

Repensar o campo da educação de infância

ANA COELHO

Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Introdução

No presente artigo pretende-se enquadrar a reflexão acerca das modalidades de cuidados e de educação das crianças pequenas, no contexto mais vasto do debate actual acerca da infância e dos seus contextos de desenvolvimento e socialização. Estando o aprofundamento histórico para além do propósito da nossa análise, centrar-nos-emos nos traços mais evidentes do debate actual acerca desta temática, incluindo apenas algumas breves notas sobre os seus determinantes históricos, na medida em que tal se afigurar necessário à compreensão dos discursos actualmente produzidos acerca da infância, das particularidades que marcam a sua emergência como categoria social, e do modo como essas particularidades influenciam as perspectivas actuais acerca dos serviços destinados à infância.

1. Infâncias e contextos da infância

Um dos traços mais evidentes da sociedade contemporânea ocidental é, sem dúvida, a aparente contradição entre, por um lado, a tendência para se standardizar, e, por outro, a importância que tende a ser reconhecida à diversidade dos contextos sociais e culturais em que as pessoas vivem, e em que portanto as crianças se desenvolvem. É, aliás, no âmbito deste duplo movimento de leitura e conceptualização dos fenómenos sociais que se assiste, no domínio do discurso educativo, à emergência de conceitos como os de parcerias, redes ou contratos, que implicam a contextualização dos recursos, das iniciativas e do próprio saber, cuja construção se admite passar pela apropriação de elementos da cultura e da realidade social. Estes aspectos estão hoje presentes, quer em documentos orientadores das políticas educativas, quer no discurso dos agentes envolvidos, nomeadamente dos educadores, professores e mesmo dos pais. Embora se definam políticas gerais, que prescrevam orientações ou currículos no nível nacional, reconhecem-se *as componentes regionais do currículo*, ou a importância de *contextualizar a acção educativa*, abrindo-se por essa via a possibilidade de se tecerem vivências, aprendizagens e saberes que surjam como significativos em cada escola, em cada jardim de infância ou em cada creche, ou seja, em cada *local* e em cada *tempo* educativos.

É nesta tendência geral da sociedade ocidental contemporânea de aparente revalorização do *local* enquanto contexto de decisão e de iniciativa, que emerge e poderá ser compreendida a

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/3 – 25 de octubre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



revalorização da escola como *local e tempo*, como *lugar de encontro* de práticas e saberes socialmente contextualizados, construídos e interpretados, a qual constitui precisamente uma espécie de contra-força à tendência para o mundo se tornar mais homogêneo.

Nas críticas à globalização destaca-se, sem dúvida, o argumento de que se trata de uma tendência que, embora encerre uma ideia de aproximação, entendimento e troca entre as sociedades, conduz também a uma assimilação, e por essa via a uma uniculturalidade empobrecedora (Kagan, 2001). Daí que ganhe força a ideia de ser necessário favorecer a conciliação entre, por um lado, as vias abertas pela sociedade da informação, e, por outro, a identidade culturalmente enraizada, a aceitação da diversidade (cultural, étnica, religiosa ou de outra natureza), não como um obstáculo a se vencer, mas como um recurso para as sociedades, em geral, e para as comunidades educativas e escolares, em particular.

O relatório publicado pela OCDE acerca das políticas e realidades da Educação da Infância em vários estados membros dessa organização (OECD, 2001) reflecte também esta tendência, ao relacionar explicitamente a compreensão das diferentes imagens acerca da criança, presentes nos diversos países, com as políticas e os serviços implementados para o seu atendimento (Kagan, 2001; Moss, 2001). Tal assunção tem implícita a ideia de que a infância é uma construção social, o que implica aceitar que ela não é nem um dado universal nem natural (Pinto, 1997), pois, como afirma Franklin (1995, citado em Sarmiento & Pinto, 1997, p. 17), “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. Distintas culturas, bem como histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância”.

