

ARTIGOS

GESTÃO DO CONHECIMENTO: A IDEOLOGIA SUBJACENTE NO PRÉ-ESCOLAR

LUIZ CARLOS CAFÉ DA SILVA*

RESUMO

Partindo das considerações acerca da criança no contexto social o presente artigo fundamenta-se na análise das práticas pedagógicas do pré-escolar, mostrando como esses procedimentos são diretivos e até coercitivos, porque estão dentro de contextos históricos de determinadas realidades nas quais os modelos de gestão administrativas não podem contrariar. Assim, faz-se necessário uma educação despojada de seu caráter compensatório, para não marginalizar, nem discriminar a criança. Antes de tudo é preciso fazê-la acreditar na sua capacidade de conseguir as coisas e, também de transformá-las.

Palavras-Chave: Educação - Pedagogia - Gestão Administrativa

O ser humano não é apenas um "ser vivo", mas um "ser consciente", ou, por outras palavras, não apenas uma individualidade social, que só por abstração podemos separar do meio cósmico, físico e social, em função do qual se constitui e se desenvolve e de que se torna, por sua vez, um componente. É na continuidade dos componentes que reside o princípio de interação entre os indivíduos, a solidariedade de fato que os une e os opõe, e os une mais que os opõe, não sendo a inter-repulsão senão uma conseqüência possível da interação sensorial e mental, que se apresenta ela própria como um caso particular da inter dependência geral

Nenhum animal certamente nasce tão desprovido de meios de defesa e de proteção como o filho do homem. No entanto, o homem cuja natureza é social, como já dizia Aristóteles, supera todos os outros animais, não só pelo seu poder de organização social, como ainda por duas outras faculdades ou propriedades eminentes que possui e com que pode não somente acrescentar indefinidamente as faculdades da adaptação ao meio exterior, mas transmitir e assegurar o seu progresso através do espaço e do tempo. Uma dessas faculdades é o poder de fabricar instrumentos. A outra é a linguagem.

Graças à linguagem ele pode se comunicar, justificar e perpetuar suas iniciativas. Do processo de relações entre a criança e o social, identifica-se o vínculo entre a educação infantil e a ainda remota relação de troca, consubstanciada na tendência de mudança gradativa do mundo material para o social, ou seja a partir do momento em que os bens deixam de ser vistos como mero instrumentos de comunicação para instrumentos de economia, de tal forma que se permita entender a formação e o desenvolvimento do ser humano desde criança, quando ela inicia o processo interativo do ser humano com outro ser humano até o seu continuado despertar para a realidade de forma cada vez mais concreta.

* Doutorando em Direito na Universidad del Museo Social Argentino. Professor da UNIFACS.

Neste contexto, diversas ideologias subjacentes no ensino do pré-escolar no Brasil e em diversas sociedades do mundo, mostram uma vinculação entre a forma de ensino com a forma do pensamento de uma elite dominante e ligada a um sistema produtivo.

Bourdieu, no livro "A Economia das Forças Simbólicas" (1978: 206) diz que: "*Na verdade, os indivíduos "programados" quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino*". O que se verifica, através do texto de Bourdieu, é que está implícito que a escola é um dos primeiros locais onde se exercita o poder. É através dele que surge o indivíduo "programado" que é o fruto, resultado de uma determinada prática pedagógica. Lewin, não foge a regra, quando de uma forma clara destrói o indivíduo (sujeito) e estabelece a "realidade" individual pelo que é socialmente aceito como real. E, Emilia Ferreiro mais objetiva, cita a escola como a instituição reconhecida socialmente para o controle ser exercido, dentro da perspectiva de uma elite dominante. Historicamente isto tem sido observado. A primeira revolução industrial, não poupou as crianças que foram utilizadas nas fabricas, trabalhando 12 a 16 horas por dia, sem nenhum tipo de assistência e sem qualquer norma reguladora.

Denúncias foram feitas, sendo levados a cabo relatórios apontando a grave situação destas crianças trabalhadoras tanto na França quanto na Inglaterra na primeira metade do século XIX. Constam os relatórios Villermé e Ashley como as principais denúncias dessa situação. Segundo esses relatórios era infernal como semi-escravos atuavam nas empresas, os operários em geral e as crianças em particular. Com cinco ou seis anos de idade, seja nas minas de carvão de Gales e da Escócia ou nas fiações têxteis de Lyon e Lille, crianças famintas e doentias caíam de cansaço pelas rodas dos teares ou nas poças d'água das galerias subterrâneas. Uma das primeiras iniciativas para afastar as crianças das classes dominadas desse sistema de servidão e dar-lhe atendimento, foi feita por Robert Owen, em New Lamark. Apesar de alguns autores acharem que Owen tinha um projeto socialista, sua iniciativa foi baseada no humanismo assistencialista.

