

ARTIGOS DE REVISÃO



EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA*

IVONE GARCIA BARBOSA**

RESUMO

O objetivo deste artigo é realizar um exercício reflexivo sobre as relações entre Pedagogia e Educação Física e suas contribuições para a educação da infância em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. Para isso, organizamos os textos em três momentos: o primeiro tem como finalidade resgatar a constituição histórica dos projetos em educação infantil no Brasil; o segundo busca delimitar as proposições fundamentais da perspectiva sócio-histórico-dialética, e, por último, indicamos caminhos a serem percorridos pelas duas áreas de conhecimento em debate, Educação Física e Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil - Pedagogia - Educação Física.

* Texto produzido para o I Seminário de educação infantil da UFG, promovido pelas Faculdades de Educação e Educação Física em maio de 2001.

** Professora da Faculdade de Educação/UFG.

INTRODUÇÃO

O tema aqui proposto apresenta-se, sem dúvida, como um importante desafio para um exercício reflexivo. Além de abranger uma área ainda pouco discutida e assumida dentro dos meios acadêmicos e nos cursos de formação de professores – a educação infantil –, fica claro que começamos a desfrutar de um pouco mais de abertura na Universidade para produzir um diálogo entre diferentes áreas de conhecimento e diferentes instituições, tratando de modo crítico as questões mais específicas da educação infantil e enfrentando a necessidade de novas frentes de pesquisa e de discussão educacional.

Coube-me, como pesquisadora que vem sistematizando teorias e práticas constituídas na educação infantil, delimitar um pouco o seu campo de discussão e, simultaneamente, destacar algumas das contribuições da abordagem sócio-histórico-dialética analisada a partir da obra de Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon para a definição dos lugares da Pedagogia e da Educação Física na educação de crianças menores de sete anos. Pretendemos, dado esse objetivo, dividir nossa linha de raciocínio em três momentos: o resgate da constituição histórica dos projetos em educação infantil no Brasil; a delimitação de proposições fundamentais da perspectiva sócio-histórico-dialética e, finalizando, a indicação de algumas frentes a serem assumidas pelas duas áreas de conhecimento aqui em debate.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS PROJETOS EDUCATIVOS

Várias contradições e disputas marcaram as ações e os discursos oficiais e pedagógicos ao longo da história da educação brasileira, havendo disparidades de interesses econômicos e políticos e de posturas ideológicas, que, por sua vez, envolviam as questões de caráter religioso, cultural, racial e de gênero. Isso tudo acabou por refletir no projeto, na implantação e organização do ensino oficial público, na criação de instituições com esse fim e nas definições de seus programas e objetivos, e nos próprios conteúdos dos projetos alternativos para a educação das crianças menores de sete

anos, além de afetar a discussão sobre o perfil de profissional que deve assumir o trabalho nos diferentes níveis de ensino.

Conforme demonstram diferentes investigações históricas (kuhlmann Júnior, 1998; Barbosa, 1997; Kramer, 1982), as discussões ocorridas no Brasil refletiram as buscas por soluções no plano educativo de outros países e todo o embate teórico nelas contido sucedendo uma consagração de certos aspectos centrais nas discussões sobre o ensino: higiene, moral, civismo, disciplina e método. Ademais, veiculou-se nos meios educativos uma discussão sobre a criança, o que, segundo Catani (1989), esteve quase sempre ligado às preocupações com as práticas disciplinares e de organização no mundo do trabalho na sociedade em vias de industrialização.

A esse processo acrescenta-se a emergência de teorizações européias e americanas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, que afetaram direta e indiretamente o saber pedagógico e as concepções sobre a primeira infância.¹ Tudo nos leva a crer que a consagração da figura dos profissionais liberais, especialmente do médico, e o fato de a introdução dos conhecimentos sobre a pesquisa psicológica no nosso meio ter sido realizada por esses profissionais, ao mesmo tempo da divulgação realizada por “autoridades” da educação, podem ter contribuído para a elevação do *status* da Psicologia ou dos conhecimentos psicológicos no campo das discussões didático-pedagógicas nacionais.² Firmando-se como uma “nova ciência”, a Psicologia passou, nos séculos IX e XX, a fornecer vários “instrumentos de medidas”, como os testes que alimentavam alguns pressupostos positivistas de cientificidade. Simultaneamente, alimentou-se a noção de “individualidade”, fundamental para as correntes liberais em educação.

A publicação do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, em 1917, no qual se apresentava o ideário escolanovista, tornou-se um marco importante na constituição de referências para a instauração de propostas educativas para a primeira infância. Estabeleciam-se os seguintes princípios básicos: a necessidade de proporcionar o desenvolvimento infantil de forma integral, a necessidade do estudo individualizado e de adaptação dos programas a cada tipo de aluno.