Também Moss, Dahlberg e Pence (2000), reconhecendo o contributo do que tem vindo a ser designado como uma nova sociologia da infância, admitem que, de um ponto de vista universal, a infância constitui basicamente um facto biológico, e que o modo como a infância é compreendida é socialmente construído, originando sobre ela diversos discursos que, por sua vez, a definem como categoria social. “There are many different ways of understanding the child – for example, as an empty vessel, to be filled with knowledge by adults; as an innocent in the golden age of life; as the natural or scientific child following biological stages of development; or as a co-constructor of knowledge, culture and identity in relationship with other children and adults”¹ (Moss, Dahlberg & Pence, 2000, p. 109).

À definição da infância como uma construção social associa-se estreitamente a crítica à ideia de *criança universal*, considerada como uma ideia “moderna e positivista”, que, pretendendo construir uma verdade universal, corresponde fundamentalmente a uma categoria criada pela linguagem, segundo critérios de racionalidade e de acordo com uma visão essencialmente normativa. Cannella (1997) faz notar como no domínio da educação tem sido reconhecida a modificação das concepções acerca da infância, ao longo do tempo e em função de diferentes contextos históricos. Todavia, considera que o que tem predominado na interpretação desta modificação é a convicção de que progressivamente se atingiria uma concepção mais completa, que permitiria aceder a uma verdade universal porque determinada por critérios de cientificidade e de racionalidade. Na verdade, diversos autores (Rinaldi, 1993, 2001; Leavitt, 1994; Silin, 1995; Cannella, 1997, 1999; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Burman, 2001; Fler, 2003; entre outros) têm

¹ “Há diferentes formas de entender a criança – por exemplo, como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos pelos adultos; como um inocente na idade dourada da vida; como uma criança natural ou ser científico seguindo diferentes etapas biológicas de desenvolvimento; ou como uma co-construtora de conhecimento, cultura e identidade em relação com outras crianças e adultos”.

questionado a visão pré-determinada e universal da infância, bem como a correspondente estandardização das práticas educativas. Aubrey (2002), por exemplo, refere a este respeito a função reguladora que tem sido exercida sobre o campo da educação da infância por um discurso científico dominante, o qual tem moldado a compreensão acerca das crianças e da construção de imagens sobre a infância².

A concepção da infância como uma construção social tem sido ainda marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que como agentes activos e socialmente criativos produzem não apenas as suas culturas infantis com carácter único, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas (Corsaro, 2000). A este respeito parece-nos essencial a distinção proposta por Manuel Pinto (1997) entre duas formas dominantes de encarar os processos de socialização, a primeira das quais a partir da sociedade e dos seus agentes socializadores, e a segunda em função dos sujeitos em processo de socialização e dos seus respectivos mundos sociais. Admitindo, com Giddens (1993, citado em Pinto, 1997), que a socialização não corresponde a uma “programação cultural”, através de um processo passivo de absorção, e que a criança é um ser activo desde que nasce, torna-se especialmente importante reconhecer que os processos de desenvolvimento e de socialização devem também ser considerados à luz não só da integração dos valores e das práticas dominantes de um dado contexto cultural, mas também da sua apropriação e reconstrução pelos sujeitos em desenvolvimento. Esta perspectiva, que se aproxima da que Corsaro (2000) adopta e designa como *interpretative reproduction* (p. 92), acentua essencialmente o modo como as crianças, produzindo e participando das suas próprias culturas infantis, estão não apenas a internalizar os valores da sociedade e da cultura, mas a contribuir de modo activo para a sua transformação.

Corsaro (2000), apoiando-se em Qvortrup (1991, in *op. cit.*) insiste, aliás, na noção de que a infância, como um período culturalmente determinado, é uma categoria estrutural, uma parte da sociedade, que se inter-relaciona com outras categorias como a classe social, o género, o grupo de idade, a família, o trabalho, as condições económicas, cujos re-arranjos ou modificações afectam, por sua vez, a natureza da infância. Modificações operadas nessas categorias, criando configurações diversas, e em particular, no que se refere às sociedades ocidentais, determinando vivências institucionais precoces, contribuem para o desenvolvimento de culturas infantis que, por sua vez, agem como reprodutoras mas também como transformadoras da cultura social mais extensa.