Em Londres, Buchman reuniu seguidores, sobretudo entre "damas da sociedade inglesa", e deu origem a uma série de estabelecimentos de educação infantil destinados a crianças órfãs e desamparadas, de preferência filhos de trabalhadores. Tal programa não tinha nada a ver com a pedagogia. Era meramente assistencialista. Na França, após a revelações do relatório Villermé em 1840, criaram-se numerosas instituições, conhecidas como "salles d'asile", mantidas por "damas da sociedade". Em 1837, uma circular do Ministério da Instrução Pública marca em definitivo a transição dessas instituições da condição de casa de caridade para a de escola.

O nome "salles d'asile" foi mudado em 1848 para "escolas maternais". A programação do dia-a-dia dessas organizações previa refeições, jogos, obrigações ocupacionais e iniciação à leitura, a escrita e ao cálculo.

Segundo Eyken, é na Itália que outra iniciativa pioneira acontece com relação a uma prática pré-escolar. Esta iniciativa veio através de Maria Montessori. Na qualidade de médica ela iniciou seu trabalho educacional com crianças portadoras de deficiências, levando-a em 1907, a abrir a Casa de Bambini, num distrito pobre de Roma. A abordagem de Montessori visava fazer com que as crianças aprendessem aspectos necessários à sua sobrevivência, anulando a dependência em relação a outros. Elas aprendiam como utilizar garfos, facas e sentar-se à mesa. Montessori procurou adaptar o ambiente da sala de aula à criança. Concebeu mobiliário móvel, adequado ao tamanho das crianças, desenvolveu ferramentas para o aprendizado - recursos didáticos - que colocavam a criança em face dos problemas a serem solucionados. Cada material didático ensinava a construção de outro.

A influência dessas duas abordagens estruturadas continuou mais forte nos países continentais da Europa Ocidental, embora na Bélgica e na França seja importante notar também a influência de Decroly. O objetivo era de aproximar a escola da realidade da criança, em função de sua percepção sincrética. Nos países socialistas da Europa Ocidental, segundo Heron (1981), a abordagem é geralmente do tipo estruturado muito baseado em Froebel, um pouco menos em Montessori e, num montante considerável, porém variado, nos estudos e teorias sistemáticas dos Institutos Infantis da União Soviética. Aqui há uma ênfase especial na identificação da criança com o grupo. Convém frisar também, os Centros de Educação Infantil de Cuba, onde já se descobriu lideranças para Formação Partidária.

As idéias de Froebel e seu inspirador Pestalozzi chegaram ao Brasil ainda no século XIX, estimulando a criação de escolas maternais em São Paulo. No caso do problema do atendimento à infância no Brasil, é com a obra de Moncorvo Filho (1926), "Histórico da Proteção à Infância no Brasil, 1500-1922" que alguns dados são coletados. Por exemplo, o Asilo de Meninos Desvalidos fundado em 1875, as três instituições de Menores Artífices, fundados em Minas Gerais em 1876, o Jardim de Infância de Brasil Meneses Vieira, criado em 1875, eram inexpressivos diante da situação de saúde e educação da população brasileira. Até os primeiros anos da República foi praticamente nulo o movimento em função da puericultura e da escolarização; no princípio do século XX começou-se a despertar.

No 3º período, segundo os estudos de Moncorvo Filho (1926), houve a intenção em determinados grupos de acabar com a apatia que reinava nas esferas governamentais quanto ao problema da criança. Com sede no Rio de Janeiro é fundado em 1899 o

Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com o objetivo de atender menores de 8 anos entre outros. O Instituto foi contemporâneo a uma certa movimentação em torno da criança, nas creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações sobre a questão infantil. Foi criado por iniciativa da equipe do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil em 1919, o Departamento da Criança do Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado. Na prática, assumida pelo próprio instituto, sua tarefa era fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre.

As autoridades governamentais começavam a proclamar a necessidade de atendimento infantil. Quando o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em comemoração ao centenário da independência, em 1922, congregaram-se homens ligados à iniciativa particular e pública visando tratar de assuntos que direta e indiretamente, se referissem à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, em suas relações com a família, a sociedade e o Estado. Aqui era atribuída uma grande importância ao atendimento da criança, e esse atendimento era apontado como solução para os problemas sociais, e como forma de modificação da condição humana. - Possivelmente poderia estar germinando "brasileiramente" os princípios que norteiam a concepção de educação "compensatória", se no Brasil o mimetismo não fosse a forma preferida para as iniciativas -. Não havia referência à questão das classes a que pertencia o atendido, os problemas eram abordados de forma homogeneizada.

