

Vamos defender com todo vigor a importância do atendimento pedagógico a estas crianças, não para “salvar a escola” como já quiseram alguns, nem tampouco para o “desenvolvimento integral” do ideário liberal, mas porque acreditamos ser nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento — é ali que a ação pedagógica competente provoca “a paixão de conhecer o mundo”, é ali que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida.

Defendemos, em última instância, a escola de educação infantil como um espaço de luta, em que os interesses hegemônicos atuam no sentido de dificultar, senão impedir, a criação de uma escola de qualidade para as crianças das classes populares, mas que, contraditoriamente, os interesses contra-hegemônicos lutam por instalar uma discussão política sobre o seu papel e por criar um movimento de reorientação curricular.

É deste movimento que nós participamos e este livro é resultado de nosso engajamento nesta luta.

*Regina Leite Garcia*

## Discutindo a escola pública de Educação Infantil — a reorientação curricular\*

Regina Leite Garcia\*\*

“Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’, e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’ nas condições gerais de poder fazê-lo...” (Gramsci)

A ninguém surpreende que um burguês se tome governante ou que aspire a sê-lo. Desde a ascensão da burguesia à condição de classe hegemônica, tornou-se “natural” que os governantes fossem oriundos da burguesia. Do mesmo modo que, nas monarquias, sempre pareceu “natural” que o filho do rei se tornasse rei na vacância do poder.

Todos os herdeiros dos reis foram e continuam sendo educados para se tornar reis. Assim também os filhos dos burgueses são educados para se tornar, ainda que “abstratamente”, governantes.

Sentir-se capaz de governar exige de autoconfiança a reconhecimento social para o desempenho do papel. Nas últimas eleições presidenciais no Brasil pudemos constatar a dificuldade de setores

\* Texto apresentado no painel “Discutindo a escola pública de educação infantil: o movimento de reorientação curricular da EME/SP — 6ª CBE — setembro de 1991.

\*\* Professora da Universidade Federal Fluminense, coordenadora da pesquisa “Alfabetização das crianças das classes populares: um desafio à competência da escola”.

mais conservadores, independentemente da classe social, de aceitar a possibilidade de um trabalhador se tornar presidente. Era comum ouvir-se:

“— Não vou votar num trabalhador como eu”.

ou

“— Quem não tem dinheiro vai pra lá pra roubar; é melhor votar em quem já é rico e não precisa roubar.”

ou ainda

“— Não vou votar em quem não sabe nem falar.”

Por trás destas falas está a ideologia dominante, que pretende universalizar as suas concepções de mundo particular, o que, obviamente, limita aos burgueses ou a seus prepostos o direito de governar. Aos outros, os trabalhadores, o direito de trabalhar e obedecer.

O novo, neste final de século no Brasil, foi a classe trabalhadora se colocar como horizonte, tornar-se governante e, apesar do conservadorismo ainda vigente, quase materializar esse desejo coletivo. Trinta e um milhões de brasileiros votaram num trabalhador, enquanto trinta e quatro milhões votaram contra a possibilidade de um trabalhador tornar-se governante. Metade do eleitorado brasileiro não teve medo de ser feliz, enquanto a outra metade se assustou com a perspectiva de ser governada por um “diferente”.

Se a possibilidade de se tornar governante é hoje, no Brasil, o horizonte da classe trabalhadora, este deve ser o horizonte da escola comprometida com o projeto da classe trabalhadora, desde a educação infantil à universidade.

O desafio que se coloca, portanto, para a escola é *o que fazer e como fazer*, no sentido de contribuir para que cada aluno, independentemente de sua condição de classe, raça ou gênero, vá se capacitando para poder pretender se tornar governante; ou seja, que cada aluno da classe trabalhadora desenvolva, no decorrer de sua escolaridade, as condições gerais de poder governar.

E o que se entenderia como “condições gerais de poder governar”? Para poder governar, ainda é Gramsci quem nos socorre, é preciso se perceber como capaz e ser reconhecido socialmente como capaz. Capaz é o sujeito que lê criticamente a realidade e formula solução para os problemas que detecta.