A influência recíproca entre estas diversas estruturas serve também de enquadramento à compreensão não apenas da infância como uma construção social (que apenas em determinado momento se constitui também verdadeiramente como uma categoria social), como também dos serviços destinados ao seu atendimento. Aliás, a noção de que, quer a infância, quer os sistemas que visam o seu atendimento e educação, têm uma origem social e cultural, encontra-se também implícita em Spodek (1993), quando, ao contestar a noção de “infância natural” como origem do currículo em educação de infância, afirma que essa ideia não se sustém, na medida em que “não há nada de natural em qualquer escola mesmo na pré-escola. (...) De facto todas as escolas são invenções culturais para fazer coisas às crianças, para as mudar” (p. 9).

² Estes autores, adoptando em geral perspectivas pós-modernas, baseiam-se nomeadamente em Foucault, autor que, questionando aquilo que constitui o “conhecimento legítimo”, propõe uma análise das relações entre conhecimento e poder, defendendo essencialmente que as descrições e discursos oferecidos pela procura da “certeza” e da “normalidade” se têm organizado e imposto como “regimes de verdade” (cf. Cannella, 1999).

Contudo, para além do reconhecimento do carácter eminentemente cultural e socialmente construído de toda a acção e contexto educativos, para Sarmento e Pinto (1997) o que resulta evidente da concepção da infância como uma categoria social é o pressuposto de que as crianças sejam reconhecidas como actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas (nomeadamente em virtude da sua dependência), concepção que opõem a uma visão das crianças como meros destinatários de cuidados sociais específicos. O reconhecimento das crianças como actores sociais, afirmam esses autores, tem levado à discussão acerca dos seus direitos, a qual se tem baseado na distinção tradicional entre direitos de protecção (nomeadamente do nome, identidade, pertença a uma nacionalidade), de provisão (cuidados e educação, entre outros aspectos), e de participação (nas decisões relativas à sua vida e às instituições em que actuam). Para Sarmento e Pinto (1997) é justamente no domínio do reconhecimento das crianças como actores com pleno direito de participação que têm sido observados menos progressos e maior controvérsia na construção de políticas e na organização e gestão das instituições para a infância. “Segundo uma linha de pensamento paternalista, as crianças necessitam de protecção, exactamente porque são incapazes de agir com maturidade (ou mesmo, numa versão mais radical do paternalismo, com capacidade racional) por si próprias, num mundo semeado de perigos e obstáculos. Deste modo, a participação – e a autonomia que lhe é correlativa – é contraditória com a protecção necessária ao desenvolvimento da criança (...). Esta perspectiva (...) não apenas não considera o princípio pedagógico formulado pela Educação Nova que afirma a autonomia como condição de desenvolvimento – o que, curiosamente, ao invés do paternalismo, faz coincidir protecção com participação –, como retira às crianças o estatuto de actores sociais, destinando-lhes a função exclusiva de destinatários das medidas protectoras dos adultos, inerentemente ‘sábios, racionais e maduros’” (Sarmento & Pinto, 1997, pp. 19-20).

Esta visão, ainda muito presente na forma como se conceptualiza a organização das modalidades de atendimento e de educação, sobretudo no que se refere à primeira infância, parece-nos, aliás, haver sido também identificada pelo Departamento de Educação Básica, no seu relatório preliminar ao estudo levado a cabo pela OCDE em Portugal, onde, no ponto relativo às concepções gerais sobre a criança e a primeira infância, se pode ler “(...) subsistem ainda problemas numa sociedade que, muitas vezes, dando uma visão romântica ou uma visão idílica da infância, não reconhece as crianças como actores sociais de pleno direito” (Portugal, 2000, p. 29). O reconhecimento deste direito, não exclui, como é óbvio, sobretudo no caso de crianças muito pequenas, a assunção da sua imaturidade e a correspondente obrigação de dar resposta às suas necessidades de dependência. Todavia, o direito de participação deverá, neste caso, aludir à noção da criança como um ser competente. Esta noção tem sido reforçada, mesmo em relação às crianças muito pequenas, como mostram os dados da investigação em neonatologia realizada nas últimas décadas (cf. Shonkoff & Phillips, 2000), que têm questionado a imagem do bebé como um sujeito passivo alvo de cuidados e o têm identificado como um ser socialmente orientado, competente e interactivo. No caso da educação da infância, a noção da criança como um ser competente, implica, como afirma Zabalza (1998), pretender não apenas que ela seja feliz e cuidada, mas “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos da sua vida que são cruciais” (p. 20).