A educação estaria, desse ponto de vista, centrada na atividade do aluno. O tipo de ensino, de escola ou outra instituição educativa dependeria, seguindo essa mesma lógica, da classe social a que pertencia a criança, mantendo-se a idéia de padrões diferenciados para os diferentes tipos ou origens sociais das crianças (Barbosa, 1995). É nessa perspectiva que, conforme nos mostra Kishimoto (1986), se dá a criação das escolas maternas no Brasil, inspiradas no modelo francês, mantendo uma perspectiva educacional dirigida inicialmente aos filhos de operários. Segundo o Decreto nº 3.708, de abril de 1921, cap. II, art. 5º., “as escolas maternas são destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários, servindo de intermediárias entre a família e a escola” (Kishimoto, 1986, p. 48).

A criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, constituído por quatro departamentos – de Ensino, Saúde Pública, Assistência Pública e Medicina Experimental –, e de outros órgãos de ação e assistência cultural, favoreceu o atendimento ao pré-escolar, que passou a contar com a participação direta do setor público. O discurso oficial mostrava a necessidade de “preventórios”, de jardins-de-infância, de creches e parques, com a finalidade de prover as crianças pobres e faveladas de noções de higiene, de educação e de assistência, além de proporcionar-lhes uma alimentação correta.³

No ano de 1933, a regulamentação do Código de Educação estabelecia em seus artigos 207 e 208, segundo o Decreto nº 5.885, que a criação das escolas maternas estaria atrelada aos estabelecimentos fabris, responsáveis por facilidades materiais. Ademais, nessas escolas a criança deveria ter oportunidade para desenvolver-se harmonicamente, em um ambiente o mais próximo do lar, considerando-se o treino específico quanto aos hábitos de higiene, a organização de atividades lúdicas de acordo com as capacidades de cada aluno e de seus interesses, e a organização de séries para a aquisição de habilidades de manipulação, construção e expressão, de tal forma que as atividades lúdicas sistemáticas e seqüenciais servissem de preparo aos jardins-da-infância. Essas mesmas caracterizações dos objetivos das escolas maternas marcaram as disposições da Consolidação das Leis do Ensino, de maio de 1947.

No ano de 1939 foi criada a Comissão Nacional de Proteção à Família, o que influenciou na organização do Departamento Nacional da Criança, em 1940. Em 1941, com a criação desse órgão, foram impostas medidas legais de proteção à infância e às mães. Tais ocorrências interligaram interesses higienistas e sanitaristas aos interesses econômicos, políticos e morais de grupos estrangeiros e de políticos e setores conservadores brasileiros, que buscavam “normatizar a família, em molde nuclear e patriarcal, e o lugar da mulher no lar e na sociedade, visando à educação de um novo homem adequado a uma sociedade urbano-industrial” (Vieira, 1988, p. 8).

Paradoxalmente, o foco das atenções recaía sobre a criança, e a culpa de sua situação de pobreza e de marginalidade incidia na família. Não eram considerados nessa análise as diferenças e os conflitos entre as classes sociais, acirrados pela situação econômica e social do país e pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de exploração de uma classe ou de grupos sobre outros, de forma a acentuar a precariedade nas condições de vida da maioria da população. Nesse caso, o Departamento Nacional da Criança era compreendido como espaço disciplinar de mães (solteiras, abandonadas, viúvas, pobres) e de educação de crianças. A palavra “educação” ganhava, na verdade, um sentido genérico – sinônimo de algo não-escolarizado –, e a ênfase recaía na puericultura. A instituição funcionava como meio de normatização da relação mãe-filho e da moral nas camadas pobres da população, sendo a mãe vista como “incompetente” em matéria de puericultura.

Segundo Andrade Filho, apud Vieira (1988, p. 11), a creche, na condição de substituta do lar, deveria dar à criança “o que o lar não lhe dá, por falta de oportunidade... conforto, carinho, tranqüilidade para o repouso, oportunidade para brincar e adquirir conhecimentos”. As creches, atendendo crianças de zero a doze anos, mantinham-se, portanto, em uma perspectiva assistencialista e compensatória. Porém os inconvenientes no atendimento foram sendo debatidos, na medida em que também as mães de classe média incorporavam o mercado de trabalho e reivindicavam seus direitos e um atendimento diferenciado para seus filhos. Passou-se, daí, a afirmar que a idade-limite para a creche deveria ser de dois anos, e a partir

dessa idade a criança frequentaria a escola maternal (dois a quatro anos), seguida pelo jardim-da-infância (quatro a seis anos), até atingir a idade escolar. As crianças deveriam ser separadas pela idade, não podendo ficar juntas crianças novas e as mais velhas.⁴

A importância atribuída aos primeiros cinco anos de vida e a possibilidade de prevenção dos desajustes físicos e mentais, a partir do controle das experiências da criança, foram fortemente influenciadas pelas teorias psicológicas behavioristas, humanistas, psicanalíticas e cognitivistas.⁵ Discussões dessa natureza, associadas ao debate teórico-prático no campo pedagógico levado por educadores brasileiros e à vivência de experiências educativas no Brasil e no exterior, contribuíram para o aumento da preocupação com as bases educativas na infância. Isso acarretou certa modificação na perspectiva de creche, encarada como local de veiculações intelectuais e com finalidades sociais, mantendo-se, porém, o seu projeto educativo voltado essencialmente para o desenvolvimento de bons hábitos e diferenciando-se a instituição creche das pré-escolas, maternais e jardins-de-infância.