Era a época da defesa da democratização do ensino, passava-se de uma educação extremamente elitista característica dos períodos coloniais e imperial para uma educação que significava ascensão social e direito de todos. Essa tendência estava no discurso de pedagogos e educadores "liberais". Nesta época os movimentos por educação começavam a se organizar principalmente o da Escola Nova que despontava com força nos Estados Unidos e Europa.

Apesar dos movimentos reivindicatórios por mais educação, a assistência à criança era medicalizada. Havia uma ausência notória de verbas destinadas à educação. Embora os discursos escolanovista não se referissem, no contexto da década de 20, às crianças de zero a seis anos, os mesmos tipos de discursos aparecerão anos mais tarde, defendendo a educação pré-escolar. Assim no período de 1930, a ênfase era na assistência médica e na utilização da psicologia do desenvolvimento na ação educativa.

O Estado começava a se fortificar e tomar feições autoritárias; com isso preocupava-se com a massa de crianças não atendidas. Kramer (1992), vê nesse movimento do Estado pelo atendimento sistemático das crianças, a possibilidade de utilização e cooperação destas em seu benefício. Com a chegada dos anos 30, intensifica-se gradativamente a valorização da criança. 1930 é um marco, devido às modificações econômicas, políticas e

sociais no Brasil, refletido nas instituições voltadas para as questões da educação e saúde e conseqüentemente nas suas políticas.

As mudanças políticas e econômicas dessa época giram em torno dos seguintes aspectos: a) o modelo econômico da substituição de importações toma o lugar da monocultura latifundiária. Esse modelo decorreu da crise do café provocada pela crise mundial de 1929; b) diversificações da produção com o conseqüente fortalecimento de novos grupos econômicos, passando-se do coronelismo à política dos estados, tendo que o aparelho do Estado se organizar; c) mudança na estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e o advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural.

Segundo Romanelli (1983), a revolução de 1930, resulta de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil. Acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspiração de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social da educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino.

É quase um consenso entre aqueles que estudaram o período do populismo e a consolidação do capitalismo no Brasil que este modo de produção, notadamente o capitalismo no Brasil, leva à necessidade de fornecer conhecimento a camadas vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste.

Essas nossas considerações servem para mostrar em que consistia o quadro político e econômico quando das diversas propostas que começaram a surgir tendo em vista o atendimento à criança brasileira. Neste contexto o patriotismo era reforçado por questões conciliatórias e políticas, e, medidas foram tomadas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância.

Foi durante o intervalo entre o 1º e o 2º Congresso de Proteção à Infância em 1933, que foram criados novos órgãos na aparelhagem da assistência à infância, entre outras, as escolas maternas. Havia grandes defesas das creches e do atendimento público à infância, "desvalida" e "abandonada". A partir da fundação a 19 de novembro de 1930 do Ministério da Educação e Saúde, tendo como ministro Francisco Campos, criou-se o Departamento Nacional da Criança, que durante 30 anos catalisou o atendimento à infância brasileira. O atendimento era do tipo médico preventivo. Emergia a questão da criança trabalhadora, que nos discursos pedagógicos tomava importância, muitas das vezes de cunho político demagógico.

Assim, o Estado assumia a atribuição de atendimento à infância, mas pessoas isoladas e associações particulares eram chamadas a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância.

No pós-30, vários órgãos foram criados que visavam o atendimento à criança. Todos eles trazendo nos seus princípios o ideário compensatório e/ou assistencialista.

No Parecer 1.038 de 13/04/77 do Conselho Federal de Educação, enfatiza-se a compensação, acreditando-se que os programas pré-escolares seriam a solução para a evasão no 1º grau. As alegações são baseadas principalmente na defasagem do nível mental em face da "privação cultural" das crianças carentes e da desnutrição.

O que fica claro é que inicialmente, o atendimento proposto às crianças das classes dominadas foi médico e sanitário; em seguida médico-sanitário-nutricional, incluindo o plano educacional. Assim, como diz Sônia Kramer, em "A política de pré-escolar no Brasil" (1992: 116): *“O atendimento proposto tem, em geral, um caracter compensatório, procurando "remediar" e "recuperar" as defasagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos”*.