Numa outra perspectiva, parece-nos ainda importante mencionar o contributo dos estudos interculturais para a compreensão da infância, e dos sistemas que cada sociedade organiza para o seu atendimento e educação, como construções sociais. A comparação dos modos como a educação da infância tende a ser compreendida em diferentes sociedades e culturas, ilustra bem como aquilo que em cada sociedade é julgado apropriado (ou seja, as práticas de socialização e desenvolvimento das crianças), varia significativamente, mesmo no interior das sociedades ocidentais. O modo de compreender a infância e

as práticas educativas traduz-se naquilo que em cada uma das culturas ou grupos sociais tende a ser compreendido como o *nicho desenvolvimental* (Super & Harkness, 1986) aí considerado, desejável para que a criança cresça de forma saudável. Ou seja, depende das relações que se estabelecem entre a cultura, os comportamentos parentais, as modalidades formais e informais de guarda e educação, e os resultados considerados desejáveis no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, passando por aspectos como o modo como tende a ser regulada a vida diária das crianças e das suas famílias, o modo de cuidar das crianças e os aspectos psicológicos dominantes associados a esses cuidados. É sabido, por exemplo, como em certas culturas a ênfase é colocada no desenvolvimento da capacidade de a criança se auto-afirmar e ser assertiva (como é o caso dos EUA), enquanto noutras a ênfase é colocada no domínio das relações interpessoais e na capacidade da criança para interagir com os outros de modo considerado adequado (por exemplo no Japão). A estas diferenças nos processos de desenvolvimento que em cada sociedade são mais valorizados, correspondem, por sua vez, em numerosos casos, práticas educativas bastante diferentes, que à luz das “concepções ocidentais dominantes” seriam consideradas inadequadas. Uma prática relativa, por exemplo, ao estabelecimento de rotinas do sono na criança pequena, considerada desejável em algumas sociedades ocidentais (onde desde o nascimento se espera que as crianças tenham quarto próprio e se reprova explicitamente que a criança permaneça no quarto dos pais), apenas foi observada em 10% das sociedades estudadas numa investigação intercultural alargada (Bhavnagri & Gonzalez Mena, 1997). Em algumas culturas os processos de dependência e proximidade física entre a criança pequena e o adulto são altamente valorizados e considerados uma base segura para o desenvolvimento posterior da independência e da exploração da realidade, e as atitudes relativas ao sono dos bebés aparecem como um exemplo do modo como esses valores se traduzem em configurações diversas do *nicho desenvolvimental* que aí é oferecido à criança.

De uma forma mais ou menos explícita cada sociedade mantém, portanto, a sua própria definição de “educação ideal”, que se reflecte nos objectivos e expectativas que organiza face ao desenvolvimento da criança e à sua socialização. No campo específico da educação da infância, investigação diversa tem mostrado também como, quer os pais, quer os educadores de diversas culturas, assumem perspectivas diferentes quando avaliam os aspectos ligados à organização do ambiente educativo nas instituições, ao comportamento, qualificação e ao desempenho dos educadores ou especificamente à dimensão curricular (Harkness, 1992; Fuller, Holloway & Liang, 1996; Mantovani, 2001; Mantovani & Musatti, 1996; Bhavnagri & Gonzalez-Mena, 1997; Weikart, 1999; Ojala, 2000; Gonzalez-Mena, 2001; Goodfellow, 2001; entre outros).

Mas a “pluralidade das infâncias” não deverá ser entendida apenas como uma questão que emerge da comparação entre culturas e sociedades diferentes ou geograficamente diferenciadas. A noção relativa à infância e aos serviços organizados para o seu atendimento como construções culturalmente situadas (Woodhead, 1999; Woodhead, Faulkner & Littleton, 1998; Rinaldi, 2001) encerra a ideia de que não existe “uma infância”, mas diversas imagens de infância, as quais são socialmente interpretadas e reconstruídas no seio dos grupos e dos processos sociais que lhes dão origem. Ora em sociedades como as ocidentais, que, em virtude dos movimentos migratórios, tendem a ser cada vez mais marcadas pela diversidade, compreender a infância e definir respostas que sejam adequadas, implica que em cada instituição educativa, com lugar e tempo únicos, se aprofundam, interpretem e interajam com os significados que as crianças, as suas famílias, e os diversos agentes educativos envolvidos conferem à acção educativa em curso.