Para que um sujeito se capacite a ler criticamente a realidade (ação dos homens sobre/com outros homens), é necessário dominar conhecimentos indispensáveis à análise (o conhecimento historicamente produzido, a que denominamos Ciência); é necessário ter desenvolvido a capacidade de, a partir da crítica, criar novas possibilidades de enfrentamento dos problemas que a natureza, a sociedade e os homens colocam, é necessário ainda ter desenvolvido a capacidade de argumentação e de persuasão, para que suas propostas sejam compreendidas e aceitas por um número significativo de pessoas, no sentido de que possam se constituir em projetos alternativos de sociedade.

Mas a quantidade não pode ser destacada da realidade. Não é suficiente que alguns o consigam. Os *self made men* sempre o conseguiram, para seu próprio sucesso e sucesso da ideologia do mérito, já que se apresentam como a evidência do resultado das aptidões, do esforço e do mérito, generalizando a partir de sua história particular. O importante, porque revolucionário, é que a totalidade da classe trabalhadora se coloque a expectativa de vir a ser dirigente, assim como a burguesia o faz.

Dentro dessa perspectiva, estamos discutindo a escola pública de educação infantil da Secretaria Municipal de São Paulo e como reorientar o currículo da educação infantil, a partir dos interesses da classe trabalhadora que precisa romper com a “tradição” brasileira de que trabalhador não tem capacidade para dirigir.

Começamos pelo currículo oculto que, embora perpassasse todas as atividades da escola, nunca é explicitado, até porque de modo geral não se coloca no nível consciente daqueles que elaboram, executam e avaliam o projeto pedagógico.

Coerente com os valores passados pela *media* e pela sociedade global, a escola estimula, desde a educação infantil, o individualismo, a competição e o consumismo. As crianças têm materiais de uso individual, formam uma atrás da outra, são grupadas em “melhores” e “fracas”, para, em seguida, serem reagrupadas em “maturas” e “imaturas”; consomem materiais sem qualquer preocupação com o resultado do trabalho (que não é considerado trabalho, mas brincadeira ou jogo), competem entre si pelo amor da professora (que “naturalmente” prefere os brancos, limpos, calçados, saudáveis e

“bem-educados”), ou pelo direito de colocar o seu desenho no mural da sala de aula.

Uma escola comprometida com o projeto da classe trabalhadora estimularia os valores da coletividade, da solidariedade, da cooperação, além de criar metodologias que incorporem a redefinição de materiais e o uso de materiais, não como fim, mas como meio para realizar projetos coletivos das crianças, ou propostos pela professora.

A maioria das escolas de educação infantil reúne os pais no início do ano e lhes entrega uma lista de materiais a serem comprados. De acordo com a sofisticação da escola, esta lista é mais ou menos ampla e os materiais, mais ou menos caros.

Entendo como muito mais educativo que os materiais sejam de propriedade e uso coletivo, ao invés de propriedade e uso privado. O material individual estimula o individualismo — “não mexa nessa caixa de lápis que ela é minha” e a competição — “a minha caixa de lápis é mais bonita do que a sua, porque é estrangeira”.

O material de propriedade e uso público é de todos e de ninguém especialmente. Todos têm direito de usar e dever de cuidar. Ninguém se destaca porque tem o material mais caro ou mais raro (sinal de distinção). Não é estimulado o sentimento de posse, o valor da propriedade privada. São estimuladas, isso sim, formas compartilhadas de uso dos materiais e possibilidades de desenvolvimento de sentimentos de cooperação e de solidariedade.

Além disso, ao chamar todos os pais, como se todos tivessem as mesmas disponibilidades financeiras e como se fosse obrigação dos pais comprar o material a ser usado pela escola pública, ficam escamoteadas, não só as diferentes condições materiais de vida dos pais, homogeneizados no discurso da “responsabilidade dos pais”, mas também o preceito legal da obrigatoriedade e gratuidade da escola. Despolitizando a relação da escola pública com a comunidade, é dificultado aos pais compreenderem a escola como um direito seu, enquanto cidadãos que produzem e pagam impostos, e um dever do Estado, que deve devolver o que arrecada à população, sob forma de serviços (educativos, de saúde, de segurança, de cultura etc).