As pré-escolas e jardins-da-infância, na grande maioria das iniciativas, cumpriram sobretudo o papel de educar crianças de origem burguesa, revelando no plano pedagógico uma preocupação de caráter preparatório para o início da escolarização chamada de “formal”.

No seu conjunto, tais iniciativas, conjugadas a outras nas décadas de 1950 e 1960, foram, sem dúvida, um marco importante na constituição do campo da educação escolar infantil, na medida em que significaram uma proposta diferenciada dos asilos infantis e creches, assumindo um caráter preparatório para o jardim-da-infância. Contudo, como mostra Kishimoto (1986), na medida em que visavam ao atendimento de filhos de operários e proviam-lhes assistência alimentar e higiênica, e orientações em puericultura, mantiveram também um caráter assistencialista mesclado ao de natureza educativa. Exigia-se do profissional que assumia as atividades de cuidados e educação das crianças apenas uma reprodução de conhecimentos elaborados, na maioria, valores e comportamentos.

Ao consultar as publicações de propostas e preceitos do Departamento Nacional da Criança (1940-1970), Vieira (1988) cons-

tatou que a creche – defendida como parte da política de assistência à maternidade e à infância pobre no Brasil – era vista como “mal necessário”, atrelado ao combate da mortalidade infantil. Observa-se que até a década de 1960 a discussão da educação da criança de zero a seis anos foi restrita à esfera médica e sanitarista-higienista, o que provocou um certo afastamento do debate sobre a escolarização de crianças pobres menores de seis anos, como havia ocorrido no início do século XX, alegando-se “falta de recursos financeiros”.

Como se pode perceber, as instituições educativas voltadas para o atendimento das crianças menores de sete anos são postas como um espaço de compensações. Tal idéia contém os argumentos que dizem respeito à “privação cultural”, explicitados nas décadas de 1960 e 1970. Essa configuração da instituição como um contexto de “correção” dos problemas de caráter socioindividual, foi, sem dúvida, tributária da própria origem do movimento brasileiro pela educação infantil no século XIX e ao longo do século XX.

AS DÉCADAS DE 1980 E 1990: O RECONHECIMENTO DAS TEORIAS DE CUNHO SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO

Buscando contrapor-se a uma perspectiva reprodutivista é que durante a movimentação política no Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980 – quando houve a intensificação de um rico debate sobre a função social da educação e da escola e o aumento da produção teórica daí resultante –, educadores passaram a se interessar ainda mais pelo papel do trabalho dirigido a crianças em período anterior à escolarização básica. Saviani (1982), em artigo intitulado “Educação e marginalidade na América Latina”, postulou uma teoria crítica da educação como arma fundamental na luta pela melhoria da qualidade do ensino das classes trabalhadoras. A mesma teoria teria de ser capaz de evitar a apropriação e a articulação dessa luta em prol de interesses dominantes. Defendia o autor que fosse dada prioridade ao ensino básico, na medida em que acreditava que a pré-escola era apenas usada como arma de mero assistencialismo e de compensação.

Como mostram Campos e Haddad (1992), essa postura de Saviani acabou por condicionar a análise crítica da teoria da privação à negação da expansão da pré-escola e de outras modalidades de atendimento às crianças pequenas. Podemos perceber aí que, ainda no início da década de 1980, a questão da educação infantil não era bem compreendida pelos próprios educadores progressistas, configurando-se uma discussão intrusa e sem sentido, ou ainda um problema de segundo plano. Esse entendimento fortaleceu, ainda que não fosse o seu objetivo, a idéia de que a criança pequena deveria ser educada pela própria família, o que já vinha sendo parte da tradição entre alguns educadores brasileiros, como o próprio Anísio Teixeira na década de 1930.⁶

Em 1982, da discussão sobre as relações entre os movimentos sociais e a educação infantil em contextos não-escolares, resultou um conjunto de artigos publicados no número especial da revista *Caderno de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, intitulado “Creches”. Nesses artigos perscrutava-se o caráter educativo dos atendimentos às crianças menores de seis anos, filhas de famílias de baixa renda. Além disso, tais discussões, ao estabelecerem uma crítica aos tipos de atendimento existentes, construíram novos olhares sobre a infância e suas necessidades e apontaram alguns suportes didáticos fundamentais para o trabalho com crianças naquelas instituições. Muitas reflexões, então, foram sendo simultaneamente desenvolvidas por diversos pesquisadores interessados também por instituições pré-escolares (cf. Kramer, 1991; Oliveira, 1994, 1995, entre outros).