Admitir uma “pluralidade de infâncias” implica, portanto, assumir a complexidade da realidade escolar e educativa ocidental, uma vez que as instituições educativas tendem a ser cada vez mais

frequentadas por crianças com histórias e percursos familiares e culturais diferentes, e também a sociedade portuguesa tende a ser cada vez mais multicultural.

Há muito tempo que se reconhece que a(s) cultura(s) influencia(m) o currículo durante a escolarização formal. No entanto, no caso da educação da infância, estão também em causa, como antes afirmámos, as práticas de socialização precoce e de cuidados culturalmente relevantes e, por essa via, nucleares não apenas para um determinado grupo sociocultural, mas também para cada uma das crianças e para as suas famílias.

2. Em direcção a uma abordagem integrada e abrangente da educação da infância

As mudanças operadas nos últimos anos no domínio das concepções acerca da família, da infância e dos serviços destinados às crianças mais novas têm determinado o aparecimento de novas terminologias, políticas e programas marcados fundamentalmente por duas características, a saber: a deslocação da função socializadora primária exclusivamente da arena doméstica para uma esfera social mais alargada, e a emergência de uma perspectiva mais abrangente, mas também mais integrada, dos serviços destinados à infância. A criação, em 1986, da *European Commission Network on Childcare* é justamente considerada como um indicador dessas mudanças, já que a concepção de *childcare* adoptada pela Comissão é apreciada como sendo suficientemente vasta, abarcando diversas medidas necessárias para permitir o emprego, a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, o desempenho apoiado das funções parentais e o bem-estar e desenvolvimento das crianças (Haddad, 2002). Refira-se que, em relação a este aspecto, também o relatório da OCDE (OECD, 2001) identifica o modo como o âmbito da educação e dos cuidados para a infância se tende a deslocar, em diversos países estudados, do domínio estritamente privado para o domínio das medidas e políticas públicas, definindo de forma complementar os papéis assumidos pelas famílias e pelas instituições para a infância (Vasconcelos, 2001)³.

Haddad (2002), num extenso relatório realizado para a UNESCO acerca dos sistemas relativos aos cuidados e educação para a infância, refere-se à *legitimização da socialização extrafamiliar* como o traço essencial de um novo modelo integrado e abrangente. Considerando que tal corresponde a uma mudança de paradigma de uma abordagem *selectiva e exclusiva* para uma abordagem *universal e inclusiva*, a autora destaca o modo como a natureza multidimensional deste campo e a multiplicidade de factores envolvidos (culturais, históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos e físicos), implicam que se adoptem perspectivas que extravasam limites disciplinares rígidos, e se definam políticas apoiadas em saberes interdisciplinares e abordagens sistémicas, que avancem sobre a mera identificação de relações de causa-efeito e sobre a análise isolada dos contextos imediatos em que a criança se desenvolve. O modelo de Bronfenbrenner (1979) é, a este respeito, considerado de grande utilidade, justamente porque oferece um

³ Teresa Vasconcelos (2001) sintetizou os traços comuns que emergiram do estudo comparativo realizado pela OCDE, identificando sete traços nas políticas actuais de educação e de cuidados para a infância: a expansão das redes de cobertura no sentido de garantir um acesso universal; a melhoria da qualidade da oferta; a promoção da coerência e coordenação entre as políticas e os serviços; a exploração de estratégias que garantam um investimento adequado no sistema; a melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho dos profissionais; o desenvolvimento de quadros pedagógicos de referência; e, finalmente, o envolvimento dos pais, das famílias e das comunidades (cf. Bennett, 2001, sobre o mesmo assunto).

quadro de referência para a compreensão do modo como os serviços destinados à infância reflectem o contexto social mais alargado, ajudando a compreender as suas influências históricas e culturais recíprocas. Na verdade, Bronfenbrenner ao definir níveis de sistemas progressivamente mais envolventes, oferece um quadro compreensivo do modo como o desenvolvimento da criança vai sendo directamente afectado não apenas pelas suas transacções específicas com os seus cenários imediatos (microssistemas), mas também pelos contextos mais vastos em que esses cenários se inserem e pelas suas transacções recíprocas. Estes contextos mais vastos incluem, pois, quer as políticas concretas, quer os valores e crenças sociais em que elas se sustentam, possibilitando uma visão sistémica que se descentra da mera análise circunstancial e isolada dos contextos imediatos.