Quando se reflete sobre as práticas pedagógicas da escola, significa que elas são produto de relações sociais, ou melhor, produto das práticas sociais de grupos e de classes. Por isso mesmo, podem ser transformadas. Desiludido da escola, já que ela ainda não conseguiu cumprir a sua tarefa, o pensamento educacional encontrou na teoria crítica - reprodutivista uma explicação apaziguadora suas inquietudes.

A “formação integral” do educando foi desmascarada com objetivo ideológico e o real papel da escola se revelou: A reprodução das relações de produção. Guiomar de Melo, no seu livro “Educação Escolar e Classes Populares” diz que *"a contradição inerente à escola é portanto a de que ela precisa ser proclamada como um direito de todos, e ao mesmo tempo economicamente dosada para a maioria. É essa contradição que cria o espaço da ação escolar em benefício das camadas populares isto é, de cobrar e buscar realizar no limite a proclamação do discurso dominante. Tal cobrança se explicita em dois momentos indissociáveis: na reivindicação política da população e na competência técnica da escola para realizar aquilo a que se propõe"*. (1992: 20).

O que ela quer dizer é que a escola democrática será aquela que conseguir interagir com as condições de vida e com a realidade. As crianças não precisam de escola para aprenderem ou serem direcionadas para o trabalho. Esta idéia vem tornar de forma objetiva, uma constatação, ou seja, a de que nenhuma prática pedagógica é neutra. Na elaboração do “Manifesto Comunista”, Marx e Engels, entendiam que a educação e trabalho mantinham estreita relação. Assinalaram que, ao tomar o poder, os trabalhadores implantariam a educação pública e gratuita de todas as crianças, eliminariam o trabalho fabril das crianças e uniriam a educação com a produção material.

Marx na crítica ao Programa de Gotha acrescentava que A combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. Marx reconhece que, sob o capitalismo, o trabalho infantil é explorado e que observado certo "limite de idade", ele deve ser proibido. Não lhe nega, contudo, suas virtudes sociais, já que cada indivíduo exercerá sua atividade ao longo de toda a sua vida. A formação cultural do proletário só será completa numa sociedade em que foi abolida a divisão do trabalho, que divide os que "fazem" dos que "pensam" porque essa divisão o embrutece espiritualmente. A educação é um fomento social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais. Com o desenvolvimento tecnológico Marx previa igualmente um desenvolvimento industrial elevado. Ele mostrou que a cada progresso da força de produção ocorreria igualmente um desenvolvimento crescente da divisão do trabalho, encontrado solução apenas na "indústria automatizada", eliminando as especializações e os especialistas. A não especialização dos trabalhadores não seria apenas possível graças à indústria automatizada moderna, mas seria igualmente indispensável para ela. Ela passaria a exigir um trabalhador não especializado, mas com uma formação geral suficientemente ampla para mobilizar-se dentro da indústria, passando de um ramo para outro, e não como acontece nas indústrias não automatizadas onde o homem aliena-se de maneira impressionante executando milhares de vezes o mesmo movimento durante muitos anos, contribuindo para a sua completa deshumanização e embrutecimento físico, moral e mental. Embora Marx afirme que será o desenvolvimento da grande indústria que exigirá a mudança no trabalho, afirma que somente na produção socialista será superada a divisão do trabalho e o trabalhador terá chances de desenvolver-se "omnilateralmente". Este é o Princípio Educativo da escola a ser construído historicamente, onde o fundamental é a Educação Infantil. O que importa, para Marx, é tornar o homem disponível para enfrentar todas as mudanças que as novas exigências do desenvolvimento do trabalho impõem. Para isso é necessário substituir o homem unilateral, especializado e, sobretudo torná-lo livre da exploração e da alienação do seu trabalho.

O que se observa é que a reflexão e a prática pedagógica não podem ficar alheios aos vínculos entre o mundo da produção e o da educação. Os vínculos deixaram de ser preocupação de industrialistas, de educadores das escolas profissionalizantes, e passaram a ser componentes da teoria da educação enquanto teoria da formação humana. As posições conservadoras da educação, excluía o trabalho como educativo e centravam a educação em processos em que se refletia a realidade social e o pensamento das elites sobre essa realidade polarizada. Eles eram o espelho parcial de uma realidade social dividida e parcelada. Mas nos anos 60/70 as crises financeiras de mercado e social, colocam para as empresas novas necessidades de integração e de flexibilidade. O

primeiro caso, decorre do fato da conveniência de se dar saltos de produtividade, necessários devido tanto ao acirramento da concorrência quanto aos entraves sociais colocados às formas tradicionais de organização da produção e do trabalho. No segundo caso, como uma forma de fazer frente a um ambiente, especialmente a um mercado pouco previsível e com alta instabilidade. Daí, é que surgiu a crise do paradigma da empresa "taylorista - fordista". Uma vez que a estrutura produtiva visa atingir objetivos de flexibilidade e integração, os aspectos organizacionais são decisivos em tópicos como rápido atendimento ao mercado aumento do giro do capital, redução de estoques e do custo financeiro, capacidade de lançar produtos inovadores, abrindo novos nichos de mercado

