993).

¹⁶ Nesse momento há a substituição da Coordenadora do COEDI/MEC Ângela Barreto por Gisela Wajskop, a qual será uma das Coordenadoras responsáveis pela elaboração do Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil).

nacionais para todos os níveis de ensino da educação básica, especialmente para a educação infantil.

Havia ou não a necessidade de se ter parâmetros ou referenciais curriculares nacionais para a educação infantil? Esses parâmetros ou referenciais seriam imprescindíveis ou não para a qualidade da educação infantil almejada nas instituições? A produção existente era ou não suficiente para dar respostas satisfatórias, relativas à identidade e qualidade, às instituições de educação infantil no Brasil? Em síntese, para Kramer (2002), essas foram as questões fundamentais que motivaram a ruptura dentro do MEC.

Observe-se, entretanto, que o problema não era a questão curricular para a educação infantil. Veja-se, por exemplo, que no documento Política Nacional de Educação Infantil, publicado em 1994, constam as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, no qual um dos princípios já fazia referência à questão curricular na educação infantil, enfatizando que “o currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, *a diversidade social e cultural das populações infantis* e os conhecimentos que se pretendam universalizar” (BRASIL, 1994, p. 15, grifos meus).

Destaca-se, também, que dentre as ações prioritárias formuladas pelo MEC, nesse mesmo documento, constava o seguinte item:

o MEC, mediante apoio técnico e financeiro, estimulará a elaboração e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas neste documento e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil. Estímulo especial será dado à elaboração das propostas pedagógicas relativas às creches que, em razão do modo como se desenvolveu no País, apresenta maior precariedade no cumprimento da função educativa (BRASIL, 1994, p. 24).

Nesse sentido, ressalta-se que a elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares pelas instituições de educação infantil no país se caracterizava como uma preocupação da equipe do MEC desde o início dos anos 1990. Essa preocupação, dentre outras, está, em certa medida, contemplada no Referencial:

“o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p. 7, vol. 1).

A questão relativa à pertinência ou não de um documento curricular de abrangência nacional para a educação infantil é uma questão relevante, principalmente, se vinculadas à preocupação quanto ao respeito à diversidade sociocultural da população brasileira e das populações infantis. Nessa perspectiva, a existência de um referencial curricular nacional suporia a homogeneização de práticas e conteúdos o que seria considerado um desrespeito ao universo sociocultural no qual a criança estaria inserida.

Nesse caso, essa questão poderia ser considerada na avaliação das razões que levaram a divergências entre grupos de pesquisadores do MEC. Entretanto, embora as causas dessa ruptura não tenham se configurado em objeto de estudo nesta pesquisa, pode-se levantar também a hipótese de que o que está na base das divergências em torno do RCN/Infantil é uma disputa política, ou em outros termos, uma disputa de projetos político-partidários (o ano de 1998 é um ano eleitoral).

A partir desse cenário, embora não se possa afirmar as razões, é interessante enfatizar que o RCN/Infantil foi elaborado num momento de ruptura. Esse aspecto, em si mesmo, pode ter provocado influências negativas sobre a avaliação, recepção e percepção dos profissionais ligados à educação infantil acerca do processo de elaboração, implementação e conteúdo do Referencial.

Assim, torna-se importante verificar qual a estratégia proposta e adotada pelo MEC para a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, uma vez que, ao que parece, esse documento contrariou anseios e perspectivas de alguns profissionais e pesquisadores ligados à área de educação infantil.

Após levantamento da bibliografia sobre o Referencial foi possível traçar o percurso de elaboração deste documento. Os procedimentos ou mecanismos

adotados pelo MEC para elaboração do Referencial obedeceram as seguintes etapas:

- a) Inicialmente foi elaborada uma versão preliminar por uma equipe de especialistas e assessores contratados pelo MEC;
- b) Em seguida essa versão foi distribuída entre profissionais da área de educação infantil para emissão de parecer;
- c) Por fim, de posse desses pareceres, o MEC finalizou e divulgou o documento entre os professores da educação infantil (ver Quadro 5).

QUADRO 5
Cronograma de elaboração do RCN/Infantil

Período	Ação	Responsáveis/Envolvidos
1997	Elaboração da versão preliminar do RCN/Infantil.	O MEC contrata um grupo de especialistas (vinte e seis pessoas entre coordenação, elaboração e assessoria) para elaborar o documento preliminar do RCN/Infantil.
Fevereiro de 1998	A versão preliminar é encaminhada a 700 pareceristas.	Receberam a versão preliminar do documento: profissionais, pesquisadores, técnicos das secretarias de educação e entidades ligadas à educação infantil no

		Brasil.
Março de 1998	O MEC recebe 230 pareceres elaborados sobre a versão preliminar do documento.	Entre os pareceres encaminhados ao MEC estavam o da ANPEd, de órgãos municipais e estaduais de educação e de alguns pesquisadores da área de educação infantil, vinculados ou não a universidades: Moyses Kuhlmann Jr., Eloísa Acires Candal Rocha, Ana Beatriz Cerisara, Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Lenira Haddad, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, entre outros.
Agosto de 1998	Versão definitiva do RCN/Infantil é publicada e divulgada pelo COEDI/MEC.	COEDI/MEC.
Outubro de 1998	A versão definitiva do RCN/Infantil é distribuída pelo MEC para profissionais de educação infantil do Brasil.	O MEC distribuiu 527.050 conjuntos do documento final.
1999	Implementação do RCN/Infantil nas instituições de Educação Infantil do Brasil.	O MEC lança o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação, vinculando a adesão dos municípios ao programa à implementação do RCN/Infantil nas instituições públicas de educação infantil.

Fontes: Cerisara, 2001; 2002; Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998; Brasil. Mensagem ao Congresso, 2000.

Na elaboração da versão preliminar do documento participaram vinte e seis especialistas e pesquisadores da área de educação infantil, entre elaboradores¹⁷ e assessores convidados¹⁸. Não foi possível identificar o currículo e o perfil da totalidade dos participantes dessa primeira versão. No entanto, entre os dados

¹⁷ A Elaboração do RCN/Infantil foi de responsabilidade de: Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Sílvia Pereira de Carvalho, Vinício de Macedo Santos, sob a Coordenação de Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop e Sílvia Pereira de Carvalho.

¹⁸ A assessoria foi prestada por especialistas e professores universitários: Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zurino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hebrard, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nelio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz. Em relação aos assessores contratados pelo MEC, são pesquisadores e profissionais conceituados que desenvolvem trabalhos relacionados à educação infantil.

obtidos, consegue-se um perfil desses profissionais que trabalharam na elaboração do Referencial, conforme o quadro no apêndice B. Baseado na análise dos currículos coletados (foram 12 currículos, levantados através da Plataforma Lattes, disponível na rede mundial de computadores, no sítio do CNPq), pode-se apontar que o perfil predominante entre tais profissionais é o de pesquisador. Percebe-se um perfil multidisciplinar no conjunto dos profissionais, havendo profissionais com formação diferenciada em diferentes campos de atuação; observa-se ainda que a maioria dos profissionais está relacionada ao setor público (6), porém se constata a presença de profissionais vinculados tanto a organizações não-governamentais (3) e instituições particulares (3). Registra-se também que entre os profissionais há uma presença marcante de participação em assessoria a órgãos públicos.

Embora não reflita a totalidade dos elaboradores, este perfil revela uma tendência que, possivelmente, seja semelhante à totalidade dos profissionais que elaboraram o Referencial. Sendo assim, e considerando que na totalidade dos currículos coletados há referências significativas de assessorias desses profissionais junto aos órgãos governamentais (MEC; Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), e considerando ainda que a participação constante em assessorias a tais órgãos envolve significativa articulação política, é possível pensar que tais profissionais estejam relacionados a certo campo de atuação político-partidária. Essa articulação político-partidária, que aparece simplesmente como indício, talvez esteja por trás de algumas das disputas teóricas travadas quando da elaboração do documento, conforme se viu. Deve-se enfatizar, contudo, que, mesmo que tenha ocorrido influência político-partidária na definição das opções teóricas por parte dos elaboradores, a capacidade técnica do conjunto dos profissionais que elaboram o Referencial não pode ser desmerecida.

Em fevereiro de 1998, mais precisamente no dia 20 de fevereiro de 1998, a versão preliminar do Referencial começou a ser distribuída para 700 profissionais da educação infantil (professores, pesquisadores, técnicos, equipes pedagógicas das secretarias de educação e entidades ligadas à educação infantil no Brasil),

para apreciação, sugestão e crítica. O prazo estipulado pelo MEC para leitura do documento e elaboração do parecer foi de um mês.

Embora houvesse pouco tempo, profissionais vinculados ao *GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPEd* se mobilizaram e organizaram discussões sobre a versão preliminar do Referencial, reconhecendo a importância e o impacto que um documento como este teria nas instituições de educação infantil e sobre a educação das crianças de zero a seis anos. Esse movimento culminou com uma reunião em São Paulo, no dia 24/03/1998, na qual foi elaborado o parecer institucional da ANPEd a ser encaminhado ao MEC (CERISARA, 2001).

Acredita-se que essa mobilização só foi possível porque o *GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPEd* é um grupo que conta com mecanismos de articulação entre os seus membros. Essa estrutura possibilitou, em pouco tempo, a mobilização de vários pesquisadores e professores em todo o país em torno da discussão sobre o Referencial.

Dos 700 pareceristas que receberam a versão preliminar 230 emitiram parecer, o que corresponde à cerca de 33% do total. De posse dessas contribuições, o MEC finalizou e divulgou, em agosto de 1998, a versão final do Referencial, incorporando, de acordo com o MEC, algumas críticas e sugestões feitas ao documento preliminar (Prado, 2000).

De acordo com Cerisara (2002, p. 336), uma vez que não houve tempo para maiores debates, alguns pareceres sobre o Referencial traziam recomendações para que o MEC estabelecesse amplo debate com os interessados no momento da divulgação, considerando que a estratégia adotada pelo MEC não havia sido marcada “por um *processo democrático e participativo*” (CERISARA, 2001, p. 41, grifos meus).

Todavia, esse julgamento sobre o processo de elaboração do Referencial não é compartilhado pelo MEC. Em documento do MEC referente à avaliação do período de 1995-2002 do governo Fernando Henrique, considera-se que “esses referenciais [todos os referenciais elaborados no período] resultaram de um *amplo*

debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com crianças” (BRASIL, 2002, p. 7, grifos meus).

De acordo com a Secretária de Educação Fundamental do MEC, à época, Lara Prado, “os procedimentos seguidos na elaboração dos documentos [parâmetros e referenciais curriculares] representam a manifestação do *espírito democrático e participativo* que deve caracterizar a educação de base no país” (PRADO, 2000, p. 95, grifos meus).

Observa-se nesse confronto de idéias e opiniões sobre o mesmo processo visões antagônicas. A idéia de processo democrático e participativo tanto para o MEC quanto para os especialistas da educação infantil tem um significado diferenciado. Embora existam argumentos de que esse mecanismo seja participativo e democrático, há que se reconhecer que a limitação do tempo, diante das dimensões geográficas do país, é um aspecto que contribui para que se configure uma estratégia impeditiva de grandes mobilizações e de discussões mais amplas, como seria conveniente para um documento desse tipo e importância.

Além disso, é fato que o Referencial foi publicado num ano eleitoral e que o MEC, através da estratégia adotada na elaboração do Referencial, assumiu todo o controle sobre as ações a serem implementadas, o que pode ser compreendido como uma forma de garantir o processo e sua utilização como peça de marketing do governo. Esse fato reforça a idéia de que as divergências ocorridas dentro do grupo do COEDI/MEC tenham sido motivadas por disputas políticas.

Em consequência dessa estratégia, a qual não representou um consenso entre profissionais, pesquisadores e entidades ligadas à área de educação infantil e o MEC, a publicação do Referencial suscitou polêmicas e para alguns desses profissionais esse documento representou mesmo um retrocesso para a educação infantil (PALHARES; MARTINEZ, 2001; CERISARA, 2001).

Apesar das polêmicas, o MEC publicou e distribuiu o Referencial para municípios em todas as regiões do país. Foram 527.050 conjuntos (BRASIL, 2000; PRADO, 2000) desse documento, distribuídos para os profissionais da educação infantil e para as instituições de formação de professores (ver Tabela 1).

TABELA 1

Estabelecimentos da Educação Infantil segundo a utilização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil) Brasil e Regiões – 2000

Unidade da Federação	Total	Estabelecimentos da Educação Infantil segundo a utilização do RCN/Infantil							
		Desenvolveram Atividades		Não utilizam		Não conhecem		Não Informado	
		Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Brasil	92.526	71.460	77,2	7.905	8,5	6.868	7,4	6.293	6,8
Norte	6.530	4.511	69,1	569	8,7	950	14,5	500	7,7
Nordeste	41.270	30.185	73,1	4.344	10,5	3.539	8,6	3.202	7,8
Sudeste	25.313	20.968	82,8	1.569	6,2	1.286	5,1	1.490	5,9
Sul	14.430	12.127	84,0	1.055	7,3	613	4,2	635	4,4
Centro-Oeste	4.983	3.669	73,6	368	7,4	480	9,6	466	9,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Censo da Educação Infantil 2000/2001.

Observa-se que, de acordo com dados do Censo da Educação Infantil 2000/2001 do MEC/INEP, houve, apesar das polêmicas, ampla divulgação e distribuição junto aos profissionais de educação infantil. De fato, é essa a avaliação feita pelo MEC no documento *Política e Resultados 1995–2002 – Educação Infantil no Brasil*, sobre o processo de aceitação do Referencial nos estabelecimentos de educação infantil: “em todas as regiões do país verificou-se grande aceitação do Referencial. O Censo da Educação Infantil comprovou que 77% de creches e pré-escolas utilizaram o Referencial em pelo menos uma atividade escolar” (2002, p. 7).

É possível também verificar que é na região Sul onde se verifica a maior taxa de utilização (84,0% dos estabelecimentos), seguida da região Sudeste (82,8%) e, de outro lado, é na região Nordeste onde se concentra a maior taxa de não utilização do documento (10,5%). Constata-se ainda que é na região Norte onde se verifica o índice mais elevado de desconhecimento do documento.

Deve-se mencionar, devido à vinculação de recursos financeiros do FNDE (Resolução n. 30, de 30 de julho de 2001), a existência de 1.418 municípios que implementaram oficialmente o RCN/Infantil.

Comparando-se esses dados com os de formação de professores, ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Infantil 2000/2001, verifica-se que a maior concentração de professores com nível superior está na região Sul (21,4% em creche e 43,8 em pré-escola) e Sudeste (21,7% em creche e 49,2% em pré-escola). Nesse sentido, pode-se associar maior formação profissional (professores com nível superior) com maior utilização do documento nas instituições de educação infantil.

Em síntese, é possível que a vinculação de recursos financeiros tenha contribuído significativamente para o elevado índice de aceitação do RCN/Infantil, porém não se pode desmerecer o fato de que talvez o documento tenha vindo a atender a uma necessidade real das instituições de educação infantil e de seus profissionais.

2.4.2 A estrutura e o conteúdo da proposta do RCN/Infantil

O Referencial compõe-se de duas partes, apresentadas em três volumes. A primeira parte, composta pelo Volume 1, denominado *Introdução*, o qual contém 103 páginas, traz reflexões sobre a trajetória das creches e pré-escolas no Brasil, além de explicitar as concepções de criança, de educação, de cuidados, de brincadeira, de interação, de instituição de educação infantil e projeto educativo e do profissional responsável pela educação infantil. Traz também, apresenta uma descrição da organização geral e das características do Referencial e a definição dos objetivos gerais da educação infantil.

A segunda parte é composta pelos volumes 2 e 3 nos quais são trabalhados os dois âmbitos de experiências apresentados pelo Referencial. Os âmbitos de experiências apresentados no Referencial são definidos como “domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças” (BRASIL, 1998, p. 45).

Assim, o Volume 2, que traz o âmbito *Formação Pessoal e Social*, contém 86 páginas, apresenta o eixo de trabalho *Identidade e autonomia* que se refere “às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito” (BRASIL, 1998, p. 46, vol. 1).

O Volume 3, âmbito *Conhecimento de Mundo*, contém 269 páginas, e trata dos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática vinculados à construção das diferentes linguagens pelas crianças (BRASIL, 1998, p. 46, vol. 1) (ver Quadro 6).

QUADRO 6

A organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

	Volumes	Conteúdo
1ª Parte Introdução	Volume 1 Introdução	Reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil; definição das concepções: criança, educação, cuidados, brincadeiras, interação, instituição, projeto educativo e profissional da educação infantil; organização e características do RCN/Infantil; objetivos gerais da educação infantil.
parte Âmbito s de experiê	Volume 2 Formação Pessoal e Social	Eixo de trabalho: identidade e autonomia.

Volume 3 Conhecimento de Mundo	Eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.
---	---

Fonte: Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, vol. 1, 2 e 3.

Nos volumes 2 e 3, nos quais são apresentados os dois âmbitos de experiência do Referencial, encontram-se articulações entre os eixos de trabalho e as seguintes componentes curriculares: *objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas*. Assim, para cada eixo de trabalho apresentado, existem objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Além disso, o Referencial adota na sua organização interna a divisão por faixas etárias, conforme estabelece a LDB¹⁹. Nesse sentido, para cada âmbito de experiência são apresentados os eixos de trabalho trazendo objetivos, conteúdos e orientações didáticas separados por faixa etária: de zero a três anos e de quatro a seis anos de idade (ver Figura 1).

FIGURA 1
Organização interna dos volumes 2 e 3 do RCN/Infantil



¹⁹ A LDB estabelece em seu art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”.

Fonte: Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, vol. 2 e 3.

Com essa estrutura, a proposta apresentada no Referencial busca promover a integração curricular através da articulação dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas com os eixos de trabalho propostos.

Integração curricular na qual os objetivos gerais para a educação infantil norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. O tratamento didático que busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explicita por meio das orientações didáticas (BRASIL, 1998, p. 43, Vol. 1).