A mudança no sentido do reconhecimento das múltiplas funções e âmbitos da educação da infância, que extravasam a dicotomia entre funções assistenciais e funções educativas, é também considerada como um resultado da investigação entretanto produzida em diversos domínios da pesquisa social, e da concepção dos serviços que lhes são destinados como “places where children can live ‘here and now’, a move from the traditional teaching and learning approach of ECEC⁴ and school”⁵ (Haddad, 2002, p. 23).

Peter Moss (2002), num artigo que sugestivamente intitulou de *Time to say farewell to ‘Early Childhood’?*, discute justamente a necessidade de se adoptar uma perspectiva mais abrangente, considerando que a conceptualização restritiva da educação da infância como um domínio delimitado encerra o risco de continuar a marginalizar as crianças pequenas e os serviços que lhes são destinados. Reconhecendo os progressos alcançados nas últimas décadas no domínio da regulamentação e da regulação dos serviços destinados à infância, Moss (2002) defende que se considere uma perspectiva mais alargada, que, sem lhes retirar especificidade, situe esses serviços, e as correspondentes políticas, num espectro mais abrangente acerca da infância e da juventude, e até das outras fases da vida. Neste contexto, os chamados “serviços” para a infância deveriam ser considerados em conjunto com outro tipo de provisões, em que inclui a escolaridade obrigatória, bem como os cuidados a prestar a crianças mais velhas e até a adultos. Considerando que o campo da educação da infância tem sido sobretudo dominado pelo que se designa como “one particularly strong narrative: an AngloAmerican narrative spoken in the English language, located in a liberal political and economic context, and dominated by certain disciplinary perspectives, in particular, psychology and economics”⁶ (p. 437), Moss afirma, à semelhança, por exemplo, de Cannella (1997), que esta narrativa oferece uma construção particular da infância, constituindo um regime de verdade acerca do cuidado e da educação das crianças, que se organiza como uma tecnologia para a estabilidade social e o progresso económico (Moss, 2001)⁷. Daí que este autor proponha uma nova conceptualização destes serviços, que designa como *children’s spaces* (Moss & Petrie, 2002, citados em

⁴ Early Childhood Education and Care.

⁵ “lugares em que as crianças possam viver ‘aqui e agora’, uma evolução do ensino e da aprendizagem tradicionais para a ECEC1 (Educação e Cuidado da Primeira Infância) e para a escola”.

⁶ “uma particularmente importante narrativa: uma narrativa anglo-americano fala em Linguagem Inglesa, situada numa política liberal e num contexto económico, e dominada por uma perspectiva disciplinar, particularmente, psicológica e económica determinada”.

⁷ Lyotard (1984, citado em Aubrey, 2002) faz notar como para além das metanarrativas ou o que designa também por grand narratives, que tendem a fornecer certezas de índole histórica ou filosófica, e a sustentar a crença no progresso universal, existe também a possibilidade de se explorarem “pequenas narrativas” ou formas de conhecimento local, interiores em relação às comunidades em que são geradas.

Moss, 2002, p. 437), o que implica uma concepção das instituições como ambientes ou fóruns, locais de encontro entre crianças e adultos, marcados não pelo seu carácter normativo, mas pela diversidade, complexidade, incerteza, e também pelas possibilidades de criação e regeneração social, cultural e por essa via educativa (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Embora reconheça que tal concepção dos serviços para a infância encerra o risco de diluir as suas fronteiras, Moss (2002), considera que, tal como existem, esses serviços contêm fundamentalmente o risco de serem reduzidos “to the role of colonies subservient to the imperium of compulsory education”⁸ (p. 473).