Existiam, na década de 1980, propostas estruturadas de atendimento em educação infantil de caráter extremamente conservador, travestidas com bases teóricas diversificadas que, muitas vezes, davam-lhes a aparência de renovação. Buscava-se em tais propostas, por exemplo, consolidar o significado da educação infantil numa política educacional atrelada à dominação e exploração de classes, através da construção de metodologias pedagógicas voltadas para acelerar o potencial de aprendizagem de crianças normais e superdotadas ou em forma de programas compensatórios para “careências cumulativas” ou “pobreza cultural”, que impedem de alcan-

çar bom desempenho escolar (“Apresentação do editor”, em Assis, 1987, p. 9).

Por outro lado, vários autores e até o próprio Ministério da Educação assumiam que a educação pré-escolar não deveria ser vista como preparatória para o ensino de primeiro grau. Ao longo da década de 1980, o intenso debate provocou mudanças, particularmente atreladas à Constituição de 1988. A partir desta, ocorreu uma mudança qualitativa no discurso oficial sobre a criança, considerada cidadã, e a educação infantil, esta última sendo reafirmada, ao lado do ensino fundamental, como prioridade dos municípios. Resgatou-se, ademais, o caráter educativo-pedagógico das propostas voltadas às crianças de quatro a seis anos.

Importante destacar que a partir do final da década de 1970 configurou-se uma crescente influência das chamadas “teorias construtivistas” no Brasil. Apesar de muitas vezes serem utilizadas como ponto de apoio para a defesa da teoria da privação cultural, não se pode negar que as diversas leituras das obras de Piaget, Kamii e de Emília Ferreiro abriram caminho para uma reflexão profunda sobre as práticas educativas. Inúmeras pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento infantil fizeram referências a esses autores, cujas obras encontraram significativa ressonância em propostas educativas desenvolvidas em diversas pré-escolas e creches do país (ver, por exemplo, Rosseti-Ferreira, 1988; Oliveira, 1988; Assis, 1987; Almeida e Canabrava, 1987).

Ademais, naquele mesmo período, no bojo de debates acadêmicos, existia uma crítica à escola capitalista, sobretudo ao capitalismo dependente, havendo a adoção de certos referenciais marxistas na discussão sobre a constituição do campo educacional. Entretanto, essa discussão ainda encontrava obstáculos, muitas vezes, em uma psicologia de base positivista, o que, de outro lado, rendia uma crítica ao chamado “psicologismo”. As teorias piagetianas, então, pareciam representar um “antipositivismo”, posto que elas prenunciavam uma visão de criança ativa, uma relação professor–aluno menos autoritária e a possibilidade de se admitir a produção de conhecimento no processo pedagógico.

Foi nesse clima de expectativas de mudanças sociais e pedagógicas que vários outros autores das mais diferentes áreas e cor-

rentes de pensamento foram sendo retomados no Brasil. Ocorreu a releitura de autores como Vygotsky e Wallon, mesclados na idéia de “construtivismo” ou “teorias interacionistas”. Por outro lado, alguns dos que passaram a utilizar-se daqueles autores não chegaram a se dar conta de que suas obras, suas idéias, exigiam também um estudo sobre a filiação deles ao marxismo. Sem esse estudo, o enfoque restringia-se ao aspecto das influências culturais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, delimitando a própria atuação dos professores como de promoção de um suposto desenvolvimento espontâneo da criança.

Um enfoque contraditório com a própria teoria sócio-histórico-dialética também foi ganhando contornos nos discursos: havia uma falsa idéia de que somente influências chamadas externas ao sujeito é que seriam determinantes no seu desenvolvimento, posição que ao se propor interacionista reafirmava a dicotomia interno *versus* externo, rearticulando com nova roupagem a escola comportamentista. Tal interpretação pode ser percebida nas falas e nos textos de diversos autores e pesquisadores da Pedagogia e da Educação Física, por exemplo.

De outra maneira, no entanto, muitos pesquisadores e educadores do final dos anos 80 e início dos 90 assumiram a perspectiva teórica sócio-histórico-dialética, acreditando que ela pudesse conduzir a um caminho mais próximo à síntese e à construção de uma teoria mediatrix sobre a educação e o desenvolvimento infantil em creches e pré-escolas. Nesse caso, passou-se a defender alguns princípios que nos parece fundamental destacar, nas proposições de Vygotsky (1988a, 1988b), Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) e de seus companheiros, bem como nas de Wallon (1975, 1981).