No Referencial, os objetivos são explicitados em termos de capacidades, e não de comportamentos, que as crianças poderão desenvolver, mediante ação intencional do professor (BRASIL, 1998).

Acerca desses objetivos, eles são explicitados no Referencial e correspondem a:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustada às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63, vol. 1).

A proposta presente no Referencial se fundamenta na idéia de que a educação deve promover o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, verifica-se que a definição dos objetivos engloba o desenvolvimento de capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Os objetivos expressam, portanto, essas capacidades associadas ao desenvolvimento de conhecimentos e potencialidades da criança. As capacidades a serem desenvolvidas são as seguintes:

1. Capacidades de ordem física (associadas à apropriação e conhecimento das potencialidades corporais);
2. Capacidades de ordem cognitiva (associadas ao desenvolvimento de recursos para pensar);
3. Capacidades de ordem afetiva (associadas à construção da auto-estima e a atitudes de convívio social);
4. Capacidades de ordem estética (associadas à possibilidade de produção e apreciação artística);
5. Capacidades de ordem ética (associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças);
6. Capacidades de relação interpessoal (associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social);
7. Capacidades de inserção social (associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade) (BRASIL, 1998, p. 48, vol. 1).

Conforme a proposta do Referencial há, em conseqüência dos objetivos estabelecidos, a proposição de conteúdos que irão possibilitar o desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o Referencial propõe *conteúdos de ensino*

para a educação infantil, o quais são definidos “como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmos” (BRASIL, 1998, p. 53, vol. 1).

Os conteúdos abordados no Referencial “abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 49, vol. 1).

Assim, pode-se classificar esses conteúdos em três categorias diferentes:

1. Conteúdos *conceituais* (refere-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitam atribuir sentido à realidade);
2. Conteúdos *procedimentais* (refere-se ao saber fazer);
3. Conteúdos *atitudinais* (referem-se aos valores, normas e atitudes) (BRASIL, 1998, p. 50-51, vol. 1).

No Referencial os conteúdos se encontram ainda agrupados em blocos conforme o eixo de trabalho a que se refere. Dessa forma, visualiza-se no Referencial três blocos de conteúdos:

1. Conteúdos relacionados à construção da identidade, interação social e aquisição de valores (eixo de trabalho: Identidade e autonomia);
2. Conteúdos relacionados às ciências sociais, ciências naturais e à matemática (eixos de trabalho: Natureza e sociedade e Matemática);
3. Conteúdos relacionados às linguagens oral e escrita, à expressão e às artes (eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música e Linguagem oral e escrita).

As orientações didáticas se referem ao “como fazer” e são apresentadas como subsídios, indicações e sugestões aos professores. Nas orientações didáticas explicitam-se: princípios gerais do eixo; organização do tempo, do espaço e dos materiais; observações, registro e avaliação.

No Referencial, a avaliação tem como principais instrumentos a observação e o registro e dessa forma, se apresenta em consonância com a LDB²⁰. Nesse sentido, a avaliação é apresentada como “um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. [...] Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo” (BRASIL, 1998, p. 59, vol. 1).

Por fim, observa-se que a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta configuração complexa. Embora fundamentado no texto legal da LDB, sob diversos aspectos, o Referencial propõe (ou impõe) um texto que, em suas quase 500 páginas, discorre sobre a melhor forma de trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade e para isso busca articular as concepções explicitadas ao longo de todo o texto.

Em relação ao conteúdo do Referencial, Cerisara (2001) considera que o Referencial apontou uma direção diferente da que vinha sendo discutida e avaliada pelos profissionais de educação infantil.

Para Cerisara (2002), o documento *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolar que respeite os direitos fundamentais das crianças* produzido pelo MEC em 1995, é emblemático nesse sentido, pois trazia uma concepção de educação infantil que tinha como foco a criança e seus direitos fundamentais. Enquanto que no Referencial, de acordo com a autora mencionada, o que se apresenta é uma concepção muito mais próxima do ensino fundamental, ou seja, uma versão escolarizada para a educação infantil.

O parecer elaborado pela ANPEd²¹ para a versão preliminar do Referencial também faz menção a esse aspecto, explicitando que, apesar de trazer

²⁰ A LDB em seu artigo 31 estabelece que a avaliação na educação infantil: “[...] far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

²¹ O parecer institucional da ANPEd foi elaborado sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, por pesquisadores e profissionais vinculados ao GT 07 Educação da Criança de 0 a 6. Após a análise do Referencial, verifica-se que algumas sugestões presentes nesse parecer foram incorporadas à versão final do documento, principalmente, as que se referiam ao documento introdutório.

referências negativas a concepção escolarizada na educação infantil, “é exatamente uma concepção tradicional de escola que transparece na proposta, na forma como entende os conteúdos, na maneira como concebe o sujeito da aprendizagem [...]” (1998, p. 95). Nesse sentido, o Referencial “retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a *educação* e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos” (ANPEd, 1998, p. 94, grifos do autor).

Füllgraf (2001, p. 71), reforçando essa percepção, aponta que o Referencial “traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal”, representando, assim, um retrocesso no que se refere à concepção de educação infantil no Brasil.

Além desse aspecto, o parecer da ANPEd (1998) aponta outros problemas presentes no Referencial. Dentre aqueles que se referem ao conteúdo, destaca-se a questão relacionada à concepção de desenvolvimento infantil, que de acordo com o parecer é marcada pelo viés “psicologizante cognitivista”. O parecer aponta que essa abordagem, da forma como está apresentada no texto, se sobrepõe a outras dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, sugere que,

ao apresentar os principais aspectos do desenvolvimento infantil na etapa de 0 a 6 anos, é importante enfatizar não só como as novas gerações humanas crescem e se desenvolvem, mas como esse processo é marcado pelas condições ambientais encontradas pela criança ao nascer, em sua família, cultura, região, grupo social, país, período histórico (ANPEd, 1998, p. 94).

Mais uma vez, ao confrontar as opiniões sobre o mesmo aspecto, observa-se que há divergências entre os membros do MEC, responsáveis pela elaboração do Referencial, e alguns pesquisadores da área. Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop e Sílvia Pereira de Carvalho, Coordenadoras responsáveis pela elaboração do Referencial, não compartilham essas interpretações. As Coordenadoras enfatizam que a concepção de desenvolvimento infantil que está na base da formulação do Referencial se baseia na idéia de que

as crianças são reais e diversas, têm capacidades de agir sobre o meio em que vivem e aprendem resolvendo problemas junto e na troca com seus amigos ou através da mediação de informações que lhe são oferecidas pelos adultos (INOUE; WAJSKOP; CARVALHO, s/d, p. 3).

Nesse sentido, de acordo com as Coordenadoras, a noção de desenvolvimento infantil presente no Referencial não se concentra apenas na dimensão cognitiva, mas privilegia outras dimensões quando enfatiza o aspecto da interação, onde as crianças exercem um papel ativo.

Com isso, avalia-se que a ruptura entre os dois grupos do COEDI/MEC pode estar na base da discórdia sobre o conteúdo do documento em análise. Observa-se que as considerações sobre as crianças presentes no Referencial são semelhantes e mantém a mesma orientação presente nos documentos anteriores, como pode ser constatado no confronto entre proposições de dois documentos do MEC, de épocas distintas:

a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo. A criança tem na família – biológica ou não – um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1994, p. 16).

a criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21, vol.1).

Em relação à concepção de educação infantil presente no Referencial, Cerisara (2002) argumenta que essa concepção vai de encontro ao que vinha

sendo debatido e que já se apresentava como um consenso entre os profissionais da área.

Sobre esse aspecto, verifica-se que há semelhança tanto na concepção apresentada em documentos anteriores quanto na que consta no Referencial no que se refere aos objetivos e função da educação infantil.

A educação nesta fase visa, de forma integrada, (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físicos, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1994, p. 17).

(...) a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p. 47, vol. 1, grifos meus).

No que tange ao nosso objetivo, observa-se que os documentos produzidos pelo MEC nos anos 1990 incorporam a concepção de criança cidadã presente nos movimentos sociais da década de 1980. Veja-se, por exemplo, a seguinte passagem retirada do texto Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994): “a educação infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa *concepção de criança como cidadã*, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento” (BRASIL, 1994, p. 11, grifos meus). Constata-se com isso que o discurso da criança cidadã já está presente nos documentos produzidos pelo MEC no período anterior a elaboração do Referencial.

É, portanto, um discurso que permanece e é incorporado ao texto do documento do Referencial, conforme ressalta Prado, quando enfatiza que uma das principais concepções veiculadas é a de que “*a criança não é só a cidadã do*

futuro, ela já é cidadã” (PRADO, 2000, p. 95). Nesse sentido, a proposta educativa para a educação infantil constante do Referencial aborda “a construção da identidade, autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo” (PRADO, 2000, p. 96), numa perspectiva de criança cidadã.

Ainda de acordo com Prado, ao promover a reorganização curricular, o MEC “visa à qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, assegurando que a educação no país possa atuar de forma decisiva no processo de construção e de exercício da cidadania [...]” (PRADO, 2000, p. 97).

Ao que parece, o aspecto a ressaltar nessas concepções que talvez signifique o elemento diferenciador entre elas é o tratamento dado a questão do exercício da cidadania pelas crianças incorporado ao texto do Referencial.

Assim, torna-se evidente que as interpretações acerca do Referencial são inúmeras e consideram diversos aspectos. É possível, ao resgatar algum desses aspectos, evidenciar que a elaboração do Referencial não foi consenso entre os profissionais/pesquisadores da área e o MEC nem tampouco significou unanimidade nas interpretações acerca das concepções ali defendidas. Nesse sentido, o discurso do MEC sobre a cidadania das crianças extrapola o texto do documento e é possível perceber no contexto criado no entorno da sua elaboração que as concepções expressas no documento não são arbitrárias.

2.4.3 A implementação

Por último, cabe ressaltar o processo de implementação do Referencial nas instituições de educação infantil. Como foi visto anteriormente, o Referencial é uma proposta curricular nacional para a educação infantil. Como uma proposta, é um documento que visa a contribuir, conforme finalidade declarada em seu texto,

com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da

educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1).

Nesse sentido, o Referencial tem por objetivo servir de material auxiliar ao professor no trabalho educativo com as crianças de zero a seis anos nas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) e “como elemento orientador de ações a busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira” (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 1).

Todavia, não foi nessa perspectiva que a implementação do Referencial ocorreu. Como foi visto anteriormente, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) a prioridade foi a elaboração das diretrizes curriculares, o segundo mandato (1999-2002), porém, assumiu como prioridade, na área da educação, a formação de professores, inicial e continuada (PRADO, 2000).

Nessa perspectiva, o MEC lança, em 1999, o programa de formação continuada denominado Parâmetros em Ação, destinado à formação, em serviço, dos profissionais da educação infantil e do ensino fundamental. Esse programa foi implementado a partir do segundo semestre de 1999. Nessa implementação, o MEC adota a estratégia de vincular a adesão ao programa à implementação dos Referenciais nos municípios participantes.

Isso talvez possa esclarecer também as altas taxas de adesão ao Referencial, apontadas pelo Censo da Educação Infantil realizado pelo MEC no ano de 2000 e divulgadas em 2001.

Além disso, a partir de 2001 a liberação de recursos do FNDE para a educação pré-escolar nos municípios foi condicionada a implementação do Referencial como proposta curricular.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em Carta Aberta em 2001, denuncia a forma como essa vinculação estava ocorrendo e solicita ao MEC a rápida reparação deste equívoco, uma vez que o Referencial se apresentava como uma proposta “aberta, flexível e não obrigatória” (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 1).

Ora, vincular recursos financeiros para a educação infantil à implementação do Referencial é uma estratégia que a transforma de proposta não obrigatória à proposta única e imprescindível para as instituições.

Destaca-se, por fim, outro aspecto relevante nessa estratégia de implementação adotada pelo MEC. Havia urgência em implementar os referenciais e isso pode ser constatado através do “atropelamento” que houve dentro do próprio MEC. Nesse sentido, ressalta-se que o Referencial foi publicado antes mesmo que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - Resolução CNE/CEB n. 1, de 7 de abril de 1999.

As Diretrizes (BRASIL, 1999), ao contrário do Referencial, possuem caráter obrigatório ou mandatório e oferecem princípios, fundamentos e procedimentos para que as instituições de Educação Infantil organizem, desenvolvam e avaliem suas propostas pedagógicas (art. 2º). Nessa perspectiva, são definidos fundamentos norteadores que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar. Os fundamentos estabelecidos nessas Diretrizes são os seguintes:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, as Diretrizes servem de incentivo para que as propostas pedagógicas sejam pensadas, organizadas e avaliadas pelos profissionais nas próprias instituições de educação infantil.

Os aspectos mencionados acima são indícios da forma pouco democrática adotada pelo MEC tanto no processo de elaboração quanto na implementação do Referencial. Todo esse processo, no qual a participação da sociedade é bastante relegada, a ação principal coube ao MEC, caracterizando uma mudança nas estratégias de ação desse órgão em relação ao período anterior.

O processo que tem início em 1997, com a elaboração do documento preliminar, e conclui em 1999, com a sua implementação nas instituições de educação infantil do Brasil, revela claramente qual a opção adotada pelo MEC.

Observa-se que o Referencial é um documento que evidencia antagonismos, incoerências e divergências presentes tanto em relação a sua elaboração quanto ao seu texto. Ressalte-se com isso que as circunstâncias que envolveram esse processo foram bastantes peculiares e que, de certa maneira, devem refletir na sua estrutura interna e nas concepções nele explicitadas.

CAPÍTULO 3

O DISCURSO OFICIAL SOBRE A *CIDADANIA INFANTIL* NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O efeito ideológico de rompimento das relações entre desempenho social e condições estruturais favorece a emergência de concepções que operam o deslocamento semântico de determinadas expressões relativas à acção social para as considerar exclusivamente numa dimensão individual.

Manuel Jacinto Sarmiento

Abordou-se, no primeiro capítulo, com base na bibliografia referenciada, os conceitos de infância e cidadania, assim como algumas concepções, verificando as possibilidades de relação entre esses conceitos tendo em vista a análise da noção de cidadania das crianças. No segundo capítulo, apresentou-se o contexto de evolução do movimento pelos direitos da criança, de modo a evidenciar quais as influências desse movimento para a construção e consolidação de novos discursos sobre a infância, sobre a criança e sobre a cidadania das crianças na sociedade, na legislação brasileira e, em especial, nos documentos oficiais do MEC, enfatizando o RCN/Infantil.

Neste momento, identificam-se e analisam-se as concepções de cidadania e infância, bem como a relação estabelecida entre elas, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil). O foco de análise estabelecido nesta pesquisa é o discurso oficial acerca da cidadania das crianças conforme abordado no RCN/Infantil. Assim, num primeiro momento, apresenta-se os termos infância e cidadania tal como são trabalhados no texto do RCN/Infantil. A apresentação consiste em destacar os elementos discursivos (proposições e expressões) extraídos do texto do documento em análise, agrupados por categorias de análise – já explicitadas anteriormente – que contribuam para evidenciar as concepções relativas aos conceitos abordados nesta pesquisa. Em seguida, a partir das reflexões realizadas nos capítulos anteriores, procede-se a uma análise crítica de tais concepções, na perspectiva de apontar aspectos que evidenciam a construção de uma noção de *cidadania infantil* no texto do RCN/Infantil.

3.1 Infância

Inicialmente, aponta-se que o termo infância não é um termo freqüente no texto do RCN/Infantil - esse termo aparece sete vezes - e é trabalhado em momentos diferentes no documento. No entanto, constata-se que há uma idéia

clara acerca do conceito de infância, ou seja, é evidenciado o reconhecimento de que a infância corresponde a uma fase da vida do ser humano diferente da fase adulta. O trecho: “[...] as brincadeiras preferidas dos pais na *infância*, as histórias de vida etc. podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças” (BRASIL, 1998, p. 79, vol. 1, grifos meus), remete à idéia de uma fase da vida (a infância) dos pais (adultos) que pode ser retomada no presente (na infância) das crianças.

A idéia de infância como uma fase de vida diferente da do adulto é reforçada através de proposições como a que se segue:

as marcas e lembranças da *infância*, os jogos, brinquedos e canções significativas da vida do professor, assim como o repertório musical das famílias, vizinhos e amigos das crianças, podem integrar o trabalho com música (BRASIL, 1998, p. 68, vol. 3, grifos meus).

Além disso, ressalta-se também que há no texto a valorização dessa fase, enaltecendo aspectos considerados específicos da infância como ocorre com a brincadeira. Observe-se: “envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, estes *jogos e brincadeiras são expressão da infância*” (BRASIL, 1998, p. 71, vol. 3, grifos meus).

Outro aspecto relevante na abordagem do termo infância é a sua associação à cidadania. Esse aspecto é de fundamental interesse neste trabalho. Observe-se: “o *exercício da cidadania* é um processo que se inicia desde a *infância*, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno” (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2, grifos meus). É interessante perceber nessa proposição a intenção de formar vínculos entre os dois termos: cidadania e infância. Os vínculos são estabelecidos entre infância – cidadania – desempenho individual.

Há, neste momento, o reconhecimento de que a infância é também o lugar de experiências vinculadas ao exercício da cidadania. Percebe-se que, no texto, ao mesmo tempo em que se afirma a infância como o lugar das crianças e de

suas especificidades (brincadeiras, jogos, educação), afirma-se a infância como o lugar do cidadão, ou em outros termos, da criança cidadã.

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidade, capazes de crescerem como *cidadãos* cujos *direitos à infância* são reconhecidos (BRASIL, 1998, p. 7, vol. 1, grifos meus).

Identifica-se ainda no texto a compreensão de que existem várias e diferentes concepções de infância. Essa compreensão revela que no RCN/Infantil há a noção de que a infância é uma construção social.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever *concepções sobre a infância*, as relações entre classes sociais, a responsabilidade da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1, grifos meus).