Na verdade, também para Moss (2001, 2002) a infância é não apenas uma construção social mas é simultaneamente co-construída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. A passagem de uma concepção centrada na organização de “serviços” para uma concepção centrada na organização de “espaços” ou “fóruns” destinados à infância, é sugerida como um modo de avançar sobre uma concepção demasiado restritiva dos “cuidados e educação”, a qual não só não faz justiça à complexidade e diversidade do que realmente se passa ou deveria passar nas instituições, como não abrange os sentidos que lhes são atribuídos em diversas comunidades e contextos culturais. Formulando um convite a que se ultrapasse uma perspectiva normativa e redutora da psicologia do desenvolvimento tradicional, Moss (2001) sugere que se deixe fundamentalmente de falar *sobre* as crianças para se falar *com* as crianças, defendendo uma revalorização dos estudos comparativos internacionais como estratégia para a compreensão do modo com as crianças vivem nos seus contextos e dos significados que atribuem a essas vivências. O autor insiste ainda em que se considere a necessidade de criar, nas instituições para a infância, uma *nova ética do cuidado*, definida como um “hábito geral da mente”, a qual liga com a capacidade reflexiva dos adultos que aí trabalham para, numa base de “infinita atenção ao outro”, tomarem decisões em situações específicas⁹.

A possibilidade de a educação da infância, incluindo de modo muito particular os serviços destinados às primeiras idades, se redefinirem em direcção a modelos mais integrados, mas também mais abrangentes, parece, pois, depender em boa medida do reconhecimento da criança como um ser activo e dotado, que não é privado de capacidades mas, muitas vezes, de oportunidades de criação (Bruner, 1996), e também de, como âmbito de intervenção, se desenvolver de “forma sustentada” (Vasconcelos, 2000), abrindo-se à pluralidade que é a diversidade, incorporando o desafio de procurar compreender as imagens em transformação acerca da criança e da sua educação, mas assumindo também que a educação não é apenas o assunto de alguns, mas de todos os agentes envolvidos.

Esta possibilidade, avançando sobre o cisma da educação e dos cuidados, depende também da oportunidade de a sua especificidade ser aprofundada, não através da demarcação de fronteiras, mas do interesse genuíno em considerar que a educação precoce constitui o que Soto e Swandener (2002) definem como uma janela de oportunidade para a equidade e a justiça social.

Sendo impossível ignorar que os tempos em que vivemos actualmente são marcados pela imposição, que socialmente tende a ser feita, a que se leia o que se passa na cena internacional

⁸ “ao papel de colónias submissas ao império da educação compulsória”.

⁹ Cf. Teresa Vasconcelos (2001) para uma sùmula das ideias apresentadas por Peter Moss, em 2001, na conferência de encerramento da Conferência Internacional da OCDE, realizada em Estocolmo, a que temos vindo a fazer referência.

essencialmente como um confronto de culturas e de civilizações, a reflexão acerca da educação das primeiras idades parece-nos dever contribuir para que não se perpetuem visões monolíticas ou “regimes de verdade” (Cannella, 1997), e se defina realmente uma “ética do cuidado”. Esta nova ética, no sentido que lhe é atribuído por Moss (2001), implicando o *reconhecimento* do outro na sua diferença e na sua responsabilidade, permite encarar a educação das primeiras idades como uma estratégia em favor da tolerância e da diversidade, reforçando o papel dos educadores e dos professores como activistas sociais.