Alguns pais acrescentam aos já insuportáveis sacrifícios a que está sujeita a classe trabalhadora da qual são parte, mais um, e se privam de mais alguma coisa essencial, para “cumprir o dever” de comprar o material escolar para seu filho. E, como o material custou muito sacrifício, tornam-se possessivos e controladores, conferindo diariamente se está tudo na pasta, se sumiu alguma coisa, se foi gasto demais, estimulando o egoísmo de seus filhos.

Quando a mãe é empregada doméstica e a patroa generosa ou culpada, o material é trazido na data certa. A poucos ocorre o sentimento de inferioridade que vive a mãe que não consegue sequer comprar o material escolar de seu filho, e o sentimento da criança que vem para a escola sem material e é usada pela professora para levar os recados sutis para sua mãe:

— Diga à sua mãe que, sem material, você não vai poder acompanhar a turma.”

... Mas a escola é “gratuita”.

Como desenvolver a autoconfiança de quem é humilhado já no início da escolaridade? A criança pobre, vivendo numa sociedade que a cada dia lhe aponta a sua inferioridade, precisa muito mais da escola do que a criança que já traz consigo um sentimento de superioridade, adquirido em sua família e reforçado nas relações sociais a que é exposta. Uma foi aprendendo desde que nasceu que tem direitos e que seus desejos devem ser atendidos; a outra foi aprendendo desde cedo que tem deveres e que os seus desejos quase nunca podem ser atendidos. Esta criança precisa muito mais da escola e, talvez, só na escola possa construir um autoconceito positivo e a decorrente autoconfiança, sem o que jamais chegará a se colocar, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de se tornar governante.

Do mesmo modo que uma escola a serviço dos interesses burgueses desenvolve, em seu cotidiano, o individualismo, a competição e o consumismo, valores inerentes à lógica do capitalismo, assim também uma escola comprometida com os interesses da classe trabalhadora há que se pautar na solidariedade e na cooperação, na ação coletiva e na consciência social, valores de uma sociedade mais igualitária e justa. Para isso, as atividades propostas

devem levar ao trabalho em grupo, à complementaridade de ações, à generosidade da troca.

Se uma criança já sabe o que outra ainda não sabe, que seja valorizada a curiosidade de quem quer saber e busca o saber que ainda não tem, bem como a generosidade de quem sabe e compartilha o seu saber. Essa metodologia, além de atender à curiosidade natural a todas as crianças, estimula as relações de troca e de cooperação, desenvolve sentimentos de generosidade, propicia às crianças adquirir novos conhecimentos e se desenvolver globalmente.

A escola tradicional trabalha a partir do falso pressuposto de que a aprendizagem vem depois do desenvolvimento. Deste ponto de vista, a criança primeiro precisaria adquirir maturidade (desenvolver habilidades) para depois aprender. A escola de educação infantil deveria, assim, preparar as crianças para depois elas serem alfabetizadas ou se alfabetizarem (de acordo com o enfoque). A escola trabalharia apenas com o desenvolvimento consolidado, o que, já nos anos 20, Vygotsky criticava, afirmando que a escola, ao invés de trabalhar numa ótica de futuro, trabalhava enfocando o passado das crianças. A partir de Vygotsky sabe-se que a escola pode atuar no sentido de que experiências de ensino aprendizagem (seja entre professor e aluno, seja entre alunos) possam contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Quando a professora oferece ou permite que sejam oferecidos recursos auxiliares ao desenvolvimento de funções emergentes, contribui para que a criança faça hoje com o auxílio de outro o que poderá vir a fazer amanhã, sem qualquer ajuda externa. É o que Vygotsky denomina zona de desenvolvimento proximal, que não só aponta o papel que o professor pode desempenhar no desenvolvimento das crianças, como revela confiança na capacidade de a criança se desenvolver e aprender. E mais, destaca o papel fundamental que o coletivo pode representar no desenvolvimento e na aprendizagem. Crianças que se inter-relacionam e interagem com outras crianças e com a professora, e que, na relação dialética social-individual se desenvolvem, constroem conhecimentos, se constroem.