Pode-se afirmar, dessa maneira, que o conceito de infância no RCN/Infantil é evidenciado ao longo de todo o documento. Portanto, não há negação da infância, ao contrário, busca-se no texto valorizá-la nas suas especificidades, estabelecendo assim diferenças entre adultos e crianças.

Torna-se necessário, neste momento, identificar as concepções de infância abordadas no RCN/Infantil. Reconhece-se e evidencia-se que existem diferenças entre as fases da infância e do adulto, mas em que diferem, especificamente, crianças e adultos de acordo com o documento RCN/Infantil? Ao identificar essas diferenças, acredita-se que se estará demonstrando as diversas concepções de infância presentes no RCN/Infantil e com isso buscando os elementos necessários à explicitação da noção de cidadania infantil.

Nesse sentido, prende-se às qualificações que são elaboradas sobre as crianças e sua educação para evidenciar qual a concepção de infância está presente no RCN/Infantil. Nesse caso, registra-se que são abundantes as referências no texto do documento que buscam “definir o que é ser uma criança”.

3.1.1 Natureza infantil

Conforme visto anteriormente, observa-se que há no RCN/Infantil o reconhecimento da infância como uma fase da vida do ser humano diferente da do adulto. Esse fato indica que há uma preocupação em estabelecer critérios de diferenciação entre as fases da vida do ser humano.

Observa-se, inicialmente, a abordagem da dimensão biológica da infância. É interessante verificar que há no texto a intenção de dar a essa dimensão um tratamento equivalente às outras dimensões. Nota-se em algumas proposições, como a que se segue, que a dimensão biológica da infância é potencializada tanto quanto as dimensões emocionais, afetivas ou sociais, por exemplo, ao considerar as individualidades e diferenças das crianças.

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o *universo infantil* apontando *características comuns* de ser das crianças, elas permanecem *únicas* em suas *individualidades e diferenças* (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 1, grifos meus).

Nessa citação, a utilização da expressão *universo infantil* indica o reconhecimento das especificidades da infância, admitindo-se que o universo infantil guarda características específicas em relação à fase adulta. Nota-se também que a citação remete a uma idéia de naturalidade e uma certa homogeneidade ao referir as “características comuns de ser das crianças”, enfatizando a dimensão biológica da infância. Ao mesmo tempo, ao fazer referência a criança como ser único, com suas individualidades e diferenças ressalta outras dimensões igualmente importantes da infância.

Compreendida dessa forma, a infância guarda especificidades em relação à fase adulta, mas isso não quer dizer homogeneidade, pois se reconhece a singularidade e a individualidade dos sujeitos que se encontram nessa fase, as crianças, conforme referência do texto. A citação a seguir apresenta elementos que contribuem para o entendimento dessa diferenciação:

compreender, conhecer e reconhecer *o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo* é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 1, grifos meus).

Nessa mesma perspectiva, existe um conjunto de proposições que permitem essa compreensão como, por exemplo, a que se segue: “as crianças possuem uma *natureza singular*, que as caracteriza como *seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio*” (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1, grifos meus).

É importante destacar dessa citação a expressão *natureza*. Na pedagogia, segundo Charlot, a infância tem uma significação associada à interpretação de natureza e de cultura, tomados num sentido temporal. A infância, nessa perspectiva, é um tempo que precede a idade adulta. Charlot (1979, p. 100) explica que

a pedagogia retoma esses temas essenciais, os da natureza, da corrupção, da cultura, encarando-os em sua relação com o tempo. Essa reinterpretação temporal das noções de base da pedagogia torna possível uma conceptualização da infância a partir dessas noções. Esse duplo fenômeno é, aliás, favorecido pelo fato de que o desenvolvimento fisiológico da criança remete à idéia de natureza, o que mantém a confusão entre as noções de natureza humana e de natureza, no sentido biológico do termo.

Essa idéia de infância que associa idéias de tempo e origem à noção ambígua de natureza está presente na pedagogia, desdobrando-se em muitas “significações ideológicas” (CHARLOT, 1979).

No texto do RCN/Infantil esse termo não é muito explorado e a noção de natureza, no sentido biológico do termo, ao que parece, não é a referência fundamental para pensar a infância, ou seja, há indícios de que no documento não se tem a intenção de reduzir a infância apenas a sua dimensão biológica, não se tem a intenção de naturalizar a infância.

Pode-se verificar ainda que as crianças guardam, conforme o texto sugere, especificidades significativas umas em relação às outras, conforme se verifica a seguir:

considerar que *as crianças são diferentes entre si*, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas *necessidades e ritmos individuais*, visando a ampliar e a enriquecer as *capacidades de cada criança*, considerando-as como *pessoas singulares e com características próprias* (BRASIL, 1998, p. 32-33, vol. 1, grifos meus).

Constitui-se como o grande desafio para a educação infantil, pelo que se constata no documento, preservar e respeitar a individualidade e singularidade das crianças. Percebe-se, nesse caso, uma tendência a considerar a criança como um ser concreto, inserida em contextos bem específicos, o que significa observar suas características, necessidades, ritmos individuais e também suas infâncias.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, *por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos* (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1, grifos meus).

De maneira geral, pode-se apontar que os discursos construídos em torno da infância no RCN/Infantil indicam o reconhecimento da separação entre os mundos das crianças e dos adultos, porém sem caracterizar a infância como um dado natural, enfatizando apenas sua dimensão biológica. Em conseqüência, admitem a existência de características específicas da infância, mas também o reconhecimento da individualidade e da singularidade das crianças.

boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral

todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1).

Além disso, é possível também considerar alguns aspectos dessas proposições que se referem à inserção da criança no meio social. A criança é um ser social e está imersa numa rede de relações desde muito pequena. É importante considerar que as crianças estão, por exemplo, inseridas em determinados contextos sociais e econômicos bastante diferenciados. Há crianças oriundas de famílias nucleares outras de famílias monoparentais. Essas estruturas familiares são algumas das possibilidades de como as famílias podem se organizar.

Outro aspecto fundamental é a inserção da criança em determinada classe social. As condições de vida da criança oriunda de classes econômicas menos favorecidas são completamente diversas. Parece uma obviedade, mas as instituições de educação infantil precisam levar em conta essas condições, porque tratar as crianças como se todas tivessem as mesmas condições ou tivessem acesso aos mesmos brinquedos ou ainda os mesmos hábitos alimentares, é no mínimo um grande desconhecimento da realidade brasileira. Tratar a diversidade seja ela de que caráter for, dentro da igualdade de direitos é o grande desafio para as instituições de educação infantil.

3.1.2 Criança

As crianças são sujeitos concretos que se encontram na fase da infância. No RCN/Infantil reconhece-se que existem muitas formas de viver a infância. Nessa perspectiva, destaca-se no RCN/Infantil o reconhecimento de que não existe uma única concepção de infância. Em função disso, também são muitas as imagens que se têm da criança.

a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1, grifos meus).

Assim, busca-se através das proposições identificar importantes características atribuídas às crianças, que contribuam para explicitar melhor as concepções de infância presentes no RCN/Infantil.

Assim, observa-se no RCN/Infantil que inúmeras proposições afirmam que as crianças são *sujeitos sociais*, os quais participam, desde o seu nascimento, de diferentes práticas sociais, interagindo, interferindo e sofrendo interferências do meio no qual estão inseridas.

As crianças, desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno (BRASIL, 1998, p. 181, vol. 3, grifos meus).

Além disso, pode-se verificar nessas proposições a intenção de caracterizar a criança como *ser social ativo*, e não mais um ser passivo, nas relações das quais participa. Essa é uma referência que pode ser verificada em várias proposições do texto do RCN/Infantil, como a destacada a seguir:

a criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1, grifos meus).

Todavia, nota-se que na citação acima não há referência à inserção da criança em determinadas classes sociais, o que quer dizer que a dimensão econômica não foi considerada e problematizada. No entanto, essa dimensão é uma das chaves para compreender a inserção das crianças nas sociedades

contemporâneas, desconsiderá-la é relegar a questão da inserção das crianças nas sociedades a questões menos problemáticas.

Por outro lado, ao considerar a criança como um ser social ativo, porque participa em diversas práticas sociais na sua vida, há, no RCN/Infantil, a valorização de outros aspectos. Evidencia-se que a participação das crianças é marcada pela interação, que significa que as crianças sofrem interferências do meio onde se desenvolvem, mas também influenciam esse meio. Observa-se, nesse caso, que é através da capacidade que a criança possui de *interagir* que outras capacidades serão explicitadas.

As capacidades de interagir e intervir, atribuídas às crianças, revelam uma tendência a consolidar uma concepção de infância baseada na *ação social*. Observa-se que esse estatuto social atribuído às crianças se assemelha ao do adulto, considerando a capacidade das crianças de intervir no meio em que vivem. A citação abaixo evidencia tal questão:

a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 2, grifos meus).

De fato, quando se observa tal proposição verifica-se a existência de uma intenção em qualificar o processo de interação da criança, valorizando suas percepções e compreensões sobre a realidade. Nesse sentido, a infância é compreendida como uma fase na qual as crianças compreendem e influenciam seu ambiente.

Outro aspecto presente no RCN/Infantil que pode ser relacionado à criança se refere à imagem da criança como um *ser completo e indivisível*. Um conjunto bastante significativo de proposições destacadas do texto do RCN/Infantil reflete essa questão, ou seja, considera a criança como um *ser único* contemplando todas as suas dimensões. A criança não é somente um ser social ou cognitivo ou

afetivo, ela é um conjunto, um todo completo. E nesse sentido vinculam-se concepção de educação infantil e infância, porque é necessário estabelecer a melhor forma de efetivar a educação infantil que englobe todas essas dimensões. Nessa perspectiva, observe-se a proposição abaixo:

embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, p. 17-18, vol. 1, grifos meus).

Como conseqüência dessa imagem de criança, o RCN/Infantil enfatiza a questão do desenvolvimento integral da criança. Considerando a criança em sua totalidade, a educação infantil deve ter como principal função o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos afetivos, físicos, cognitivos, éticos, estéticos, de relação interpessoal e inserção social, sem privilegiar ou hierarquizar nenhum deles. Conforme pode ser verificado na proposição a seguir:

embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p. 47, vol. 1, grifos meus).

3.1.3 Brincadeiras e jogos

Observa-se, também, que brincadeiras e jogos fazem parte da noção de especificidade da infância. Aliás, esse tema é objeto de inúmeras proposições no texto. Registra-se que as brincadeiras e os jogos fazem parte de praticamente

todos os tópicos tratados no documento, além do tratamento específico dado no volume 1 - Introdução.

Há referências àquilo que se pode denominar de “expressões da infância” ou àquilo que lhe é próprio. Nesse sentido, identifica-se no documento a afirmação de que na infância, as brincadeiras e os jogos se constituem como “expressões da infância”. Algumas proposições são objetivas nesse sentido.

Em todas as culturas as crianças brincam com música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fontes de vivência e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses *jogos e brincadeiras*, são *expressão da infância* (BRASIL, 1998, p. 70-71, vol. 3, grifos meus).

Como se observa nessa citação, as brincadeiras e jogos são as formas mais características de expressão das crianças, compreendidos, por isso, como parte da própria infância. Essas atividades aparecem como mecanismos pelos quais as crianças podem expressar sua forma de ser, de pensar e de estar no mundo. Dessa forma, as brincadeiras e os jogos, expressam as experiências vividas pelas crianças, espelham suas condições de vida.

Entende-se, dessa maneira, que essas brincadeiras não são iguais para todas as crianças nem em forma nem em conteúdo. Em outros termos, indica-se que existem muitas formas de viver a infância, por isso nem todas as crianças terão as mesmas brincadeiras e jogos nem brincarão da mesma maneira.

Em síntese, há o reconhecimento de que existem diferentes formas de viver a infância e também que as brincadeiras não são iguais para todas as crianças, mas reconhece-se que brincar é uma especificidade da infância. Nesse sentido, conforme o texto a seguir, admite-se que brincar se constitui em espaço singular de constituição do infantil, portanto, não há infância sem brincadeiras.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um *espaço*

singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27, vol. 27, grifos meus).

Nessa perspectiva, reforça-se no documento a importância do ato de brincar, além de reconhecê-lo como um direito da criança.

Considerando-se as *especificidades* afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das *crianças de zero a seis anos*, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o *exercício da cidadania* devem estar embasadas nos seguintes princípios: [...] *direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil*; [...] (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1, grifos meus).

Nessa citação, verifica-se que há uma relação direta entre o exercício da cidadania e a qualidade das experiências que são oferecidas às crianças na infância, que passa necessariamente pelo reconhecimento e respeito, dentre outras coisas, ao direito da criança brincar.

E mais, reconhece-se no RCN/Infantil que as brincadeiras podem ajudar a desenvolver outras capacidades igualmente importantes para o desenvolvimento da criança, além de ser “uma das *atividades fundamentais* para o desenvolvimento da *identidade e da autonomia*” (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 2, grifos meus).

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 2).

Por fim, ressalta-se da citação acima o papel da brincadeira na socialização das crianças. A socialização é compreendida no RCN/Infantil como um processo de apropriação da cultura, nessa perspectiva, brincar favorece a interiorização de modelos de adulto, de modelos da sociedade na qual a criança está inserida, portanto, a brincadeira favorece sua socialização.

3.1.4 Protagonismo infantil

Esse *protagonismo infantil* está relacionado tanto a ações que podem se desenvolver no ambiente da instituição – o qual pode ser definido como espaço social mais restrito – quanto a ambientes externos ou outros espaços sociais.

A valorização da criança como protagonista, no RCN/Infantil, revela duas tendências implícitas ao texto: a) a precoce inserção das crianças no mundo das responsabilidades e preocupações dos adultos; b) uma tentativa de igualar qualitativamente a participação e intervenção de crianças e adultos. Essas duas tendências são identificadas quando se valorizam aspectos que fazem da infância uma fase muito mais próxima da vida adulta ou quando se ressaltam características das crianças que tendem a colocá-las em igualdade com os adultos. Como se observa na proposição a seguir:

a percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que *a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir* (BRASIL, 1998, p. 182, vol. 3, grifos meus).

Isso se revela, ainda, em afirmações como “*estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana*” (BRASIL, 1998, p. 175, vol. 3, grifos meus).

As características atribuídas à criança como competência e capacidade de agir e refletir em contextos diversos também se evidenciam em formulações que atribuem à criança a participação ativa na construção de seu conhecimento. A ocorrência desse tipo de proposição é bastante elevada, visto que se trata de uma proposta curricular. Elas aparecem ao longo de todo o texto em proposições vinculadas a conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais. Destaca-se, no trecho a seguir, alguns aspectos que permitem verificar as características enunciadas:

no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter idéias e hipóteses originais sobre aquilo que

buscam desvendar. Nessa perspectiva as *crianças constroem o conhecimento* a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. *O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação* (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 1, grifos meus).

Essa condição da criança como participante ativa na construção de seu conhecimento influencia de maneira decisiva no processo de ensino-aprendizagem. Constata-se nessa noção a influência do construtivismo na perspectiva adotada em relação à construção do conhecimento pela criança.

Ao se considerar as *crianças ativas na construção de conhecimento e não receptoras passivas* de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever (BRASIL, 1998, p. 120, vol. 3, grifos meus).

Essa influência é declarada no RCN/Infantil:

a concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 1).

Pode-se perceber, no entanto, que no texto do RCN/Infantil essas idéias em torno da questão do desenvolvimento infantil e processo de construção de conhecimento são conflitantes em vários momentos. Ora enfatiza-se o processo de desenvolvimento da criança como resultado da interação e participação ativa da criança, ora assume-se o desenvolvimento como um processo que se desenvolve em etapas. No primeiro caso, a abordagem é feita com base em Vygotsky, para quem a aprendizagem leva ao desenvolvimento. No segundo caso,

privilegia-se a perspectiva de Piaget, para quem a aprendizagem ocorre após o desenvolvimento de certas estruturas cognitivas que habilitam o sujeito para a aprendizagem.

Essas perspectivas teóricas podem ter pontos de convergência, mas da forma como são abordadas no documento em análise, as posições são conflitantes, o que favorece ao tratamento ambíguo dada tanto à questão do processo de desenvolvimento infantil quanto à aquisição/construção do conhecimento.

De todo modo, essa noção de criança como construtora de seu conhecimento está explicitada ao longo de todo o texto do RCN/Infantil e é pautada pelas competências de formular, expressar, relacionar, construir, conceber, imaginar, interpretar e refletir atribuídas à criança. Observa-se na citação abaixo que todas essas competências estão presentes no processo de elaboração/construção de conhecimento pelas crianças na educação infantil:

é também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e idéias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 172, vol. 3, grifos meus).

Todavia, percebe-se que no RCN/Infantil não é dada a mesma valorização a competências como memorização, sistematização, repetição, discriminação etc. para o processo de aprendizagem. Esse posicionamento evidencia-se por meio da citação a seguir:

a ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação (BRASIL, 1998, p. 209, vol. 3, grifos meus).

Nota-se que, além das competências listadas anteriormente, a ênfase recai sobre capacidades da criança, conforme se observa na proposição a seguir:

a formação de conceitos pelas crianças, ao contrário, se apoia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres e objetos e, à medida que elas crescem, dirige-se à particularização. Nesse processo, *as crianças procuram mencionar os conceitos e modelos explicativos que estão construindo* em diferentes situações de convivência, utilizando-os em *momentos que lhes parecem convenientes e fazendo uso deles em contextos significativos, formulando-os e reformulando-os* em função das respostas que recebem às indagações e problemas *que são colocados por elas e para elas* (BRASIL, 1998, p. 171-172, vol. 3, grifos meus).

3.1.5 Cultura infantil

Além dessa ênfase na noção de criança como construtora de seu conhecimento há também, no RCN/Infantil, a proposição de que a criança produz cultura - cultura da infância. Há no documento quase uma centena de referências ao termo cultura, no singular e plural. Há apenas três referências específicas à questão da cultura infantil. Como se trata de um debate ainda em aberto, a ocorrência de referências a essa questão merece destaque.