Os autores propuseram que o estudo dos fenômenos não se desse de modo isolado e estanque, sendo necessário fundamentar uma pesquisa dialética, que considerasse as atividades humanas totais, mediadoras das relações homem-mundo. No conjunto dessas atividades, todos eles, Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon, defenderam o importante papel da instrução/do ensino e das aprendizagens no desenvolvimento humano. Segundo essa concepção, a dialética subjetiva não depende apenas do movimento do pensamento ou do conhecimento do mundo e de si mesma. Ou seja, trata-

se da dialética individual e das atividades individuais de qualquer ser humano como atividades sociais e culturalmente enraizadas, históricas em seu conjunto.

Tornando essa proposição mais clara, podemos afirmar que as origens de qualquer atividade humana, inclusive das atividades psicológicas (pensar, imaginar, emocionar-se, lembrar, perceber, prestar atenção etc), encontram-se nas atividades humanas concretas e nas interações sociais. É justamente nessa direção que Wallon, por exemplo, aborda a constituição do gesto, do ato, do pensamento e da emoção; já Vygotsky volta-se ao estudo do uso dos instrumentos simbólicos, das mediações, da interiorização de conceitos e de outros conhecimentos. Ambos foram capazes de demonstrar através de suas observações e experimentações o processo de transformação das relações interpsicológicas e interpessoais em relações intrapessoais e intrapsicológicas.

Entende-se daí que, através das interações sociais complexas, a criança, desde o seu nascimento, pode aprender a regular seus processos afetivos e cognitivos, seguindo de forma direta ou indireta, explícita ou implicitamente, as indicações e diretrizes propostas por adultos ou outras crianças mais velhas e/ou mais experientes. Por meio do processo de interiorização, ela pode transformar aquilo que inicialmente faz ou conhece com a ajuda de outros em algo que faz ou conhece por si mesma, o que implica a possibilidade de autocontrole e automotivação.

Conclui-se, então, que “não há hiato inicial entre o social e o individual”, pois é justamente nas interações com outros, no envolvimento de campos emocionais e com diferentes conhecimentos produzidos e em vias de construção pelo seu grupo familiar ou de outra natureza que a criança se descobre sujeito. Diz Wallon que a criança por ser social se individualiza, a ponto de ter a possibilidade de chegar ao que Vygotsky considera como o último estágio do desenvolvimento humano: o da liberdade, quando o homem pode ser movido por necessidades realmente suas, por escolha e por consciência.

É preciso salientar que a expressão “estágio”, desse ponto de vista, foge àquela conotação empregada por autores como Piaget (1994). Entende-se que o processo de desenvolvimento não ocorre

apenas em fases sucessivas e lineares, idênticas em todos os sujeitos. As fases da vida da criança não seguem exclusivamente uma determinada delimitação temporal (evolução); implicam, isso sim, formas dominantes – em certos momentos da vida e por diferentes razões históricas e sociais – de relação com o meio e com as atividades em que a criança vai se envolvendo e que dão ao comportamento e às formas de estruturação e funcionamento psíquico um estilo particular. Assume-se, portanto, que as relações em que a criança se envolve e é constantemente envolvida acabam por ser motivadoras de diferentes ações, pensamentos, emoções. Aqui, não só o pensamento é capaz de formar o ato, mas do ato se chega à constituição do pensamento (Wallon, 1981). A linguagem, por sua vez, não só expressa o pensamento, mas também o constitui e o transforma (Vygotsky, 1988a, 1988b).

Como podemos observar, a perspectiva sócio-histórico-dialética implica uma forma diferenciada de discutir o processo de apropriação dos conhecimentos pela criança e deve ser encarada como um desafio tanto à Psicologia como a outras áreas de conhecimento, como a Pedagogia e a Educação Física. Espera-se que ela possa servir-nos de inspiração para as discussões didático-pedagógicas sobre a educação infantil hoje no Brasil e que possamos ir, com base naquela abordagem, delimitando nosso papel em face do projeto de educação das crianças para além das abordagens subjetivistas e espontaneístas, bem como das de natureza determinista e controladora de comportamentos.

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS, CONQUISTAS E UTOPIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao tomarmos algumas das categorias teóricas da abordagem sócio-histórico-dialética apresentadas por nós anteriormente, podemos elaborar algumas questões de fundo para tratar de um lugar que não o da Pedagogia e da Educação Física. Primeiramente, queremos discutir sobre a Educação Física e a Pedagogia mesmo ou sobre os professores de Educação Física e os pedagogos? O que pode uni-los na educação infantil e o que pode separá-los? O que os

distingue, afinal, quando se trata de pensar uma ação pedagógica em instituições educativas não familiares, como as creches, as pré-escolas, os centros de educação infantil, os orfanatos etc?

Além de especificar os fins e os níveis de atendimento, e as formas de avaliação, a LDB/1996 propõe uma formação mínima dos docentes da educação infantil. Admite-se neste último aspecto que o docente seja formado em Curso Normal (Magistério de Segundo Grau) ou Pedagogia.