Bibliografia

- AUBREY, Carol (2002): Multiple perspectives on growing up in urban community. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 63-84.
- BENNETT, John (2001, Dezembro): *ECEC policies in European countries*. Comunicação apresentada no ‘Congresso Europeo da Asociación Mundial de Educadores Infantiles’, Santiago de Compostela.
- BHAVNAGRI, Navaz, y GONZALEZ-MENA, Janet (1997): The cultural context of infant caregiving. *Childhood Education*, 74, 2-8.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge; MA: Harvard University Press.
- BRUNER, Jerome (1996): What we have learned about early learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 5-16.
- BURMAN, Erica (2001): Beyond the baby and the bathwater: Postdualistic developmental psychologies for diverse childhoods. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 5-22.
- CANNELLA, Gaile (1997): *Deconstructing early childhood education: Social justice & revolution*. New York: Lang.
- (1999): The scientific discourse of education – predetermining the lives of others: Foucault, education, and children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 36-44.
- CORSARO, William (2000): Early education, children’s peer culture, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, y PENCE, Alan (1999): *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- FLEER, Marilyn (2003): Post-Vygotskian lenses on western early childhood education: Moving the debate forward. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 55-78.
- FULLER, Bruce, HOLLOWAY, Susan, y LIANG, Xiaoyan (1996): Family selection of child-care centers: The influence of household support, ethnicity, and parental practices. *Child Development*, 67, 3320-3337.
- GONZALEZ-MENA, Janet (2001): Cross-cultural infant care and issues of equity and social justice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 368-371.
- GOODFELLOW, Joy (2001, Dezembro): *Reframing early education: What do parents value for their children*. Comunicação apresentada na ‘Australian Association for Research in Education Conference’, Fremantle, <http://www.aare.edu.au/confpap.htm> [Consulta: Fevereiro 2003].
- HADDAD, Lenira (2002): *An integrated approach to early childhood education and care*. Early Childhood and Family Policy Series n.º 3. Paris: UNESCO.
- HARKNESS, Sara (1992): Cross-cultural research in child development: A sample of the state of art. *Developmental Psychology*, 28(4), 622-625.
- KAGAN, Sharon (2001, Junho): *Starting Strong: Conundrums and opportunities of the OECD Report*. Comunicação apresentada na ‘Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference’, Stockholm, <http://www.oecd.org> [Consulta: Julho 2001].
- LEAVITT, Robin (1994): *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albany: State University of New York Press.

- MANTOVANI, Susanna (2001): Infant-toddler centers in Italy: Tradition and innovation. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 23-37). New York: Teachers College Press.
- MANTOVANI, Susanna, y MUSATTI, Tullia (1996): New educational provision for young children in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 119-128.
- PORTUGAL (2000): *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MOSS, Peter (2001, Junho): *Beyond early childhood education and care*. Comunicação apresentada na 'Starting Strong: Early Childhood Education and Care International Conference', Stockholm, <http://www.oecd.org> [Consulta: Julho 2001].
- (2002). Time to say farewell to 'early childhood'? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 435-438.
- MOSS, Peter, DAHLBERG, Gunilla, y PENCE, Alan (2000): Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103-115.
- OECD (2001): *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Education and Training Division.
- OJALA, Mikko (2000): Parent and teacher expectations for developing young children: A cross-cultural comparison between Ireland and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 39-61.
- PINTO, Manuel (1997): A infância como construção social. En PINTO, M. y SARMENTO, M. J. (Eds.) *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- RINALDI, Carlina (1993): The emergent curriculum and social constructivism. En EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G. (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101-111). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- (2001): Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. En GANDINI, L. y EDWARDS, C. P. (Eds.): *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 49-54). New York: Teachers College Press.
- SARMENTO, Manuel Jacinto y PINTO, Manuel (1997): As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. En PINTO, M. y SARMENTO, M. J. (Coords.): *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- SHONKOFF, Jack y PHILLIPS, Deborah (Eds.) (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- SILIN, Jonathan (1995): *Sex, death and the education of children: Our passion for ignorance in the age of AIDS*. New York: Teachers College Press.
- SOTO DÍAZ, Lourdes y SWANDENER, Beth Blue (2002): Toward liberatory early childhood. Theory, research and praxis: Decolonising a field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 38-66.
- SPODEK, Bernard (1993): Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 8-14.
- SUPER, Charles y HARKNESS, Sara (1986): The developmental niche: A conceptualisation at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- VASCONCELOS, Teresa (2000): Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*, 2, 7-16.
- Teresa (2001): Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. Relatório comparativo internacional: Da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. *Infância e Educação*, 3, 7-23.
- WEIKART, David (Ed.) (1999): *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- WOODHEAD, M. (1999): Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1), 5-22.
- WOODHEAD, Martin, FAULKNER, Dorothy y LITTLETON, Karen (1998): *Cultural worlds of early childhood*. London: Routledge.
- ZABALZA, Miguel (1998) (Ed.): *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.