Percebe-se que no RCN/Infantil não somente se reconhece que a criança produz cultura, como também há a proposição de que elementos dessa cultura sejam incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, como se observa a seguir: “o trabalho musical a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil pode ampliar meios e recursos pela inclusão de materiais simples aproveitados do dia-a-dia ou presentes na *cultura da criança*” (BRASIL, 1998, p. 72, vol. 3, grifos meus).

É importante salientar que a “autonomia cultural das crianças” continua, conforme Sarmiento (2002) enfatiza, envolto em controvérsias. Para Sarmiento (2002, p. 12), a questão fundamental está relacionada ao fato de saber se as significações produzidas pelas crianças “se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas”, em outros termos, se as culturas da infância se baseiam num “sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo *específico*

das crianças e alternativo (ou, pelo menos, diferente) do dos adultos” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21, grifos do autor).

Essa questão da construção de culturas pelas crianças remete também a outra questão que, de acordo com Sarmiento (2002), refere-se à interpretação da autonomia das crianças em relação aos adultos.

No RCN/Infantil, contudo, essas controvérsias parecem estar “resolvidas”. Há uma ênfase na autonomia das crianças em relação aos adultos, expressa em várias situações no texto, em consequência, visto que estão relacionadas, afirma-se que as crianças produzem cultura, ou seja, admite-se a *autonomia cultural das crianças*.

No entanto, é importante salientar que a referência à *cultura da infância* é feita no singular. Isso significa, que as afirmações contidas no RCN/Infantil contrapõem-se àquilo que é defendido pelos estudos sociológicos da infância. Esses estudos apontam para a *autonomia das formas culturais da infância* e referem-se às culturas da infância, no plural (SARMENTO, 2002).

Como afirmam Sarmiento e Pinto (1997, p. 21-22), uma vez que as culturas infantis são produtos da interação das crianças com os adultos, com seus pares e com o seu meio, fortemente marcado pela heterogeneidade, devem considerar “as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças”. É por essa razão que não se deve referir a *uma cultura da infância*, mas considerar o caráter plural desses sistemas de significação.

Nessa perspectiva, de acordo com Sarmiento (2002, p. 12), “as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. As culturas infantis não são, portanto, cópias imperfeitas das culturas dos adultos.

O que as proposições no RCN/Infantil indicam é que a abordagem a questão da construção de cultura pelas crianças é tratada numa perspectiva psicológica. Ao referir-se à cultura, no singular, privilegia-se a atividade do

indivíduo, ao invés de referir-se à ação humana, coletiva, como o faz a perspectiva sociológica, considerando as culturas infantis como as geradas na relação das crianças com os adultos, com os seus pares e na sua inserção social¹.

Assim, embora a referência à cultura da criança, no texto do RCN/Infantil, apareça no singular, revela-se aí um indicativo bastante forte de que as proposições acerca da participação ativa das crianças tanto na construção do conhecimento quanto na produção de cultura apareçam para reforçar a imagem de uma criança que é autônoma, que não está em posição inferior ao adulto.

Esse aspecto, o da autonomia, é bastante enfatizado no RCN/Infantil na abordagem da construção de conhecimento pelas crianças ou quando se refere às significações construídas pelas crianças, conforme citação a seguir: “estes conhecimentos elaborados pelas crianças oferecem explicações para as questões que as preocupam. São construções muito particulares e próprias do jeito das crianças serem e estarem no mundo” (BRASIL, 1998, p. 196, vol. 3, grifos meus).

3.1.6 Educação infantil

O RCN/Infantil é um documento curricular voltado para a educação infantil, como foi visto, por isso uma dos termos mais trabalhados no texto é justamente o de educação infantil. A ocorrência desse termo no texto é bastante elevada. Contabilizando apenas as que fazem referência direta ao que se entende por educação infantil, destacam-se do texto quarenta e nove ocorrências. Destas, apenas as mais significativas foram retiradas para compor o quadro de análise.

Nesta pesquisa, a concepção de educação infantil veiculada no RCN/Infantil ajudará a compreender também a forma como se articulam nesse documento as

¹ Discussão sobre a *produção simbólica das crianças* realizada pela Profa. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha, Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em palestra intitulada “A construção da Sociologia da Infância nas pesquisas em língua portuguesa” ministrada em 20 de outubro de 2005, na Faculdade de Educação da UNICAMP, em Campinas, São Paulo.

concepções de infância e cidadania, uma vez que aquela aparece relacionada a estas.

No RCN/Infantil a educação infantil é definida tal como o faz a LDBEN, ou seja, “é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade *o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade*” (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 1, grifos meus).

Além dos aspectos legais, percebe-se no RCN/Infantil a preocupação em apontar uma definição que tenta superar o caráter assistencialista da educação infantil no Brasil. Nesse sentido, o documento explicita uma concepção de educação infantil que revela um conjunto de aspectos que vão contribuir para dar uma nova identidade a esse novo nível de ensino, considerando que a concepção educacional no Brasil era marcada por características assistencialistas. Assim, conforme se explicita na citação abaixo, propõe-se no documento uma nova concepção de educação infantil:

modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as *especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas* (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1, grifos meus).

É interessante observar nessa citação que a referência à concepção de *educação assistencialista* pretende ultrapassar uma pretensa dicotomia que permeou várias análises sobre as instituições de educação infantil. Trata-se de classifica-las como assistenciais ou educacionais. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1991, p. 18) explica:

Segundo Kramer (1982, p. 115), há uma segunda fase na história da pré-escola no Brasil, de 1930 a 1980, onde o atendimento passa a ser assistencial, chegando a compor, no presente, ‘além da assistência médico-sanitária-nutricional e da social, [...] o plano educacional’. Kishimoto (1988) preocupa-se em identificar quais iniciativas poderiam ser classificadas como educacionais, distinguindo-as das demais. Essa polarização está presente nos estudos sobre a educação pré-escolar atual. Com isso, parece que

primeiro se passaria por uma etapa médica, depois por uma assistencial etc., culminando, nos dias de hoje, na etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos. Ou então toma-se como pedagógico um modelo ideal, deixando de atribuir essa característica a concepções diferenciadas. Ora, caberia avaliar se o próprio assistencialismo não representaria uma proposta *educacional*.

Para Kuhlmann Jr. (2001) essa questão, pelo menos do ponto de vista histórico, já está superada. O autor enfatiza que as creches e pré-escolas se constituíram historicamente como instituições educacionais, a diferença estava na destinação social, ou seja, um tipo para as crianças pobres (assistencial) e outro para as crianças de classe média (escolar) (KUHLMANN JR., 1998, 2001).

Kuhlmann Jr. (2001, p. 54, grifos do autor), enfatiza que,

no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

Nesse sentido, no RCN/Infantil essa questão também é uma questão superada, porque aponta em contraposição a essa concepção de educação assistencialista uma concepção de educação que considere “as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1), ou seja, uma educação para a emancipação.

Assim, o primeiro aspecto relacionado a essa nova identidade da educação infantil está associado à especificidade desse nível educacional que, para superar o caráter assistencialista da educação infantil, deve incorporar as funções de *educar e cuidar* nas instituições destinadas às crianças.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as *funções de educar e cuidar*, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas

e/ou aqueles que trabalham com as maiores (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1, grifos meus).

Campos (1994), explica que as propostas curriculares contemporâneas integram as funções de *educar* e *cuidar*, sem privilegiar uma em detrimento da outra, em favor das necessidades e interesses das crianças. Essas propostas, de acordo com a autora, se fundamentam em concepções de desenvolvimento infantil que situam “a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta [...]” (CAMPOS, 1994, p. 33-34).

Nesse sentido, a noção de cuidado, segundo Campos (1994), incorpora “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’”. Assim, considerando essa concepção que integra cuidar e educar como função primordial da educação infantil, procura-se superar a dicotomia entre assistência e educação. De acordo com Campos (1994, p. 35),

não só todos esses aspectos [do cuidar] são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

Assim, há no RCN/Infantil um discurso que procura definir a função da educação em consonância com as mais modernas definições para a educação infantil tentando superar a antiga noção dicotômica presente no Brasil. Nesse sentido, conforme o documento, todas as situações de aprendizagem proporcionadas às crianças, estejam elas relacionadas às brincadeiras ou a situações orientadas pelo professor, devem ser consideradas no seu conjunto, de forma integrada, para que contribuam no processo de desenvolvimento infantil.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).

No RCN/Infantil, a organização dos conteúdos fundamenta-se no reconhecimento das especificidades da faixa etária das crianças, levando em consideração os espaços de construção de conhecimento, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças, como forma de garantir aprendizagens essenciais.

Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger *diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças* que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 1998, p. 45, vol. 1, grifos meus).

É importante destacar dessa citação o papel da educação infantil na socialização das crianças. Assim, “as instituições educativas têm uma *função básica de socialização* e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes” (BRASIL, 1998, p. 51, vol. 1, grifos meus). A socialização, conforme explicitado no documento, se refere ao acesso e à inserção das crianças no universo cultural da sociedade na qual está inserida.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1, grifos meus).

Para a concretização dessa função o RCN/Infantil prioriza a integração dos vários elementos da educação infantil, isto é, as brincadeiras, o cuidado e a educação, direcionando-os para o desenvolvimento integral das crianças. Há, nesse sentido, uma vinculação entre desenvolvimento integral das crianças e atividades desenvolvidas com elas. A citação a seguir ilustra bem essa perspectiva:

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).

Ao colocar essa dimensão do desenvolvimento integral das crianças como uma função da educação infantil, reforça-se no RCN/Infantil a intenção de superar, conforme abordado anteriormente, duas antigas concepções de educação infantil: as assistencialistas e as escolarizantes, ou seja, as voltadas preponderantemente para o cuidado e guarda das crianças ou para a escolarização² das crianças de tenra idade.

o *desenvolvimento integral* depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p. 24, vol. 1, grifos meus).

Aliás, essa é uma intenção declarada no próprio RCN/Infantil, isto é, o documento é apresentado como “um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (BRASIL, 1998, p. 5, vol. 1).

² De acordo com Kishimoto, “o termo é utilizado freqüentemente por educadores da pequena infância para justificar o excesso de leitura, escrita e cálculo nas atividades infantis” (KISHIMOTO, 2002, p. 107).

3.1.7 Desenvolvimento infantil

Destaca-se ainda outra característica presente no RCN/Infantil que se refere à criança e a concepção de seu desenvolvimento. Essa característica, porém, se refere à criança e sua condição especial de sujeito em desenvolvimento.

as crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que *sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros*. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços (BRASIL, 1998, p. 67, vol. 1, grifos meus).

É interessante verificar, relativamente a essa questão, que ao mesmo tempo em que a criança é considerada como *sujeito competente*, com capacidade para realizar *ações, tomar decisões e fazer escolhas*, o RCN/Infantil atribui características que colocam a criança novamente em condição de dependência em relação ao adulto. Veja-se a citação a seguir: “quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela” (BRASIL, 1998, p. 16, vol. 2).

Considerar a criança como ser em condição especial de desenvolvimento significa atentar para uma situação na qual a criança, principalmente a de zero a seis anos, se encontra em condição de dependência em relação ao adulto.

Ao admitir essa fragilidade, revela-se no RCN/Infantil o reconhecimento de que a infância é também um fator biológico, a qual pressupõe uma fase de maior dependência e vulnerabilidade em relação ao adulto. Entretanto, o que se observa no RCN/Infantil é que não há um equilíbrio, enfatizam-se mais as capacidades das crianças do que sua vulnerabilidade. Isso indica que há uma urgência em ultrapassar essa fase em direção à independência e autonomia.

Reconhece-se a condição de vulnerabilidade e expõe-se a fragilidade e dependência da criança, mas enfatiza-se mais sua superação. Essa atitude, demonstrada no RCN/Infantil, revela a intenção de construir uma imagem de criança mais autônoma e independente, minimizando o caráter de submissão natural inerente à condição de vulnerabilidade estrutural na qual as crianças, em especial as de zero a seis anos, se encontram. Essa condição de dependência e fragilidade é combatida no texto como um todo, de forma a não se contrapor às capacidades atribuídas às crianças.

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste *conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma* (BRASIL, 1998, p. 25, vol. 1, grifos meus).

A citação acima ilustra bem o que foi mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo em que são apontadas as fragilidades da criança, ressalta-se seu caráter de provisoriedade. De acordo com a citação, as crianças são *menos independentes e menos autônomas*. O processo de desenvolvimento infantil não ocorrerá baseado em etapas ou estágios sucessivos de estados menos perfeitos para estados mais perfeitos: da imaturidade para maturidade, da incapacidade para capacidade, da heteronomia para autonomia.

No quadro a seguir, procura-se sintetizar as principais características da infância encontradas no RCN/Infantil.

QUADRO 7
Síntese das principais características da infância presentes no RCN/Infantil

INFÂNCIA				
Fase da vida do ser humano diferente da fase adulta. Universo infantil x Universo dos adultos	Fase com características próprias. Especificidades da infância: brincadeira, jogo e educação	Heterogênea	Construção social (embora seja também um fator biológico)	Cidadã (maior autonomia e independência da criança)
Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam	Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande	Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito	A concepção de criança é uma noção historicamente constituída e conseqüentemente vem	A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações ente as crianças e os diversos universos

<p>ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 1).</p> <p>As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1).</p>	<p>desafio da educação infantil e de seus profissionais (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 1).</p> <p>Em todas as culturas as crianças brincam. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, [...] pois são fonte de vivência e desenvolvimento musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o fazer-de-conta, esses jogos e brincadeiras, são expressão da infância (BRASIL, 1998, p. 70-71, vol. 3).</p> <p>[...] direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; [...] (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1).</p> <p>Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 2).</p>	<p>cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1).</p>	<p>mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1).</p> <p>As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros (BRASIL, 1998, p. 67, vol. 1).</p> <p>A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente (BRASIL, 1998, p. 16, vol. 2).</p>	<p>sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p. 43, vol. 2).</p> <p>Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).</p>
---	---	--	--	--

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, vol. 1, 2 e 3.

Conforme se observa no quadro acima, a infância, tal como é trabalhada no RCN/Infantil, pode ser compreendida como uma construção social. Isso significa que, embora seja também um fator biológico, sua construção se dá socialmente. Esse primeiro aspecto permite compreender ainda que, como construção social, não existe uma infância, mas muitas e diversas infâncias. Além disso, as crianças, sujeitos concretos da infância, possuem um jeito próprio de ser e estar no mundo.

A infância é, conforme o RCN/Infantil, uma fase da vida do ser humano que difere da idade adulta e possui características próprias que devem ser respeitadas e valorizadas. Nesse sentido, são exaltadas as especificidades da infância: as brincadeiras, os jogos e a educação. As brincadeiras e os jogos se constituem em expressão fundamental da infância e a escola em lugar de vivências da infância.

É também, segundo o texto, um período caracterizado não mais pela dependência e vulnerabilidade, mas por ser um período de exercício do autogoverno, de tomada de decisão, de realização de ação competente e bem

informada, de maior autonomia e independência, e ainda de exercício da cidadania.

Confunde-se nessas características pelo menos duas concepções de infância: a concepção moderna e a concepção “pós-moderna”. Associa-se à concepção moderna de infância as características relativas ao reconhecimento da infância como uma fase distinta da do adulto e o reconhecimento das especificidades da infância. À concepção “pós-moderna” associa-se a característica relativa ao reconhecimento da infância como construção social e ao reconhecimento deste período como uma fase de maior autonomia e independência das crianças.

3.2 Cidadania

Qual a concepção de cidadania que o RCN/Infantil trabalha em seu texto? Responder a essa questão é o que se propõe a seguir. Inicialmente, é importante registrar que a palavra cidadania não é muito explorada no texto do documento em questão. Considerando que o conjunto dos três volumes do RCN/Infantil é extenso, possuindo 457 páginas ao todo, a palavra cidadania aparece muito pouco.

As ocorrências se distribuem da seguinte forma: quatro vezes no volume 1, uma vez no volume 2 e nenhuma no volume 3. Já a palavra cidadão é possível encontrá-la nos três volumes, mas também sem muita ênfase: duas vezes no volume 1, uma vez no volume 2 e duas vezes no volume 3 (ver Quadro 8).

Esclareça-se que, nessas ocorrências, os termos que aparecem na carta do Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, endereçada aos professores das instituições de educação infantil, comum a todos os três volumes, foram contabilizados apenas uma única vez.

QUADRO 8

Ocorrências dos termos Cidadania e Cidadão no texto do RCN/Infantil

Volumes	Cidadania	Cidadão
Volume 1 – Introdução	4	2
Volume 2 – Formação Pessoal e Social	1	1
Volume 3 – Conhecimento de Mundo	0	2

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes 1, 2 e 3

Embora não seja tratada enfaticamente, a questão colocada nesta pesquisa não fica sem resposta, porque é possível afirmar que a questão da cidadania é uma preocupação presente no RCN/Infantil. Assim, ainda que as definições não estejam colocadas explicitamente, existem referências ao longo de todo o texto que permitem apreender diversas compreensões em torno do termo cidadania.

Inicialmente, registra-se no RCN/Infantil, conforme especificado anteriormente, uma tendência a afirmar posições consideradas como mais adequadas em oposição àquelas qualificadas de “ultrapassadas”, isto é, propõe-se a superação, incorporando e construindo a idéia de oposição entre bom/mau, adequada/inadequado.

Nesse sentido, existe a negação das concepções assistencialistas de educação infantil e a afirmação de uma outra concepção educacional que tenham como princípios os da cidadania, vinculadas aos seus ideais. “A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1). Isso sugere, desde o início, que no texto do RCN/Infantil a concepção educacional se vincula aos princípios e valores da cidadania.