Apesar da tentativa de se inovar e de assegurar educação de qualidade para crianças de baixa renda, podemos evocar dois aspectos que aparentemente se encontram ainda malresolvidos na área de educação infantil e, por conseguinte, nas propostas curriculares e pedagógicas oficiais do ensino público: uma opção mais clara por determinado eixo epistemológico, definindo uma versão sobre o conhecimento e seu processo de constituição pela criança; a discussão mais sistemática sobre a formação e o perfil de profissionais que possam atuar de modo crítico e efetivo nas práticas pedagógicas em educação infantil.

Quando abordamos a questão dos conhecimentos que deveriam ser priorizados na educação de crianças menores de sete anos – refratados na escolha de conteúdos e conceitos a serem trabalhados – e de como as propostas se colocam quanto à origem desses conhecimentos, notamos que não há uma única posição.

Algumas propostas, por exemplo, defendem uma educação infantil escolarizada, pautada em conteúdos científicos apenas graduados de acordo com as limitações pelo nível de desenvolvimento da criança. O conhecimento, expresso pelos conteúdos das diferentes áreas (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação artística, educação física), deve ser transmitido pelo professor (isto é, não deve partir do próprio aluno), representante da cultura que deverá ter pleno domínio dos saberes científicos produzidos nessas áreas. O aluno terá de ser levado pelo professor a desenvolver atividades e a superar o conhecimento que já possui e que se apresenta fragmentado ou desarticulado, passando, então, a compreender o conhecimento formal, que implica conteúdos de explicação mais avançada sobre o real.

Essa perspectiva, no entanto, aparece modificada em outras propostas que, sem querer negar a importância dos conteúdos científicos na pré-escola, subordinam sua apreensão à atividade da criança, sendo que, por vezes, atribui-se ao termo “atividades” o sentido de “ação” e “ação mental”, conceitos que perpassam as teorias piagetianas e sócio-históricas de modo diferenciado, mas que são tomados como complementares no bojo das propostas. Admite-se que a construção do conhecimento implica o uso pela criança de seus próprios recursos segundo suas necessidades e interesses, considerando-se os diferentes estágios de desenvolvimento das estruturas psíquicas. O trabalho pedagógico deveria ser desenvolvido através de atividades demarcadas em distintos “núcleos conceituais”, que servem para organizar “temas geradores” de atividades pedagógicas.

Já outras propostas demonstram preocupação com as experiências vividas pela criança, afirmando que o conteúdo a ser proposto na educação infantil se expressa em forma de atividades pelas quais a criança abstrai as propriedades inerentes aos objetos e constrói seus conhecimentos. Nesse caso, não se admite que o professor transmita conhecimento à criança através de explicações orais ou demonstrações, já que o conhecimento e os conceitos devem partir do plano das ações para só depois serem reconstruídos no plano do pensamento. Para isso, o jogo é tomado como um trabalho escolar fundamental, chamando-se a responsabilidade de se especializar “em jogo” o professor da área de Educação Física.

Nota-se portanto, que o processo de construção de conhecimentos pela criança e, mais especificamente, o papel dos professores no processo educativo parecem ter um grande peso no momento de se definir uma versão oficial para a educação infantil. Ganham importância aqui tanto os pedagogos quanto os professores de Educação Física, que trabalhando de modo interdisciplinar podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, desde o momento em que um bebê, por exemplo, entra para o sistema de atendimento. Aqui defendemos que o trabalho abarque não mais disciplinas ou profissionais “disciplinados”, mas sim as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais.

Tem se polemizado a divisão dos conhecimentos na educação infantil, a ponto de negar a contribuição dos diferentes profissionais no processo educativo. De modo geral, assumem-se defesas de caráter excludente ou meramente de corporações, afirmando-se que o pedagogo é desnecessário para educar crianças pequenas. Nessa linha de pensamento, elas podem ser educadas por pessoas com formação no ensino médio, sem grandes aprofundamentos em certos aspectos políticos, científicos ou didáticos (aqui se reaproxima mais uma vez da velha idéia de que para educar criancinhas é preciso apenas amá-las, prestar-lhes cuidados e saber fazer mamadeiras e trocar fraldas); ou, ainda, por qualquer outro profissional formado em curso superior que tenha boa vontade, amor e paciência, mesmo que nada tenha de conhecimento sobre criança ou sobre as especificidades das instituições educativas. De outro lado, muitos defendem que só os pedagogos podem ser professores na educação infantil, posto que, ao menos em tese, são os mais bem preparados para isso.

O que defendemos é que devem assumir esse trabalho aqueles professores que, realmente, em seus cursos, em nível de graduação ou pós-graduação, tenham se preparado para ele. Para tanto, é necessário que eles tenham ampla visão histórico-política do campo e saibam interagir de modo dialético com a criança e os conhecimentos específicos da educação infantil.