Apesar do crescimento contínuo do trabalho assalariado e das transformações que aconteceram no período pré-industrial até hoje, o que se constata é, que as escolas não são democráticas. Dois educadores expressaram isto sem rodeios: "*a Democracia é um princípio de governo; as escolas pertencem à administração; e uma democracia tem o mesmo direito que uma monarquia a que seus assuntos sejam bem levados*" (BUTLER apud TYACK, 1974: 77).

Talvez o público possa pensar que as escolas são democráticas. São democráticas no que concerne aos direitos do indivíduo, mas no que concerne ao funcionamento, não são democráticas. "*Para se conseguir a eficácia num sistema escolar deve haver um padrão claro de funcionamento, conduta, normas e regulamentação [isto é, autoridade]*" (SILBERMAN, 1971: 126).

A relação é composta de uma perpetua tensão motivada por uma desigualdade entre o modo de produção capitalista e a fase democrática do Estado capitalista liberal que estabelece os direitos do indivíduo à escola, mas que o funcionamento da mesma castra a capacidade criativa fazendo com que se abra um fosso motivado pela estratificação do ensino e o que acontece na praxis. Há, portanto, uma séria crise que se verifica desde o ensino das escolas infantis. Portanto entre a ação e o significado existe um hiato que não é explicado através de símbolos que façam a criança se sentir desde logo um indivíduo, mesmo sendo um indivíduo em formação, mas já um indivíduo capaz de entender a dinâmica, o processo de pensamento, e, conseqüentemente com possibilidades de refletir criticamente.

A língua na escola é um instrumento de separação e controle dos povos. Assim, segundo Bordieu, toda produção lingüística adquire um valor sócio-cultural que leva em conta as relações sociais. A palavra tem o poder de revelar um conjunto de valores codificados pela classe dominante. O que se verifica, portanto, é que por haver, o hiato entre ação e significado há facilidade de moldar a criança dentro daquilo que se pretende a nível de

classe social. A partir deste momento, já começa a haver um distanciamento entre o que se aprende e a realidade.

Na medida em que os avanços tecnológicos acontecem o abismo tem crescido, porque não tem se verificado um igual acompanhamento no âmbito das escolas profissionalizantes, muito menos das escolas infantis.

A partir dos anos 80, com o processo de abertura política, a luta por pré-escolar como direito de todos ocorre no parlamento no bojo da ampla discussão sobre os direitos da infância e da adolescência. Apesar da nova constituição brasileira reconhecer o direito de todas as crianças a creche e pré-escolar e o dever do Estado de provê-las, temos hoje mais de 25 milhões de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, das quais nem um terço recebe algum tipo de atendimento.

A função da educação pré-escolar é a de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social. A medida, que esse papel seja exercido, as creches e pré-escolar irão conferir contribuições importantes às crianças e poderão contribuir significativamente para a escola de 1º grau, formando, assim a base para uma atuação profissional ao mesmo tempo criadora e crítica.

A educação continua a servir a interesses específicos. Um trabalho de controle e direcionamento é realizado a partir não da escola profissionalizante, mas muito mais além, a partir das escolas infantis. A metodologia infantil é uma metodologia de sonhos e fantasias. Mas, convém à elite dominante que seja um sonho e fantasia construídos de uma forma em que não se perceba a dinâmica e a temporalidade das coisas. Desta forma, castra-se o sonho que resulta na criatividade. Sem extinguir a criatividade, mas cedendo o espaço para o brinquedo, o lazer e a fantasia, é necessário direcioná-los também para uma reflexão que leve a criança a ter uma postura crítica e ao mesmo tempo a faça entender a conexão existente entre o que ela brinca, entre o que ela fantasia, com o trabalho.

Referências Bibliográficas

NAMO DE MELO, Guiomar de Melo. **Educação Escolar e Classes Populares**. São Paulo: 1992.

BORDIEU, Pierre. *A Economia das Forças Simbólicas*. São Paulo: 1978.

KRAMER, Sônia. **A política de pré-escolar no Brasil**. São Paulo: 1992.

SILBERMAN, J. **Um Diretor de Escola Secundária**. São Paulo: 1971.