3.2.1 Direitos de cidadania

Percebe-se ainda que a cidadania, conforme veiculada no RCN/Infantil, é compreendida como um atributo concedido àqueles que têm direitos. Isso sugere

uma associação simples e direta entre cidadania e direitos, ser cidadão é ter direito. A citação a seguir traz algumas dessas relações:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- *o respeito à dignidade e aos direitos das crianças*, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- *o direito das crianças a brincar*, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- *o acesso das crianças aos bens socioculturais* disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- *a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção* nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- *o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade* (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1, grifos meus).

Nessa citação, expressa-se o reconhecimento pelos direitos da criança e os considera como princípios para o exercício da cidadania. Além disso, traz outros elementos para a vinculação entre a concepção de cidadania veiculada e a de infância como, por exemplo, a *qualidade*.

Sabe-se que qualidade é um termo polissêmico. No Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa o termo recebe oito definições³. Para além dessas definições, o termo vem sendo constantemente atualizado. Zabalza (1998, p. 31), identifica e destaca três concepções freqüentes em relação ao conteúdo do conceito de qualidade:

³ Verbete Qualidade: “1. Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. [...] 3. Disposição moral ou intelectual das pessoas. 4. Dote, dom virtude. 5. Condição, posição, função. [...]” Fonte: **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1988.

a) A qualidade vinculada aos valores. Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes [...]; b) A qualidade vinculada à efetividade. Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados. c) A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.

Nessa perspectiva, no campo educacional, em particular na educação infantil, quando se aplica o conceito de qualidade, de acordo com Zabalza, essas três concepções devem estar presentes. Para o autor, definir uma escola, um programa educativo, professores(as) ou material educativo como sendo de qualidade requer o reconhecimento dos três componentes citados:

- Uma identificação com valores-chave formativos. Que esteja comprometido com os valores educativos que fazem parte do que a educação (da forma como a concebemos neste final de século) pretende oferecer para o desenvolvimento integral das crianças e da sociedade em seu conjunto.
- Alguns resultados de alto nível [...].
- Um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam n situação ou no processo avaliado [...] (ZABALZA, 1998, p. 32).

Além desses componentes, Zabalza (1998, p. 50) aponta dez aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade. São eles:

1. organização dos espaços;
2. equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
3. atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
4. utilização de uma linguagem enriquecida;
5. diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
6. rotinas estáveis;
7. materiais diversificados e polivalentes;
8. atenção individualizada a cada criança;
9. sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
10. trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Embora se refira à qualidade como uma questão importante e a vincule a outros aspectos igualmente considerados importantes, no RCN/Infantil não há uma explicitação do que se entende por qualidade. Todavia, é possível perceber

que, ao longo do texto, esses aspectos são abordados e tratados como fundamentais para o desenvolvimento das atividades com as crianças. Assim, pode-se considerar que o parâmetro de qualidade estabelecido está muito próximo do que é definido por Zabalza (1998).

Nessa perspectiva, atribui-se à educação infantil um papel importante na concretização da cidadania das crianças, porque, ao proporcionar experiências de *qualidade*, a educação infantil estará contribuindo para o exercício da *cidadania das crianças*.

Assim, são explicitados princípios que deverão servir de base para que as experiências oferecidas às crianças sejam de qualidade. As práticas educativas que respeitarem os direitos da criança, inclusive o direito a brincar, que possibilitarem o acesso aos bens socioculturais, que promoverem a socialização e inserção nas diversas práticas sociais e atentarem para o atendimento aos cuidados básicos de sobrevivência, estarão promovendo uma educação infantil de qualidade e, dessa forma, estarão garantindo o exercício da cidadania das crianças de tenra idade.

Nesse sentido, pode-se questionar como ficam as crianças que não estão nas instituições de educação infantil? Se elas não têm acesso à educação infantil, se não participam do processo de socialização proporcionado pela instituição, então elas não são cidadãs?

Nascimento (1999) analisa os dados da PNAD 1995 e aponta que crianças oriundas de famílias com maior rendimento mensal têm mais possibilidades de freqüentar creche ou pré-escola, ou seja, as crianças que provêm de famílias de baixo rendimento mensal têm poucas chances de freqüentar a educação infantil. Diante dos dados fornecidos pela PNAD, a autora levanta a hipótese de que, “se não houver uma atenção privilegiada aos provenientes de famílias com menor poder aquisitivo, o atendimento tenderá a universalizar a freqüência dos oriundos de famílias com maior renda e a retardar o acesso dos de menor renda” (NASCIMENTO, 1999, p. 46).

Observando os dados do Censo Demográfico do IBGE do ano 2000, a população de crianças na faixa do zero aos seis anos era de 23.141.413. O

número de matrículas em creches e pré-escolas, de acordo com dados do Censo Escolar (MEC/INEP) referente a 2000, era de 5.338.196. Nessa relação, o atendimento ficava em torno de 23% do total de crianças de zero a seis anos. São números que revelam um nível ainda muito aquém das necessidades de atendimento a essa população e podem significar também a permanência da situação apontada por Nascimento (1999).

Os outros aspectos evidenciados na citação, como a relação entre exercício da cidadania e acesso aos bens socioculturais e socialização das crianças por meio de sua participação nas práticas sociais sem discriminação de espécie alguma, são importantes para visualizar a forma como no documento se pretende articular infância e cidadania. Esses aspectos devem ser ressaltados porque eles serão resgatados em outras proposições do RCN/Infantil.

No RCN/Infantil, articulam-se todos esses aspectos e admite-se que a criança de tenra idade é cidadã. Cidadania compreendida, nesse caso, como um *status* concedido àquele que possui direitos, cujo exercício pode ser promovido e ampliado através de práticas educativas de qualidade, conforme pode ser verificado na citação a seguir:

este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de *práticas educativas de qualidade* que possam promover e ampliar as condições necessárias para o *exercício da cidadania das crianças brasileiras* (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1, grifos meus).

No RCN/Infantil, verifica-se que o elo entre práticas educativas de qualidade e condições necessárias ao exercício da cidadania das crianças se repete nas proposições como forma de garantir a compreensão de que: a) a criança é um cidadão; b) ela pode exercer sua cidadania; c) esse exercício depende, em grande medida, da qualidade das experiências ofertadas na educação infantil. Como pode também ser observado no trecho transcrito a seguir:

o Referencial [o RCN/Infantil] pretende apontar metas de *qualidade* que contribuam para que as *crianças* tenham um desenvolvimento

integral de suas identidades, capazes de *crescerem como cidadãos* cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 6, vol. 1, grifos meus).

Interessa observar que a cidadania das crianças é uma possibilidade no RCN/Infantil. As referências ao *exercício da cidadania das crianças* indicam que as crianças de zero a seis anos de idade são cidadãos e podem exercer sua cidadania.

Observa-se, entretanto, que a cidadania das crianças, conforme explicitada no RCN/Infantil, não se vincula a direitos e deveres da cidadania. Embora faça referências a direitos, conforme visto anteriormente, não refere os deveres de cidadania nem à participação nos espaços públicos. Seu exercício prende-se muito mais a atitudes e capacidades individuais. Veja-se, nesse sentido, a citação a seguir:

nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da *independência e autonomia*. *O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno* (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2, grifos meus).

Nessa proposição, o exercício da cidadania das crianças aparece vinculado a comportamentos individuais. O exercício da cidadania, nesse caso, não depende de condições externas, mas do comportamento individual. Verifica-se, nesse sentido, que a cidadania não compreende as noções de compromisso social e solidariedade.

Observa-se, ainda, que a educação, no caso, a educação infantil não se constitui em pré-condição para que o indivíduo exerça sua cidadania no futuro, como afirmava Marshall (1967), mas representa um espaço para que as crianças possam exercê-la no presente.

Por fim, percebe-se no RCN/Infantil que a cidadania não se articula a situações sociais e econômicas mais amplas, prende-se exclusivamente a direitos e tem como condicionantes para o seu exercício atitudes individuais e capacidades pessoais. Há, nesse caso, uma relação direta e linear, veiculada no texto, entre ter direitos e ser cidadão.

3.2.2 Independência e autonomia

Verifica-se, assim, que a cidadania, conforme proposta do RCN/Infantil, se prende a dois elementos fundamentais: independência e autonomia. Esses dois elementos vão se transformar em eixo de trabalho no documento (Volume 2) e por isso receber um maior destaque (registram-se sessenta e oito referências diretas aos termos autonomia e independência).

No documento, a autonomia é

a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 2, grifos meus).

A relação entre cidadania das crianças, autonomia e independência permeará todo processo educativo proposto no RCN/Infantil. Em decorrência disso, no RCN/Infantil enfatiza-se o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias ao exercício da cidadania das crianças. Um indicativo dessa ênfase é a ocorrência de expressões como “*capacidade de realizar escolhas*” ou “*prática de tomada de decisões*”, presentes ao longo do texto do documento. Assim, fazer escolhas e tomar decisões são capacidades necessárias para que as crianças se tornem independentes e autônomas e, em conseqüência, exerçam sua cidadania.

Nessa perspectiva, a concepção de cidadania veiculada no RCN/Infantil está associada a um agir autônomo, que é possibilitado, em grande medida, pela educação infantil. Assim, cabe a instituição de educação infantil promover nas crianças o exercício do autogoverno, pois ao exercitar o “autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores” (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 2). Nesse sentido, o projeto educativo da instituição de educação infantil deve enfatizar que a criança é independente e capaz de tomar iniciativas e decisões.

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (BRASIL, 1998, p. 15, vol. 2).

A educação infantil é novamente colocada como responsável nesse processo, porque “o desenvolvimento da identidade e da *autonomia* estão intimamente relacionados com os processos de *socialização* (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2). E a educação infantil, como foi visto anteriormente, cumpre esse papel de socializar ao propiciar o desenvolvimento das identidades das crianças e ao tornar acessível elementos da cultura necessários a sua inserção social.

Nesse sentido, apreende-se, no RCN/Infantil, que a infância não significa uma fase na qual a criança deva ser/estar submetida a ação do adulto passivamente como um objeto de sua ação, mas, ao contrário, deve-se reconhecer que ela tem capacidade de agir, estabelecer relações e interferir no meio em que vive. Essa é uma preocupação patente no RCN/Infantil: construir uma concepção de infância como uma fase de maior autonomia e independência, que supere as idéias de dependência e submissão em relação à fase adulta.

Para que as crianças possam se tornar cada vez mais independentes do adulto, é necessário que elas tenham tido a

chance de comprovar que são capazes. Isso pode ser facilitado tanto por meio de experiências concretas, em que elas experimentam agir sem ajuda, como também por meio de estímulos diante das tentativas feitas. [...] Uma vez que tenham tido a possibilidade de arriscar e experimentar sua capacidade de *realizar ações* sem ajuda pode-se, então, esperar que elas manifestem cada vez mais o desejo de ser *independente do adulto* (BRASIL, 1998, p. 67-68, vol. 2, grifos meus).

Outra característica atribuída à criança, que é evidenciada no RCN/Infantil, se refere à competência e a capacidade para *tomar decisões e fazer escolhas*. As proposições nesse sentido são diversas e bastante freqüentes no RCN/Infantil. Tome-se como exemplo a citação a seguir na qual estão presentes elementos que indicam o grau de autonomia pretendido para as crianças: “*dessa forma, as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções*” (BRASIL, 1998, p. 207, vol. 3, grifos meus).

Enfatizando os dois aspectos mencionados acima, há outras passagens bastante ilustrativas de como, no RCN/Infantil, atribui-se à criança a possibilidade de tomar decisões e fazer escolhas, qualificando o espaço da educação infantil como o local de desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, verifica-se no documento uma articulação entre o desenvolvimento de capacidades ligadas à ação autônoma e o espaço da educação infantil.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, *desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro*, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p. 43, vol. 2, grifos meus).

Dessa forma, a ação educativa nas instituições de educação infantil deve permitir às crianças a possibilidade de se posicionarem acerca do estabelecimento de regras sobre assuntos que lhes dizem respeito. Assim, a criança é reconhecida como sujeito que tem competência para decidir sobre assuntos de seu interesse. Outro exemplo ilustrativo acerca dessa característica é o que se observa a seguir:

em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que *as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhes diretamente* (BRASIL, 1998, p. 43, vol. 2, grifos meus).

A infância, nesse sentido, não se caracteriza por uma fase na qual a criança está isolada das preocupações da vida adulta, pelo contrário, torna-se uma fase na qual as crianças são inseridas no mundo das responsabilidades, participam tomando decisões e fazendo escolhas.

No texto do RCN/Infantil também é possível compreender a concepção de criança por meio da negação de outras concepções. Essa forma de abordar a questão é utilizada em menor frequência no texto do documento, mas é bastante útil para se perceber a noção veiculada. A referência à criança autônoma, ativa e independente, por exemplo, pode ser confirmada através deste tipo de abordagem, conforme citação abaixo:

há práticas que privilegiam os cuidados, partindo de concepções que compreendem a *criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva*, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a *singularidade e individualidade de cada criança* sejam respeitadas. Essas práticas tolgem a possibilidade de *independência* e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente (BRASIL, 1998, p. 18, vol. 1, grifos meus).

No texto do RCN/Infantil destaca-se ainda a criança como sujeito que é capaz de *refletir e agir* nos diferentes contextos e práticas sociais. Proposições desse tipo são recorrentes no texto. Observe-se, por exemplo, esta citação: “as crianças *refletem e gradativamente tomam consciência do mundo* de diferentes maneiras em *cada etapa do seu desenvolvimento*” (BRASIL, 1998, p. 169, vol. 3, grifos meus).

Há, ainda, outras passagens do texto do RCN/Infantil onde são enfatizadas essas capacidades de ação e reflexão da criança.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e *refletir* sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o *desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos*. [...] O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais (BRASIL, 1998, p. 48, vol. 3, grifos meus).

A referência às capacidades de agir e refletir das crianças são evidenciadas, conforme observado nas citações acima, fazendo alusões a um certo agir competente, a um *protagonismo infantil*.

3.2.3 Racionalidade

O processo de ensino-aprendizagem toma como centro de suas ações o desenvolvimento da identidade e autonomia nas crianças a partir do conhecimento sobre si e do desenvolvimento e utilização de suas potencialidades. A valorização dessa atitude pode ser constatada em várias partes do texto do qual se destaca: “[...] é preciso planejar oportunidades em que as crianças *dirijam suas próprias ações*, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente” (BRASIL, 1998, p. 15, vol. 2, grifos meus).

Nessa perspectiva, observa-se no texto do RCN/Infantil que as proposições são bastante pragmáticas. Veja-se, por exemplo, “a possibilidade de desde muito cedo *efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades* favorece o *desenvolvimento da autonomia [...]*” (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2, grifos meus) ou ainda “oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, *dirijam por si mesmas suas ações*, propicia o *desenvolvimento de um*

senso de responsabilidade” (BRASIL, 1998, p. 38, vol. 2, grifos meus). Atribui-se à criança de tenra idade a capacidade de agir conscientemente.

Conforme citação a seguir, as situações a serem valorizadas na educação infantil devem privilegiar essa noção:

tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a *criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros* (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2, grifos meus).

Percebe-se, com isso, a vinculação existente entre a cidadania, a infância e a educação infantil. É através do cumprimento da função socializadora da educação infantil que esta irá possibilitar as crianças, desde muito cedo, o exercício da cidadania. No RCN/Infantil, “a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao *conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais* para fazer frente às diferentes situações da vida” (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 2, grifos meus) e isso resulta do cumprimento da função de socializar realizada pela educação infantil. Observe-se, nesse sentido, a citação abaixo:

saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o *desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia*. [...] Isto pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização [...] (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).

Essa citação, como muitas outras, ilustra que existe no texto do RCN/Infantil um discurso que torna compreensível a expressão *cidadania das crianças*. A freqüência com que a relação entre cidadania, processos de socialização, desenvolvimento da independência e autonomia e a educação infantil é verificada no texto pode indicar a existência de uma estratégia discursiva

nesse sentido. Entretanto, não se pode afirmar que tal discurso seja intencional, mas também não se pode acreditar que seja ingênuo ou arbitrário.

3.2.4 Desempenho individual x desempenho social

Assim, no RCN/Infantil, obedecendo-se a essa lógica, reconhece-se certos direitos da criança, em virtude disso atribui-lhe cidadania, afirma-se assim o seu exercício e a transforma em cidadã. Para isso, utiliza-se de uma concepção de criança ativa, autônoma e independente, capaz de agir, refletir, tomar decisões e fazer escolhas sobre assuntos que lhe dizem respeito. Essa imagem indica que a criança, desde sua infância, é capaz de exercer ações de maneira autônoma e independente e, dessa maneira, pode também exercer sua cidadania. Nesse sentido, é uma concepção de cidadania que pode ser associada à infância. Ela se vincula a características pessoais e competências das crianças que podem e devem ser desenvolvidas na educação infantil.

As proposições presentes no RCN/Infantil ressaltam o desenvolvimento dessas capacidades em favor de atitudes de maior autonomia e independência da criança em relação ao adulto: “à medida que a criança cresce, o *desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos*” (BRASIL, 1998, p. 18, vol. 3, grifos meus).

(...) nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. Na moral autônoma, ao contrário, a *maturidade da criança* lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, *vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação* (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 2, grifos meus).

São afirmações que sugerem a alteração do estatuto da criança na sociedade: de dependente ou imatura em relação ao adulto à independente e madura, para além das questões relacionadas à sobrevivência.

Busca-se no quadro a seguir, sintetizar as principais características encontradas no texto referentes à cidadania.