Ou seja, o professor, formado em Pedagogia ou em Educação Física, por exemplo, deve superar as visões tradicionais sobre a infância brasileira, situá-la historicamente, desvendar sua cultura e suas particularidades e aprender a tomar como modelo de trabalho não mais o ensino escolar, mas a educação infantil e todas as suas possibilidades: o trabalho por agrupamento em vez das séries, de forma a considerar o conhecimento na sua totalidade, e não apenas na sua hierarquização formal, e como ponto de partida para o conhecimento de si (pela criança) e do mundo, não apenas como ponto de chegada ou fim educativo – ou seja, o trabalho intersubjetivo, as trocas e oposições recíprocas entre crianças e adultos; a exploração e valorização simultânea e não excludente de todo tipo ou categoria de conhecimento (do conhecimento científico e de senso comum; do conhecimento de grupo e individual; do co-

nhcimento de hábitos e de rupturas culturais; dos gestos e das palavras etc.).

Com base nessas premissas, podemos destacar algumas teses que pretendemos defender:

1. A definição de um perfil de educador para a educação infantil vem decorrendo historicamente da ênfase que se dá à própria criança e às suas necessidades. Costuma-se geralmente defender a idéia de que na educação infantil a criança deve ser o centro das propostas educativas, considerando-se suas necessidades segundo o nível de desenvolvimento. Trata-se de uma defesa contraditória, na medida em que os projetos de educação se atrelam a projetos políticos mais globais e não apenas a um projeto educacional específico.

2. As aprendizagens são fundamentais e necessárias para o desenvolvimento.

3. A consideração em separado do cuidar e do educar determinou historicamente um desligamento entre o aspecto da formação e profissionalização e o da atuação no campo (ênfase no agir e não no porquê/ para quê/ para quem/ quando/ a partir do quê).

4. Isso parece ter limitado as reflexões sobre a relação teoria-prática, ressaltando-se apenas o aspecto prático no processo da educação da criança (portanto, não se prenuncia na formação e no campo de atuação o âmbito da *práxis*). No caso do trabalho com as crianças, há uma defesa do brincar como algo imanente da infância e como mera atividade sem história, retirando-lhe todo o caráter dialógico.

5. Não se pensou na carreira para o professor de educação infantil porque não se acreditou (não se investiu) na sua profissionalização.

6. A presença de professores que se dediquem a estudar e atuar na educação infantil com apoio em vários recortes teórico-práticos é fundamental para avançarmos nos projetos interdisciplinares. No entanto, é preciso cuidar para não tomarmos os conhecimentos em “fatias”, campos estanques em que os especialistas em linguagem, em movimento, em emoções, em raciocínio,

em estética etc. disputam a hegemonia de algo que só pode ser assumido na totalidade.

7. Uma proposta didático-pedagógica que se oriente em uma perspectiva dialética sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil não pode tomar como “complementares” os aspectos gestuais-corporais, estéticos e emocionais das crianças. No entanto, voltar-se somente para atividades que trabalhem o prazer e a emoção é ser tão pouco dialético quanto a escola intelectualista, que trabalha conceitos de um ponto de vista lógico-formal. Essa visão não deve se propor a ser conciliadora, mas dialética.

Como é possível notar, a integração entre educação infantil e educação básica implicará, entre outros aspectos, a discussão sobre a necessidade urgente de uma política para a primeira. Nesta, deverá haver uma delimitação mais clara das competências governamentais, eliminando-se a histórica superposição de órgãos e colocando-se o atendimento no âmbito das secretarias de educação, de modo a forçar a racionalização da administração pública e colocá-la a serviço da criança e de sua formação. Isso obrigará os municípios a se preocuparem mais com a preparação técnica e financeira, ou seja, a cumprir suas atribuições. Nesse processo, sem dúvida, exigirá-se um envolvimento significativo com a formação e a qualificação de profissionais que possam atuar em creches e pré-escolas, o que do ponto de vista da própria Universidade trará reflexos importantes, tanto no campo do ensino, quanto no da pesquisa.

Apesar dos dados precários quanto aos profissionais que atuam na educação infantil, podemos afirmar que a imensa maioria não possui ainda formação adequada. Pequena parte possui no máximo formação em nível de segundo grau, Magistério, sendo o atendimento realizado por relevante número de profissionais leigos, como é o caso do Estado de Goiás. Mesmo que o atendimento seja feito por instituições que tenham em seus quadros algum profissional formado em cursos de nível superior, como a Pedagogia, nem sempre este possui uma formação específica para a atuação com crianças pequenas. Ele tende a adaptar seus conhecimentos sobre o processo de alfabetização e sobre o trabalho com crianças de primeira a quarta séries do ensino fundamental para utilizá-los em sua atua-

ção no período pré-escolar. Esse fato é preocupante, sobretudo no caso de profissionais que tentam se adaptar ao trabalho em creches. Esse problema ocorre também com os professores de Educação Física, que nos seus cursos passam ao largo da discussão daquela especificidade.

Entende-se que um curso de especialização por si só não pode garantir a melhoria do atendimento, o que só poderá ser pensado a longo prazo e com a garantia de formação em cursos de nível superior. Tais cursos vêm se reestruturando a fim de incluir a educação infantil em seus eixos de discussão e de aprofundamento curricular.

É necessário ressaltar que esse projeto de formação específica deve permitir tanto uma formação ampla quanto uma instrumentalização da prática cotidiana, de tal forma que venha a contribuir para um pensamento relativamente autônomo dos profissionais da educação infantil. Para estes é imprescindível que sejam propostos para discussão e reflexão, durante o processo de formação, o possível delineamento da identidade profissional, a reelaboração ativa de suas representações e a apropriação e criação de conhecimentos específicos desse campo de ação e teorização. Nesse sentido, os cursos de graduação e pós-graduação devem servir também como um lócus de profissionalização, favorecendo a troca de experiências entre os profissionais que atuam ou atuarão nesse nível de ensino.

Infant Education: The Place of Pedagogy and of Physical Education in a Social-Historical-Dialectic Perspective

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect upon the relations between Pedagogy and Physical Education and their contributions to infant education in a social-historical-dialectic perspective. To achieve this, we have organized this text in three parts: the first one aims at recollecting the historical constitution of projects on infant education in Brazil; the second part aims at defining the scope for the fundamental propositions of this social-historical-dialectic perspective. Lastly, we indicate paths that can be followed by these two fields of knowledge that are discussed here, physical education and pedagogy.

KEY WORDS: Infant education - Pedagogy - Physical education.

NOTAS

1. Aqui não podemos deixar de lembrar a teoria associacionista de Watson e, antes dele, os estudos de Thorndike, este último muito citado em livros de Psicologia Educacional no Brasil. Também lembramos de Dewey, Claparède, Freud, entre outros.
2. Esse processo de constituição da Psicologia científica no Brasil é estudado por Massimi (1990).
3. Freire (1983) demonstra a existência desse discurso antes da década de 1920 na Europa e a força que ele ganha a partir do movimento de psicologização da infância. No Brasil, essa psicologização do discurso pode ser observada nos próprios discursos dos educadores paulistas, que ele tomando parâmetros teóricos europeus e norte-americanos, passaram a tentar construir uma representação da criança pobre brasileira (Cf. Barbosa, 1995).
4. Costa (1983) acredita que a gradação do ensino por idade foi possível graças à preparação que a higiene implantou. O controle do aprendizado intelectual servia para combater a indisciplina e o “desregramento moral e sexual”, devendo as crianças maiores nunca se misturarem às menores.
5. Devido ao recorte teórico do presente trabalho optou-se por não desenvolver uma discussão sobre as teorias behavioristas, humanistas e psicanalíticas, apesar de não podermos desconsiderar suas influências na constituição das teorias pedagógicas. Trata-se, portanto, de uma opção metodológica e não de omissão.
6. Em *Educação para a Democracia*, publicado em 1936, preocupado com o orçamento público e os recursos destinados à educação infantil, Teixeira, apud Gandini (1980, p. 72), propunha que a solução era criar círculos de mães e promover a educação no lar: “dar aos pais e às mães uma iniciação na ciência de observar e estudar as crianças, para poder educar e depois, acompanhá-las, inteligentemente, na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V.; CANABRAVA, I. A pré-escola e o desenvolvimento da criança: uma ação pedagógica em Goiânia. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 11, n. 1/2, p. 67-102, jan./dez. 1987.

ASSIS, O. Z. M. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. São Paulo: Pioneira, 1987.

BARBOSA, I. G. *O ensino de arte na educação brasileira – discurso e versões veiculados na Revista de Ensino da Associação do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CATANI, D. B. *Educadores à meia luz (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo: 1902-1918)*. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)*. 1986. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. (Org.). *Educação pré-escolar: desafios e alternativas*, 1991.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil – uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 14, n. 1, p. 42-43, jan./jun. 1988.

90 BARBOSA, I. G. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física...

———. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

———. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Berthrand Brasil, 1994.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. A pesquisa na Universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 67, p. 59-63, nov. 1988.

SAVIANI, D. Educação e marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, p. 8-18, ago. 1982.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988a.

———. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

———. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.

Recebido: Setembro de 2002

Aprovado: Novembro de 2002

Endereço para correspondência

Ivone Garcia Barbosa

Rua 4-A Gleba 35 lt. 01

St. Samambaia,

Goiânia - Goiás

CEP 74000-000

E-mail: garciasoares@cultura.com.br