QUADRO 9

Síntese das principais características vinculadas à cidadania presentes no RCN/Infantil

CIDADANIA			
TITULARIDADE DE DIREITOS	INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA	RACIONALIDADE	DESEMPENHO INDIVIDUAL X DESEMPENHO SOCIAL = CIDADANIA INFANTIL
<p>Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:</p> <p>respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;</p> <p>direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;</p> <p>acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;</p> <p>a socialização das crianças</p>	<p>A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 2, grifos meus).</p> <p>Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. [...] Isto pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em</p>	<p>[...] é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente (BRASIL, 1998, p. 15, vol. 2, grifos meus).</p> <p>A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autonomia [...] (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2, grifos meus)</p>	<p>O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 6, vol. 1, grifos meus)</p> <p>A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autonomia, essencial para que as crianças se sintam confiante e felizes (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).</p> <p>Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da</p>

<p>por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;</p> <p>atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1)</p>	<p>espaços de socialização [...] (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).</p>		<p>independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).</p>
---	---	--	--

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes 1, 2 e 3

Conforme dados do quadro acima, observa-se que a concepção de cidadania presente no RCN/Infantil remete à idéia de titularidade de direitos. De acordo com a definição proposta por Marshall (1967), a cidadania é um *status* ao qual estão associados direitos e deveres de cidadania. Percebe-se com isso que a noção de cidadania presente no documento distancia-se dessa concepção ao enfatizar os direitos e não mencionar os deveres a eles associados.

A razão também é um elemento associado a essa concepção de cidadania, tal como Rousseau e Locke consideravam. Todavia, diferentemente do que pensam esses autores, no RCN/Infantil a criança já faz uso dessa faculdade e, portanto, já é capaz de exercer a cidadania.

Nessa concepção, o exercício da cidadania está mais associado a capacidades individuais (independência e autonomia) do que ao desempenho social do indivíduo (participação ativa e responsabilidade social). A participação requerida para o exercício da cidadania se dá através da ação nos espaços sociais mais restritos, como a escola, e tem início desde a mais tenra idade, desvinculando-se do compromisso social.

3.3 O discurso da cidadania das crianças no RCN/infantil

A compreensão das concepções de infância e cidadania encontradas no RCN/Infantil requer, neste momento, o seu relacionamento com os conhecimentos anteriormente adquiridos. Na análise, observa-se que o documento revela dois níveis de contradição: um interno, ou seja, as relações estabelecidas entre as

concepções no interior do documento; outro externo, isto é, as relações estabelecidas entre essas concepções e o contexto mais amplo de elaboração, função e objetivos do documento.

No RCN/Infantil verifica-se que a infância é compreendida como uma fase da vida do ser humano, diferente da do adulto, que guarda especificidades. Nesse sentido, é um conceito de infância no qual se reconhece a existência de dois mundos ou universos diferentes: o das crianças e o dos adultos.

A análise de outros elementos relacionados a esse conceito como, por exemplo, a imagem de criança, permite perceber que no RCN/Infantil a infância, embora seja considerada um fator biológico, ela é socialmente determinada. Significa dizer que a infância pode ser caracterizada pelos seus elementos biológicos, mas a forma como ela é compreendida se dá socialmente. Nesse sentido, é possível também afirmar que a infância não é homogênea e universal, ou seja, existem muitas e diversas formas de viver ou não viver a infância.

No RCN/Infantil, conforme foi visto anteriormente, foi principalmente através das características relacionadas às crianças que se tornaram mais explícitas as concepções de infância presentes no documento.

Nesse sentido, a imagem de criança presente no RCN/Infantil é de um sujeito ativo, independente, autônomo, capaz de refletir e agir em contextos diversos, produzir cultura e construir conhecimento, tudo isso em interação com os outros sujeitos, adultos ou crianças e com o meio em que se desenvolve.

Assim, tanto o reconhecimento da infância como uma fase não homogênea e natural quanto essa imagem de criança remetem a uma concepção contemporânea de infância que vai ao encontro da que foi definida por Dahlberg et al. (2003), Sirota (2001), entre outros. Ou seja, *a infância*, considerada como construção social. Em conseqüência, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças; *as crianças como atores sociais com voz própria*, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem; *as crianças como produtora de cultura e co-construtora de seu conhecimento*.

Se esse discurso concentra-se nessa concepção é um indício de que se espera tanto dos adultos quanto das próprias crianças uma conduta, um modo de agir e de pensar específicos. Quais as razões para que esse documento veicule essa concepção de criança? Talvez duas razões possam explicar esse discurso: a primeira razão seria ultrapassar a visão de que a criança é incompetente, incapaz e passiva, presente também na área da educação; a segunda é assumir uma perspectiva mais condizente com a proposta de criança cidadã. As duas razões não se excluem mutuamente.

De fato, as proposições presentes no RCN/Infantil remetem a uma noção de que as crianças são participantes ativas nas relações que estabelecem com os outros, adultos ou crianças, e com o meio em que se desenvolve. Nesse sentido, todo o discurso sobre a infância, principalmente sobre a criança, obedeceu a essa tendência, verificando-se que à criança, desde cedo, são atribuídas capacidades que possibilitam essa participação e intervenção.

Todavia, a análise desse discurso sobre a infância e a criança sugere algumas contradições. Observa-se que, desde o início do texto, é admitida uma diferenciação entre crianças e adultos, *universo infantil* e *universo dos adultos*, baseada na afirmação das especificidades das crianças. Porém essas diferenças vão ficando cada vez menos evidentes ao longo do texto do RCN/Infantil. Isso porque, conforme foi visto anteriormente, existe uma tendência explícita de transmitir uma imagem de criança mais independente e autônoma, portanto de uma infância com maior autonomia. Ora, no momento em que são atribuídas essas características, elas vão se constituindo em obstáculos à compreensão das diferenças entre adultos e crianças, uma vez que essas mesmas características envolvem capacidades e competências semelhantes a dos adultos.

O que se observa com isso é que não estão devidamente explicitadas no RCN/Infantil quais seriam de fato essas diferenças. Note-se, ainda, que na maioria das referências feitas à criança são utilizadas expressões que transitam mais no universo dos adultos do que no das crianças (independência, autonomia, iniciativa, coordenação de ações e de pontos de vista, *cidadania*, participação). Isso indica a

existência de uma estratégia de adequação do discurso para que se conforme melhor no contexto.

Em relação ao conceito de cidadania, pode-se afirmar que no RCN/Infantil ele vai ao encontro da noção moderna ou liberal de cidadania, no que se refere à titularidade de direitos. De acordo com essa noção, o cidadão é o titular de direitos individuais concedidos pelo Estado. Nesse sentido, observa-se uma associação direta entre possuir direitos e ser cidadão ou exercer sua cidadania. Convém ressaltar, que essa concepção de cidadania não é problematizada no documento, ou seja, não há no documento referências às condições materiais para o exercício da cidadania. Nesse sentido, é uma concepção desvinculada de questões de ordem social, econômica ou política, portanto pode ser atribuída e exercida por todos independentemente de condições materiais. Além disso, não são reivindicados os deveres associados a esses direitos.

Além disso, o que se apresenta no RCN/Infantil como condicionantes para o exercício da cidadania são outros elementos, principalmente, os relacionados a capacidades ou competências individuais. Propõe-se, dessa forma, que essas capacidades ou competências sejam desenvolvidas através de conteúdos curriculares relacionados, principalmente, à construção da identidade, interação social e aquisição de valores. O que vem configurado na proposta apresentada no eixo de trabalho: Identidade e autonomia, no volume 2 do RCN/Infantil. Observa-se que nesse caso o foco é deslocado da ação ou desempenho social para o desempenho individual.

Ao analisar as concepções de cidadania e infância propostas no RCN/Infantil é possível perceber que há um esforço em articular essas duas concepções no sentido de produzir uma idéia, uma noção, um discurso sobre a *criança cidadã*. Esse discurso resulta, portanto, de uma estratégia de articulação entre vários elementos presentes tanto na concepção de infância quanto na de cidadania e, ainda, da articulação destes com outras concepções como, por exemplo, a de educação infantil. Assim, pode-se reafirmar que existe no RCN/Infantil um discurso sobre a *cidadania das crianças* assim como a construção de uma noção de *cidadania infantil*.

A primeira articulação a ser destacada na construção desse discurso é a afirmação em torno do reconhecimento de certos direitos às crianças. Expressões como “*respeito à dignidade e aos direitos das crianças*”, “*direito das crianças a brincar*” ou “*crianças crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos*”, revelam que há no texto a proclamação e reconhecimento de direitos para as crianças. Isso sugere a seguinte associação: se as crianças possuem direitos e eles são direitos reconhecidos, então as crianças são cidadãs. Nesse sentido, crianças e adultos são iguais perante a lei, possuem direitos, portanto são cidadãos.

A segunda articulação observada se dá entre desenvolvimento de capacidades individuais e exercício da cidadania. Compreende-se, dessa forma, a ênfase dada ao protagonismo infantil ou ainda a ênfase na valorização da criança como um agente poderoso nas relações que estabelece. Note-se que as expressões utilizadas nesse sentido são bastante categóricas, “*exercitem o autogoverno*”, “*independência para agir*”, “*escolher e tomar decisões*”, “*formular questões*”, “*imaginar soluções*”, “*expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo*”, “*desenvolver formas de intervir*”, “*desenvolver sentimentos de justiça*”, “*capacidade de dialogar*”. A estruturação desse discurso em torno da imagem de uma criança ativa, independente e competente e, portanto, de uma infância mais autônoma, vai permitir a construção de uma noção na qual se associe a essa imagem a capacidade para o exercício da cidadania e, dessa forma, associa-se infância e cidadania.

Por fim, a terceira articulação presente nesse discurso ocorre entre educação infantil e o exercício da cidadania das crianças. Nesse sentido, vários momentos do texto do RCN/Infantil indicam a possibilidade de exercício da cidadania das crianças vinculadas ao oferecimento de práticas educativas de qualidade pelas instituições de educação infantil. São afirmações do tipo “*implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras*”, que possibilitam compreender que na construção desse discurso sobre a cidadania das crianças, a educação infantil aparece como um espaço para

o exercício da cidadania das crianças. Portanto, cabe a educação infantil favorecer as condições que permitam às crianças o exercício da sua cidadania.

De fato, é possível que as crianças possam formular compreensões e sejam capazes de estabelecer estratégias de intervenção nos diversos contextos sociais nos quais se inserem, entretanto, o que não está evidenciado no RCN/Infantil é a qualidade dessas intervenções e em que podem diferir significativamente em relação à intervenção dos adultos. O documento aponta diferenças nas formas de compreensão da realidade, mas não evidencia que existem diferenças significativas nessa intervenção.

A atribuição do *status* de cidadania à criança indica uma tendência a igualar dois mundos admitidos, a princípio, como distintos. Aponta-se com isso a primeira contradição do documento: afirmar especificidades ou particularidades da infância ao mesmo tempo definir características que igualam adultos e crianças.

Compreende-se, no entanto, que essa não é a única contradição presente no documento. A tentativa de explicar essas contradições extrapola os limites do texto do RCN/Infantil, nível interno, considerado até esse momento da análise. As relações que são estabelecidas no interior do documento refletem relações mais amplas que podem resultar de outras combinações e estratégias. Nesse estudo, interessa averiguar como o documento se articula a essas relações do cenário mais amplo.

Há no RCN/Infantil uma falta de clareza ou imprecisão no trato das concepções de cidadania e infância e nas articulações propostas. Verifica-se, nesse sentido, que os direitos atribuídos e reconhecidos como legítimos para as crianças são, na verdade, direitos que estão muito próximos daqueles declarados nos documentos internacionais e, portanto, que se referem a direitos humanos. E, nesse caso, há que se diferenciar direitos da cidadania e direitos humanos.

Os direitos da cidadania “dizem respeito aos direitos públicos subjetivos consagrados por um determinado ordenamento jurídico, concreto e específico”. Já os direitos humanos, que é uma expressão mais abrangente, “se referem à própria pessoa humana como valor-fonte de todos os valores sociais” (direito à vida, direito à educação, direito a não ser submetido à tortura, direito a não ser

escravizado, direito a uma nacionalidade, direito a um nome etc.) (CASTILHO, 2005, p. 1).

Como foi visto, a Constituição brasileira de 1988 acolheu em seu texto diversos dispositivos que tratam dos direitos da criança e do adolescente em consonância com as diretrizes internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e o debate em torno da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Nessa perspectiva, as crianças são consideradas sujeitos de direitos humanos e seres humanos em condição especial de desenvolvimento e não cidadãos. Nesse sentido, evidencia-se a segunda contradição do documento: proclamar direitos humanos para as crianças e considerá-las cidadã.

Assim, entende-se que o MEC, ao elaborar seus documentos oficiais, veicula um discurso que não se coaduna às orientações internacionais, quando concede à criança o *status* de cidadania e dessa forma a eleva de sujeito de direitos a cidadão. Se o discurso do MEC, proposto através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil), é um discurso oficial sobre a cidadania das crianças, constata-se que existe uma intenção explícita de propagar essa imagem de criança cidadã diante da sociedade brasileira. As proposições do RCN/Infantil apontam claramente nessa direção.

Nesse sentido, vale lembrar que o RCN/Infantil foi elaborado por um grupo de pesquisadores e profissionais convidados/contratados pelo MEC e depois levado ao conhecimento da sociedade (outros pesquisadores e profissionais da educação infantil). Essa mecânica de elaboração foi intensamente criticada por profissionais e pesquisadores que desejavam participar mais ativamente na elaboração de tal documento, obedecendo a uma tradição estabelecida no MEC no período de 1993 a 1998.

Convém ressaltar a preocupação desses profissionais com a elaboração de tal documento que, como foi visto anteriormente, iria atingir um público bastante especial: as crianças de zero a seis anos em instituições de educação infantil.

Nesse momento, é importante lembrar esse cenário porque parece paradoxal utilizar-se de um mecanismo caracterizado como pouco democrático,

como ocorreu na elaboração do documento, mas trazer no seu conteúdo um discurso ao mesmo tempo forte e polêmico em torno da *cidadania das crianças*, um debate que ainda não encontrou um consenso entre os pesquisadores. Argumenta-se, nesse sentido, que houve, por parte do MEC, uma estratégia de “apaziguar os ânimos” utilizando-se de um vocabulário mais “progressista” incorporado ao texto (SARMENTO; PINTO, 1997). Essa tendência pode ser verificada pela utilização de palavras tais como *autonomia*, *participação*, *independência* e mesmo *cidadania*. E, nesse sentido, o que parece haver é uma tentativa de adequação do discurso utilizado no RCN/Infantil à demanda dos movimentos sociais e de profissionais e pesquisadores da área.

Entretanto, a utilização dessas palavras no RCN/Infantil recebe um tratamento ambíguo (CERISARA, 2001). Essa ambigüidade também está presente no tratamento das concepções de infância e de cidadania e, conseqüentemente, na noção de criança cidadã presente no discurso veiculado no RCN/Infantil. Isso porque, relativamente ao conceito moderno de cidadania, compreende-se não ser possível falar em cidadania das crianças (MARSHALL, 1967). Nesse sentido, aponta-se a terceira contradição presente no documento analisado: tentar associar dois conceitos inconciliáveis, retirando do conceito de cidadania a ênfase dos deveres de cidadania, ou seja, da responsabilidade e compromisso social.

É possível estabelecer duas explicações para essa situação contraditória: a primeira pode ser indicativa de que esse discurso sirva para trazer luz à discussão sobre os direitos da criança; a segunda sugere uma estratégia que, ao insistir no *exercício da cidadania plena pelas crianças* de tenra idade, esse discurso sirva para colocar o foco sobre a condição cidadã da criança e, assim, desvie a atenção das condições reais de vida e de possibilidade de acesso futuro à cidadania, mascarando uma realidade que é adversa para a maioria das crianças brasileiras.

Ampliando-se ainda mais o cenário de elaboração do RCN/Infantil, observa-se que a situação em que o documento foi elaborado pode ser caracterizada como um momento de intensa reestruturação do papel do Estado, por exemplo, no provimento dos direitos sociais. É possível estabelecer relações entre o discurso

presente no RCN/Infantil e o contexto de elaboração das políticas públicas na década de 1990.

As reformas dos sistemas educativos, realizadas nesse período, em países da América Latina assumiram características semelhantes, principalmente na elaboração dos documentos curriculares para os diversos níveis de ensino, entre eles a educação infantil (MALAJOVICH, [2002?]). Essa autora oferece duas razões para isso: a primeira estaria num ideário comum de reconhecimento dos direitos da infância e da educação infantil e um interesse em superar os velhos modelos assistencialistas de educação; a segunda razão a ser considerada é o papel das organizações internacionais no processo de reforma educativa nesses países, que impulsionaram a aceitação de critérios similares nas definições curriculares.

Revela-se, nesse caso, que a elaboração do RCN/Infantil pelo MEC, nesse período, foi também um instrumento de divulgação de um discurso cujo eixo não foi discutido com a sociedade brasileira.

No RCN/Infantil, existe a referência ao respeito à diversidade e pluralidade da sociedade brasileira, nesse sentido o documento se apresenta como uma proposta “aberta e flexível e não obrigatória”. De fato, uma das preocupações registradas pelos profissionais da área da educação infantil com a publicação do RCN/Infantil referia-se, justamente, à questão: como uma proposta curricular poderia atender à diversidade cultural existente no Brasil e como uma proposta como a do RCN/Infantil respeitaria essa diversidade e, ao mesmo tempo, contribuiria para o respeito aos direitos das crianças brasileiras? (BUJES, 2000).

Esse questionamento não pode ser desconsiderado. Os procedimentos adotados tanto na elaboração quanto na implementação do RCN/infantil sugerem, embora se afirme que o RCN/Infantil seja uma proposta não obrigatória, uma imposição de tal documento como proposta única para as instituições de educação infantil. Nesse sentido, registra-se o condicionamento feito pelo MEC às secretarias municipais de educação, no âmbito da educação pré-escolar, vinculando o financiamento do FNDE (Resolução/FNDE/CD/Nº 011 DE 20/04/01) à implementação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

conforme carta do MIEIB (2001). Revela-se, nesse caso, a quarta contradição presente no documento.

Essas contradições apontadas no documento e na sua relação com o contexto mais amplo de sua elaboração revelam que não há preocupação real em relação ao atendimento aos direitos da criança, mas uma tentativa de mascarar uma situação na qual não se considera, sequer, a criança como sujeito de direitos humanos (altas taxas de mortalidade infantil, falta de recursos para educação infantil, prostituição infantil, trabalho infantil, maus tratos etc.). Embora, é importante ressaltar, revele em seu discurso uma elevação do estatuto social da criança de sujeito de direitos a cidadão pleno.

CONCLUSÃO

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

Manuel Jacinto Sarmiento

Esta pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as concepções de cidadania e infância, como também a relação estabelecida entre elas, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil); elegeu-se esse documento como fonte de análise no contexto do problema da relação entre infância e cidadania.

Após contextualização teórica dos conceitos cidadania e infância na perspectiva de evidenciar o problema da associação do termo cidadania à infância, apresentou-se o movimento pelos direitos da criança no Brasil e sua influência na definição de concepções de infância nas leis e documentos oficiais, em especial, no documento RCN/Infantil. Tal percurso envolveu, ainda, a apresentação da análise das concepções de infância e cidadania, assim como da relação estabelecida entre elas, no documento RCN/Infantil, o que permite afirmar que as questões formuladas anteriormente foram respondidas.

No que se refere à identificação das concepções de cidadania e infância presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/Infantil), pode-se afirmar que a cidadania é definida como um *status* atribuído àqueles que possuem direitos. Nesse caso, todos os que possuem direitos reconhecidos pelo Estado são considerados cidadãos. No entanto, essa concepção, evidenciada no RCN/Infantil, não problematiza as condições efetivas para o exercício da cidadania e, portanto, não fundamenta a participação ativa como um de seus princípios, uma vez que se desvincula do desempenho social (ação social, compromisso social, solidariedade).

Tal concepção de cidadania põe a ênfase nas competências e nas capacidades do indivíduo e, assim, desloca o exercício da cidadania do plano social para o plano individual. Essa concepção abre a possibilidade, através da ambigüidade, de associar cidadania à infância.

A infância, por sua vez, é definida no Referencial como o lugar da criança, da brincadeira e da educação. Todavia, a criança que se encontra nessa fase não é mais definida como, fundamentalmente, dependente, frágil e incapaz em relação aos adultos. Ao contrário, nessa concepção são valorizadas suas competências individuais para intervir e modificar as relações com as pessoas que as cercam e com o meio no qual estão inseridas. Essa concepção permite considerar a criança apta ao exercício da cidadania, uma vez que esta se prende a direitos (à criança são reconhecidos alguns direitos) e ao desempenho individual (agir independente, autônomo, racional).

Assim, é possível afirmar que no RCN/Infantil existe um esforço, ou até mesmo uma estratégia, para articular cidadania e infância. As relações estabelecidas são baseadas em elementos teóricos de uma e outra concepção, ao mesmo tempo fortalecendo aspectos que possibilitam a relação e enfraquecendo ou negligenciando os que a impedem. Tal situação revela, dessa forma, ambigüidades e contradições na articulação dessas concepções.

Nesse sentido, a hipótese mencionada antes, ao que parece, foi confirmada. Baseado na análise evidenciada do RCN/Infantil há razões para afirmar que o discurso sobre a cidadania das crianças revela-se ambíguo quanto à utilização dos conceitos. Importa notar, conforme abordado neste trabalho, que os conceitos de cidadania e infância são inconciliáveis, considerando-se inadequado referir-se a crianças tão pequenas como cidadãs plenas.

Como dizer que uma criança, especialmente a de zero a seis anos, seja capaz de exercer sua cidadania, de assumir as responsabilidades que o exercício da cidadania exige? Ou eleva-se o estatuto da criança para atribuir-lhe cidadania ou rebaixa-se o estatuto da cidadania para se adequar às crianças. De outra forma não há como aproximar os dois conceitos sem proceder a essa estratégia de modificação de um ou de outro estatuto, ou de ambos ao mesmo tempo. As

implicações da alteração dos estatutos oscilam entre valorização relativa da criança e desvalorização da cidadania.

Em ambos os casos há implicações. No primeiro caso, verifica-se um processo de responsabilização das crianças, através da antecipação de atribuições inerentes à vida adulta, transformando-as em pequenos homens. No segundo caso, percebe-se a diminuição da importância atribuída à cidadania, porque há desconsideração dos aspectos críticos inerentes ao conceito de cidadania, como a participação ativa e a responsabilidade social.

Vários elementos teóricos presentes no RCN/Infantil contribuem para acreditar que se está diante de uma estratégia discursiva que tenta mascarar a realidade de desigualdade de oportunidades das crianças brasileiras. É importante ressaltar ainda que não se está contra os direitos das crianças; o argumento utilizado é que esse discurso não tem efeito prático nenhum diante da realidade das crianças brasileiras, a não ser escondê-la.

Compreende-se que as crianças têm direitos, mas direitos humanos que são assegurados constitucionalmente, porque as crianças foram reconhecidas como *sujeitos de direitos*. O respeito pelos direitos da criança exige, portanto, outras ações do poder público: é necessário o provimento de vagas em creches e pré-escolas em número suficiente para atender a demanda; há que se melhorar a formação dos profissionais da educação infantil, além de assegurar recursos específicos para a educação infantil. Sem considerar essas necessidades, torna-se inviável o atendimento ao direito da criança à educação.

Não se defende uma educação para a submissão ou dependência, pois o exercício da cidadania pressupõe independência e autonomia, e a educação assume um papel importante nessa formação. O que se questiona nesta pesquisa é uma associação direta entre infância e um tipo de cidadania, que, desvinculada de uma ação efetiva de responsabilidade social por parte dos indivíduos, não contribui para uma sociedade justa e igualitária. Se o que se pretende com essas afirmações em torno de uma cidadania das crianças é colocar “luz” sobre os direitos das crianças como seres humanos, talvez essa estratégia não seja a mais adequada. Ao propor tal associação entre infância e cidadania, na verdade o que

se propõe é um enfraquecimento do conteúdo próprio da cidadania, qual seja, a responsabilidade do indivíduo perante a sociedade.

Não se traduz em prejuízo considerar as crianças como cidadãos em potencial e “investir” nesses futuros cidadãos todo o esforço de que a sociedade seja capaz, a fim de garantir que, quando adultos, possam gozar de sua cidadania plenamente, por meio da participação ativa na sociedade. A antecipação de certas obrigações para as crianças não produz outra coisa senão a redução cada vez maior de sua infância, de seu tempo-espço específico de vivência da infância. Além de indicar uma desobrigação do Estado diante das condições de vida da maioria das crianças brasileiras.

Aquilo que é fundamental é assegurar que todas as crianças possam viver da melhor forma possível sua infância e, para isso, tenham também assegurados direitos fundamentais como acesso à educação, à saúde, a uma habitação decente, a uma alimentação adequada, enfim, a condições mínimas para uma vida saudável e digna como qualquer ser humano.

Em resumo, a análise demonstrou que há no RCN/Infantil um discurso de cidadania das crianças. Sendo um documento que teve grande divulgação junto aos profissionais de educação infantil, essa noção de cidadania das crianças certamente será construída junto a esses profissionais. Além disso, a partir dessa idéia-chave de criança cidadã, surgirão inevitavelmente outras idéias associadas a ela, conforme a interação dos profissionais da educação infantil com o referido documento.

Será esta uma conceituação da cidadania que busca estabelecer limites para a participação social? Essa participação restringe-se ao domínio micro-social e está destituída dos princípios críticos que se relacionam à cidadania? Em uma sociedade desigual como a brasileira, caso tal concepção tenha ampla aceitação, certamente pode-se pensar que os espaços de transformação social serão cada vez mais reduzidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In: RIZZINI, Irene (Org.). **Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura; USU Ed. Universitária; Amais, 1997. p. 19-37.

ADORNO, Sérgio. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, Irene et al. **A criança no Brasil hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 101-112.

ALMEIDA, Maria Doninha de. O discurso oficial sobre a cidadania no Brasil distante da realidade dos excluídos: um exemplo em Natal no Estado do Rio Grande do Norte. **R. Adm. Educ.**, Recife, v. 1, n. 3, p. 111-130, jan./jun. 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cidadania, cultura e diferença na escola**. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: jun. 2003.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 89-96, jan/fev/mar/abr 1998.

ARCHARD, David. **Children**: rights and childhood. London: Routledge, 1998.

ARIÈS, Philippe **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. Livro III, p. 77-119; Livro VII, p. 219-265.

BARBALET, J. M. **Cidadania**. Tradução de M. F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, Lda., 1989.

BÁRCENA, Fernando. La educación política y el oficio de la ciudadanía. In: _____. **El oficio de la ciudadanía**: introducción a la educación política. Barcelona: Paidós, 1997. p. 27-50.

BEDIN, Gilmar Antônio. O desenvolvimento da cidadania moderna e o neoliberalismo: algumas reflexões sobre a tentativa de ruptura de uma narrativa em expansão. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria (Org.). **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas** - nacionais, regionais e globais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 435-462.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BRAYNER, Flávio. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 22, n. 76, p. 197-211, out. 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, mar./1999.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o papel do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov./2001.

CASTILHO, José Roberto Fernandes. **Cidadania: esboço de evolução e sentido da expressão**. 2005. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo8.htm>> . Acesso em: ago./2005.

CAVALCANTI, Rosa Maria Niederauer Tavares. **Conceito de cidadania: sua evolução na educação brasileira a partir da República**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1989.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. p. 19-49.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

COCKBURN, Tom. Children and citizenship in Britain: a case for a socially interdependent model of citizenship. **Childhood**, UK, v. 5, n. 1, p. 99-117, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. II, p. 9-15.

DAHLBERG, Gunilla. et al. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL RI JÚNIOR, Arno. Evolução histórica e fundamentos políticos-jurídicos da cidadania. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria. (Org.) **Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas** - nacionais, regionais e globais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 25-83.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 63-64. (Verbetes: Cidadão e Contrato Social).

DIDONET, VITAL. Representação da criança na sociedade brasileira. In: MAGALHÃES, Antônio Rocha; GARCIA, Walter (Org.). **Infância e desenvolvimento**: propostas e desafios. Brasília: IPEA, 1993. p. 7-39.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **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; Universidade Santa Úrsula, 1995. p. 47-98.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

FRANKLIN, BOB. The case for children's rights: a progress report. In: FRANKLIN, Bob (Ed.). **The handbook of children's rights**: comparative policy and practice. London: Routledge, 1995. p. 3-22.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. **A cidadania da infância e as novas responsabilidades do Estado e da Sociedade Civil na implementação dos direitos da criança**. 2005. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/memex/navegar.htm>> Acesso em: ago. 2005.

_____. A cidadania da infância e da adolescência: da situação irregular à proteção integral. In: CARVALHO, Alysson [et al.] (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002. p. 59-85.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 133-153.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre a construção do Estado-nação e a educação pública. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 3, n. 2 (8), jul. 1992.

GUARINELLO, Noberto Luiz. Cidades-Estado na Antigüidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 29-47.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. 2. ed. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-235. (Coleção Clássicos).

INOUE, Ana; WAJSKOP, Gisela; CARVALHO, Silvia Pereira de. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 30, p. 3-5, s/d.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: out. 2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, vol. 13, n. 2 (38), maio/ago. 2002.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KUHLMANN JR., Moisés. **Trajetórias das concepções de Educação Infantil**. 2002. Disponível em: <<http://www.omep.org.br>> Acesso em mar. 2004.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. p. 51-65.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. 210p.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. Tradução de Renato Janine Ribeiro e Sílvia Lara Ribeiro. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos).

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. 2. ed. Introdução de J. W. Gough; Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-234.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito de menor. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAJOVICH, Ana. **Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica**, [2002?]. Disponível em: <<http://www.oei.es/linea3/malajovich.pdf>> Acesso em: maio 2005.

MANZINI COVRE, Maria de Lourdes. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos).

MARCÍLIO, Maria Luíza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1988-1922). In: FREITAS, Marcos César. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 51-76.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In.: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 42-56.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Introdução de Philip C. Schmitter; Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Cap. III.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Direitos humanos e cidadania**: à luz do novo direito internacional. Campinas: Minelli, 2002. Cap. III e IV.

MICHAUD, Yves. **Locke**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 115-133.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. **Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos**: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França. 2001. 450 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. In: MEC/INEP. **Situação da Educação Básica no Brasil**. Brasília, MEC/INEP, 1999. p. 45-67

NOGUEIRA, Conceição; SILVA, Isabel. **Cidadania**: construção de novas práticas em contexto educativo. Braga, Portugal: Edições ASA, 2001.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001. p. 5-18.

PILOTTI, Francisco. Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **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; Universidade Santa Úrsula, 1995. p. 11-45.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. In: Associação Juizes para a Democracia. (Ed.). **Direitos Humanos: visões contemporâneas**. São Paulo: Método Editoração e Editora Ltda., 2001. p. 31-66.

PIOVESAN, Flávia; PIROTTA, Wilson Ricardo Buquetti. Os direitos humanos das crianças e dos adolescentes no direito internacional e no direito interno. In: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003. p. 277-297.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro : Graphia Editorial, 1999.

PRADO, Iara Glória Areias. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, vol. 1, p. 94-97, 2000.

QUIRINO, Célia Galvão; MONTES, Maria Lúcia. **Constituições brasileiras e cidadania**. São Paulo: Editora Ática, 1987. (Séries Fundamentos).

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Tradução de Helena Antunes. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1999.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores, do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **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; Universidade Santa Úrsula, 1995. p. 99-168.

RIZZINI, Irma. O menor filho do Estado – pontos de partida para uma história da assistência à infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **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; Universidade Santa Úrsula, 1995. p. 243-298.

ROCHE, Jeremy. Children: rights, participation and citizenship. **Childhood**, n. 4, vol. 6, p. 475-493, 1999.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. Análise da Política Brasileira de Educação Pré-Escolar nos últimos 50 anos. In: Congresso de Educação Pré-Escolar dos países do Cone-Sul: o desafio da formação infantil, I, 1988. Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: OMEP/BR, 1988. p. 337-352.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre economia política e Do Contrato Social**. Tradução de Maria Constança Peres Pissarra. Prefácio de Bento Prado Júnior. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Clássicos do Pensamento Político).

_____. **Emílio**. Tradução de Pilar Delvaux. Martins/Portugal: Publicações Europa-América, 1990. v. 1 e 2. (Introdução, Livros I e IV)

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A cidadania de crianças e adolescentes: a legislação de proteção a seus direitos. In: ARAÚJO, Braz. **Crianças e adolescentes no Brasil; diagnósticos, políticas e participação da sociedade**. Campinas, SP: Fundação Cargill, 1996. p. 143-180.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. **Movimento**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 53-74, maio 2001.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a. Modernidade**. 2002. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>> Acesso em: out. 2003.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. 2004. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>> Acesso em: dez. 2004.

SILVA, Roberto da. **A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: Âmbito Jurídico. Ago. 2001. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/aj/eca0008.htm>> Acesso em: ago. 2005.

SILVEIRA, Alair. **Caderno de Teoria Política**. 2000. Disponível em: <<http://www.sintep.org.br/download/teoripolitica.doc>> Acesso em: mar. 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 77-111.

_____. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação**. 2002. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>>. Acesso em: dez. 2003

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980. (Coleção Teoria e História 6)

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. 2004. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>> Acesso em: jul. 2005.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância**: grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

UNICEF. **Situação da infância no mundo**: Relatório do UNICEF 2005. Disponível em <<http://www.unicef.org.br>> Acesso em: out./2005.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Os direitos da criança e do adolescente: construindo o conceito de sujeito-cidadão. In: WOLKNER, Antônio Carlos; LEITE, José Rubens Morato. (Orgs.). **Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas**: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 31-50.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **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; Universidade Santa Úrsula, 1995. p. 299-346.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERON, Carlos. A cidadania em Florença e Salamanca. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 97-113.

LEIS, CONVENÇÕES, DECLARAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS (REFERÊNCIAS)

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília, DF, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches e pré escolas que respeite os direitos das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998, Vol. 1, 2, e 3.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Brasília, DF, 1999.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2000**. Parte III – Desenvolvimento Social - Educação. 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/publi_04/mens2000.htm> Acesso em: ago. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Políticas e Resultados 1995-2002 – Educação Infantil no Brasil**. Brasília, DF, 2002.

_____. **Resolução FNDE n. 11**, de 21 de março de 2002. Estabelece as orientações e diretrizes para apresentação de projetos educacionais, visando a assistência financeira suplementar no ano de 2002, no âmbito da Educação Pré-Escolar e Fundamental.

_____. **Resolução FNDE n. 30, de 10 de 2001**. Alterar os Municípios pólos e conjuntos de Municípios participantes, relacionados nos anexos “B” das Resoluções 11 e 12 e no anexo “C” da Resolução n. 13, do Conselho Deliberativo do FNDE, referentes ao exercício de 2001.

CÓDIGO DE MENORES (Decreto Federal no. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 – Consolida as leis de assistência e proteção a menores). São Paulo: Edições Saraiva, 1995.

Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra). Liga das Nações. 1924.

ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948

_____. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959.

_____. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989.

_____. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Declaração de Jomtien). 1990.

BIBLIOGRAFIA (OBRAS CONSULTADAS)

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. **La implementación de las políticas**. México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, 1996. p. 323-372.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **La Sociologie et la construction de l'enfance regards du cote de la famille**. Lisboa, 2004. (mimeo) 7p.

_____. A Sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes, **Forum Sociológico**, Lisboa, v. 4, n. 3, p. 11-32, 2000.

ANDRADE, Ângela Nobre de. A criança na sociedade contemporânea: do "ainda não" ao cidadão em exercício. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], 1998, vol. 11, n. 1. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: mar. 2005, p. 161-174.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2000. p. 221-247.

ARIÈS, Philippe. A Infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p. 5-17, 1986.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. II, p. 23-33.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna**. Tradução: Maria Amélia Augusto. Oeiras: Celta Editora, 2000. p. 1-51.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueiri, SP: Manole, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BODIN, Jean. **Los Seis Libros de La República**. 3.ed. Selección, Estudio Preliminar y Traducción de: Pedro Bravo Gala. Madrid: Editorial Tecnos, 2000.

BOTO, Carlota J. M. C. dos Reis. Emílio: cidadão do mundo. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, 3(5 e 6), p. 13-17, jul.88/jun.89.

BUENO, Maria Sylvia Simões. As políticas atuais para a educação básica e a onda neoliberal. In: Ghiraldelli Jr., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 57-73.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

COSTA, Antônio Gomes da Costa. **Direitos Humanos das Crianças e dos Adolescentes**. 2001. Disponível em: <<http://www.conectasur.org/files/a8p2.pdf>> Acesso em: ago. 2005.

CRAIDY, Carmem Maria. A Política de Educação Infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994, Brasília, **Anais...** Brasília: 1994. p. 18-21.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** [online]. n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=isso Acesso em: abr. 2003.

DE TOMMASI, L.; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?** 2003. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>> Acesso em: dez. 2004.

FERNÁNDEZ, Gabriela. La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 26, p. 167-199, 2001.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania** – uma questão para a educação. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 1993.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-92.

FREEMAN, Michael. The future of children's rights. **Children & Society**, London, vol. 14, p. 277-293, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 49-79.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução: Fernando Luis Machado e Maria Manuela Rocha. Oeiras: Celta Editora, 1992.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

HADDAD, Lenira. **O Referencial Curricular para a Educação Infantil no contexto das políticas para a infância**: uma apreciação crítica. 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: nov. 2004.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**. Campinas, SP, n. 55, p. 30-41, nov./2001.

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela?** A criança de zero a seis anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991. 111p.

JANS, Marc. **Children and active citizenship**: to a present-day notion of child participation. Meise, 2002. (mimeo). 14p.

KONDER, Leandro. Idéias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 171-189.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade. In: Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, 2000, Braga. **Anais...** Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2000. p. 64-75. vol. I.

LEITE FILHO, ARISTEO. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 200. p. 29-58.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos Sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 469-493.

MORAES, MARIA Lygia Quartim de. Infância e cidadania. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 91, p. 23-30, nov. 1994.

NARES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 563-583.

NASCIMENTO, MARIA EVELYNA POMPEU DO. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001b. p. 99-112.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 265-309.

PROUT, Alan. Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. **Children & Society**, London, vol. 14, p. 304-315, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: dez. 2003.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educ. Pesqui.**[online], vol. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000200009&lng=pt&nrm=isso> Acesso em: abr. 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. 1999. 162 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jun. 1999a.

_____. O Estado dos Dados para Avaliar Políticas de Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 20, p. 5-58, jul. 1999b.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou A Nova Heloisa**. Tradução: Fúlvia M. L. Moretto. Campinas, SP: HUCITEC; Editora da UNICAMP, 1994. p. 482-505. (Carta III da quinta parte).

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Muniz dos. **A cidadania na “voz” dos manuais escolares**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2001. p. 169-209.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 a. p. 13-28.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 17, p. 13-22, 2002.

SILVA, Isabel Lopes da. Perspectivas de Educação Pré-escolar: da socialização à educação para cidadania. In: Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, 2000, Braga. **Anais...** Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2000. p. 146-154. vol. II.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-263.

TOMAS, Catarina Almeida. Ter e não deter o direito de audição. In: Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, 2000, Braga. **Anais...** Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2000. p. 463-467. vol. III.

TOMAS, Catarina Almeida. **A infância no contexto da globalização: que riscos?** 2002. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalho.htm>> Acesso em: dez. 2003.

VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. 111p.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p.9-29, nov./2001.

LEIS, CONVENÇÕES, DECLARAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS (CONSULTADOS)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Infantil no Brasil: Situação atual**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1., 1994, Brasília, DF, **Anais...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998, Vol. 1 e 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC/INEP, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer N.º CEB 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Estado e de Assistência Social. **Portaria N.º 2.854,** de 9 de julho de 2000, Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado:** Parâmetros em Ação. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2005.

SITES VISITADOS

<<http://www.anped.org.br>>

<<http://www.cebrap.org.br>>

<<http://www.ibge.org.br>>

<<http://www.iec.uminho.pt/>>

<<http://www.inep.gov.br/comped/>>

<<http://www.mec.gov.br>>

<<http://www.omep.org.br>>

<<http://www.unesco.org>>

<<http://www.worldbank.org>>

<<http://www.unicef.org.br>>

<<http://www.unicef.org/brazil>>

<<http://www.oei.es>>

<<http://www.savethechildren.org.uk>>

<<http://www.fugpmb.org.br>>

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – *Infância* (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - *Cidadania* (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

INFÂNCIA

- As brincadeiras preferidas dos pais na infância, as histórias de vida etc. podem tornar-se parte integrante de projetos a serem trabalhados com as crianças (BRASIL, 1998, p. 79, vol. 1).
- As marcas e lembranças da infância, os jogos, brinquedos e canções significativas da vida do professor, assim como o repertório musical das famílias, vizinhos e amigos das crianças, podem integrar o trabalho com música (BRASIL, 1998, p. 68, vol. 3).
- [...] envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, estes jogos e brincadeiras são expressões da infância (BRASIL, 1998, p. 71, vol. 3).
- O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).
- [...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de sua identidade, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos (BRASIL, 1998, p. 7, vol. 1).
- Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1).

NATUREZA INFANTIL

- Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22, vol.1).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – *Infância* (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - *Cidadania* (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

- Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da **educação infantil** e de seus profissionais (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 1).
- Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias (BRASIL, 1998, p. 32-33, vol. 1).
- As **crianças** possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998, p. vol.1).

CRIANÇA

- A concepção de **criança** é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1)
- As crianças, desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno (BRASIL, 1998, p. 181, vol. 3).
- A **criança**, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em se desenvolve, mas também o marca. A **criança** tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p. 21, vol.1).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

- A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 2).
- Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as **crianças** pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, p. 17-18, vol. 1).
- Embora as crianças desenvolvam suas capacidade de maneira heterogênea a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoa e inserção social (BRASIL, 1998, p. 47, vol. 1).

BRINCADEIRAS E JOGOS

- Em todas as culturas as crianças brincam com música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é intensa, pois são fonte de vivência e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras, são expressão da infância (BRASIL, 1998, p. 70-71, vol. 3).
- Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. vol.1).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

- Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 21, vol. 1).
- A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27, vol. 27).
- Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: [...] direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; [...] (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1).
- Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22, vol. 2).

PROTAGONISMO INFANTIL

- A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas nela intervir (BRASIL, 1998, p. 182, vol. 3).
- Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (BRASIL, 1998, p. 175, vol 3).

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – *Infância* (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - *Cidadania* (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que expressem direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

- No processo de construção do conhecimento, as **crianças** se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as **crianças** constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem, O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p. 21-22, vol. 1).
- Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimento e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever (BRASIL, 1998, p. 120, vol. 3).
- É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e idéias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 172, vol. 3).
- A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação (BRASIL, 1998, p. 209, vol. 3).
- Os avanços na pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem, bem como os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, permitiram vislumbrar novos caminhos no trabalho com a criança pequena, há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de idéias e representações (BRASIL, 1998, p. 211, vol. 3).
- Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração, medidas, espaço e formas etc., por meio da resolução de problemas, as crianças estarão, conseqüentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipóteses, deduzir refletir e argumentar (BRASIL, 1998, p. 212, vol. 3).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

- A compreensão de que há uma relação entre os fenômenos naturais e a vida humana é um importante aprendizado para a criança. A partir de questionamentos sobre tais fenômenos, as crianças poderão *refletir* sobre o funcionamento da natureza, seus ciclos e ritmos de tempo e sobre a relação que o homem estabelece com ela, o que lhes possibilitará, entre outras coisas, ampliar seus conhecimentos, rever e reformular as explicações que possuem sobre eles (BRASIL, 1998, p. 191, vol. 3).
- A formação de conceitos pelas crianças, ao contrário, se apóia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres e objetos e, à medida que elas crescem, dirige-se à particularização. Nesse processo, as crianças procuram mencionar os conceitos e modelos explicativos que estão construindo em diferentes situações de convivência, utilizando-os em momentos que lhes parecem convenientes e fazendo uso deles em contextos significativos, formulando-os e reformulando-os em função das respostas que recebem às indagações e problemas que são colocados por elas e para elas (BRASIL, 1998, p. 171-172, vol. 3).
- Não é qualquer texto que garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem a criança a refletir e aprender (BRASIL, 1998, p. 142, vol. 3).

CULTURA INFANTIL

- O trabalho musical a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil pode ampliar meios e recursos pela inclusão de materiais simples aproveitados do dia-a-dia ou presente na cultura da criança (BRASIL, 1998, p. 72, vol. 3).
- Estes conhecimentos elaborados pelas crianças oferecem explicações para as questões que as preocupam. São construções muito particulares e próprias do jeito das crianças serem e estarem no mundo (BRASIL 1998, p. 196, vol. 3).

EDUCAÇÃO INFANTIL

- É considerada a primeira etapa da educação básica (título V. capítulo II. seção II. art. 29). tendo como finalidade o desenvolvimento integral

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – <i>Infância</i> (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - <i>Cidadania</i> (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

da criança até seis anos de idade (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 1).

- Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1).
- As questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1).
- Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).
- Na instituição de **educação infantil**, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).
- Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 1998, p. 45, vol. 1).
- A instituição de **educação infantil** deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – *Infância* (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - *Cidadania* (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que expressem direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

- As **instituições educativas** têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes (BRASIL, 1998, p. 51, vol. 1).
- **Educar** significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).
- O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p. 24, vol. 1).
- Um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas (BRASIL, 1998, p. 5, vol. 1).
- Como aprender é construir significados e atribuir sentidos, as ações representam momentos importantes da aprendizagem na medida em que a criança realiza uma intenção (BRASIL, 1998, p. 209-210, vol. 3).
- As novas funções para a **educação infantil** devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).
- Neste processo, a **educação** poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e ética, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – *Infância* (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - *Cidadania* (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

- (...) a **educação** tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, **afetiva**, cognitiva, **ética**, estética, de **relação interpessoal** e **inserção social** (BRASIL, 1998, p. 47, vol. 1).
- A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).
- A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).
- A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar (BRASIL, 1998, p. 18, vol. 1).
- Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 8, vol.1).
- É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas (BRASIL, 1998, p. 33, vol. 1).

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

- As **crianças** precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais. ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços (BRASIL, 1998, p. 67, vol. 1).

- Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela (BRASIL, 1998, p. 16, vol. 2).
- As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural (BRASIL, 1998, p. 24, vol. 1).
- Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades (BRASIL, 1998, p. 25, vol.1).
- Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, p. 25, vol. 1).
- Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas (BRASIL, 1998, p. 32, vol. 1).
- Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos (BRASIL, 1998, p. 33, vol. 1).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – <i>Infância</i> (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - <i>Cidadania</i> (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
--	---

- Processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimento que já possuem), usando para isso recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem ser conhecimentos prévios, matizá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativa (BRASIL, 1998, p. 33, vol. 1).
- [...] esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos, gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicação para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural (BRASIL, 1998, p. 173, vol. 3).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – <i>Infância</i> (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - <i>Cidadania</i> (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

CIDADANIA

- A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (BRASIL, 1998, p. 17, vol. 1).

DIREITOS DE CIDADANIA

- Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o *exercício da cidadania* devem estar embasadas nos seguintes princípios:

respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 1)

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – *Infância* (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - *Cidadania* (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que expressem direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

- Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13, vol.1).
- O Referencial [o RCN/Infantil] pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 6, vol.1).
- Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).
- As crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 1).

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA

- A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 2).
- Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 2).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que expressem direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

- A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (BRASIL, 1998, p. 15, vol. 2).
- O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionados com os processos de socialização (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).
- A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).
- No que se refere à formação da identidade e ao desenvolvimento progressivo da independência e autonomia, são apontadas aqui aprendizagens prioritárias para crianças de até os três anos de idade: reconhecer o próprio nome, o nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ele e valorizar algumas de suas conquistas pessoais (BRASIL, 1998, p. 66, vol. 2).
- A partir dos três e até os seis anos, pode-se esperar que as crianças manifestem suas preferências, seus desejos e desagradados, que demonstrem o desejo de independência em relação aos adultos no que se refere às ações cotidianas (BRASIL, 1998, p. 67, vol. 2).
- Para que as crianças possam se tornar cada vez mais independentes do adulto, é necessário que elas tenham tido a chance de comprovar que são capazes. Isso pode ser facilitado tanto por meio de experiências concretas, em que elas experimentam agir sem ajuda, como também por meio de estímulos diante das tentativas feitas. [...] Uma vez que tenham tido a possibilidade de arriscar e experimentar sua capacidade de realizar ações sem ajuda, pode-se, então, esperar que elas manifestem cada vez mais o desejo de ser independente do adulto (BRASIL, 1998, p. 67-68, vol. 2).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

- Dessa forma, as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções (BRASIL, 1998, p. 207, vol 3).
- A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p. 43, vol. 2).
- Em relação às regras, além de se manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação e à coerência das sanções, é preciso dar oportunidade para que as crianças participem do estabelecimento de regras que irão afetar-lhe diretamente (BRASIL, 1998, p. 43, vol. 2).
- Há práticas que privilegiam os cuidados, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança sejam respeitadas. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. (BRASIL, 1998, p. 18, vol.1).
- Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e *refletir* sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para **o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos** (BRASIL, 1998, p. 48, vol. 3).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

- Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas idéias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para *refletir* sobre ela (BRASIL, 1998, p. 88, vol. 3).
- O professor favorece a independência quando estimula a criança, exigindo dela com afeto e convicção aquilo que ela tem condições de fazer (BRASIL, 1998, p. 33, vol. 2).

RACIONALIDADE

- No dia-a-dia da instituição pode parecer mais fácil que o adulto centralize todas as decisões, definindo o que e como, com quem e quando. Essa centralização pode resultar, contudo num ambiente autoritário, em que não há espaço para o exercício da ação autônoma. Oferecer condições para que as crianças, conforme os recursos de que dispõem, dirijam por si mesmas suas ações, propicia o desenvolvimento de um senso de responsabilidade (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).
- Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente (BRASIL, 1998, p. 15, vol. 2).
- A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autonomia, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).
- Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros (BRASIL, 1998, p. 39, vol. 2).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – Infância (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).	2 - Cidadania (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que exprimam direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).
---	--

- A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida (BRASIL, 1998, p. 13, vol. 2).
- Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. [...] isto pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização [...] (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).

DESEMPENHO INDIVIDUAL X DESEMPENHO SOCIAL

- À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo a sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos (BRASIL, 1998, p. 18, vol. 3).
- (...) nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. Na mora autônoma, ao contrário, a maturidade da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação (BRASIL, 1998, p. 14, vol. 2). Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição (BRASIL, 1998, p. 15, vol. 2).
- O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 11, vol. 2).

APÊNDICE A

QUADRO DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – vol. 1, 2 e 3.

1 – *Infância* (interessam os discursos ou situações comunicativas dirigidas ao que se entende por infância e o que se entende por criança).

2 - *Cidadania* (interessam os discursos ou situações comunicativas relativas a cidadania, logo que expressem direta ou indiretamente, objetivos, atitudes, motivos, posicionamentos, valores que se enquadrem nos discursos sobre cidadania).

-
- Para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construam conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 40, vol. 2).
 - Desde pequenos, os bebês já manifestam suas preferências e são, também, capazes de escolher (BRASIL, 1998, p. 31, vol. 2)
 - Escolhas mais diretas logo se tornam possíveis, tais como as que se referem aos objetos com os quais brincar ou aos companheiros com quem interagir [...] exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros (BRASIL, 1998, p. 31, vol. 2).
 - O trabalho com este âmbito (Formação Pessoal e Social) pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança (BRASIL, 1998, p. 46, vol. 1).
 - O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 46, vol. 1)

APÊNDICE B

Perfil dos profissionais responsáveis pela elaboração do RCN/Infantil

Formação	Psicologia Mestrado em Educação	Psicologia	Pedagogia	Ciências Sociais Doutorado em Metodologia de Ensino e Educação Comparada Mestrado em Educação Brasileira	Música/Ed. Artística Doutorado em Comunicação e Semiótica – 1995-2000 Mestrado em Comunicação e Semiótica – 1989-1994	Enfermagem Doutorado em Enfermagem – 2001-2005 Mestrado em Enfermagem 1995-1998	Pedagogia Pós- Doutorado – 2004-2005 Doutorado em Educação – 1994-1998 Mestrado em Educação 1989-1993	Arquitetura e Urbanismo Doutorado em Artes – 1993-2000 Mestrado em Educação 1990-1993	Ciências Biológicas Livre Docente 1994 Pós- Doutorado 1992-1993 Doutorado em Educação 1988-1991 Mestrado em Biologia 1982-1984	História Doutorado em História –1993-1997 Mestrado em História 1982-1989	Filosofia Livre Docente 1983 Pós- Doutorado 1972-1975 Doutorado 1965-1967	Matemática Pós- Doutorado 2000-2001 Doutorado em Educação – 1991-1995 Mestrado em Educação – 1984-1989
Profissão	Coordenador Pedagógico	Professor	Professor	Professor universitário	Professor universitário	Professor universitário	Professor universitário	Professor universitário	Professor universitário	Pesquisador	Professor universitário	Professor universitário
Instituição de atuação	OSCIP/ ONGs	OSCIP/ ONGs	OSCIP/ ONGs	Particular	Particular	Particular	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Área de atuação	Formação de professores	Formação de professores	Formação de professores	Educação Infantil	Educação artística	Educação infantil Saúde da criança (creches)	Psicologia da Educação	Artes	Currículo	História	Psicologia do desenvolv. humano	Fund. da Educação matemática
Atuação política	Vínculo com OSCIP/ ONGs	Vínculo com OSCIP/ ONGs	Vínculo com OSCIP/ ONGs	Vínculo com OSCIP/ ONGs	Vínculo com Associações profissionais e com OSCIP/ ONGs	Vínculo com OSCIP/ONGs	Não há registro	Não há registro	Não há registro	Não há registro	Não há registro	Não há registro
Relação com órgãos do governo	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria	Assessoria