Se assim é, que sentido tem as crianças passarem de uma atividade para outra (desenho, pintura, massa plástica, blocos de

construção, cantinho de boneca, recorte e colagem etc.) sem qualquer finalidade, a não ser a atividade em si? As atividades, essas e outras, ganham sentido quando são meios para o desenvolvimento de projetos coletivos ou individuais.

Faz muita diferença uma sala de aula em que as crianças pintam, desenham, recortam revistas e colam folhas em papel, e vão amontoando a sua "produção" em pastas, e outra sala em que as crianças planejam, executam e avaliam projetos coletivos em que estas atividades e outras passam a ter sentido porque têm como referência uma totalidade.

É diferente uma sala de educação infantil em que, entre as possibilidades de atividades, existe uma casa de boneca industrializada, e outra sala de aula em que as crianças tenham planejado construir uma casa de bonecas. Ajudadas pela professora, levantam todos os materiais necessários, desde a madeira, serrote, lixa, pregos, metro, fio de prumo, cola, pincel, tinta e o que mais tenha sido identificado como indispensável, realizam uma pesquisa de mercado na vizinhança, organizam-se para conseguir o dinheiro (com a diretora, com a Secretaria de Educação, fazendo uma rifa, vendendo livros feitos por elas próprias etc.), compram os materiais, organizam-se para construir a casa, avaliam o resultado de seu trabalho, preparam a festa de inauguração, fazem os convites e o lanche para a festa e, finalmente, usam a casa para tudo o que a sua imaginação possa sugerir. Quantos conhecimentos terão sido desenvolvidos e, portanto, apreendidos, quantas habilidades terão sido desenvolvidas. E com que orgulho essas crianças poderão ensinar a outras crianças de outras turmas como se constrói uma casa, pois, tendo registrado cada passo com o auxílio da professora, poderão recuperar o processo vivido sempre que o desejarem. E como é importante para crianças, que não vivem em ambientes alfabetizadores, aprender na escola que a escrita pode conservar o que a memória pode esquecer.

Dar sentido às atividades, eis o que faz uma professora competente, sabendo que cada atividade traz a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos.

Coisas tão simples como lavar as mãos podem tornar-se situações de aprendizagem, não apenas de hábitos, mas de conhe-

cimentos. A professora pode, simplesmente, obrigar, ainda que docemente, as crianças a lavar as mãos antes de comer e depois de ir ao banheiro. Frequentemente elas cantam “a música de lavar as mãos”, pegam as toalhas e o sabonete, formam, lavam e enxugam as mãos e voltam para a sala de aula, formadas uma atrás da outra, em silêncio para não atrapalhar as outras aulas. O que aprendem? Apenas a lavar as mãos. Mas a professora pode também transformar o ritual de lavagem de mãos em “aula de ciências”. Dizer que “mão suja traz doenças” é pouco. Uma lupa ajuda a ver a sujeira, um microscópio ajuda a ver os micróbios, que depois de observados podem ser desenhados. Coletivamente, e ajudadas pela professora, as crianças podem fazer um “relatório” sobre o observado. E a professora pode trazer livros e revistas para pesquisas sobre os danos que os micróbios podem causar à saúde.

E o “estudo” pode chegar à questão do saneamento básico e dos direitos da população, passando pela questão da saúde e da doença. As crianças estarão adquirindo conhecimentos sobre o mundo, a sociedade e a natureza, e sobre si mesmas. Além de conhecimentos, elas estarão desenvolvendo a capacidade de concentrar a atenção, de controlar o próprio corpo, de autodisciplina, de organização. Estarão aprendendo a pensar, a criticar, a estudar, a argumentar, a ouvir, a falar; a desenvolver a consciência social e a consciência de si. Preparando-se para, um dia, poderem se colocar nas condições gerais de se tornarem dirigentes.

E a alfabetização, que tantos equívocos vem provocando na escola infantil? O discurso da educação infantil escolar, como a curvatura da vara, oscila de uma escola “desinteressada”, em que as crianças devem “desenvolver-se integralmente”, sem jamais ser explicado o que, efetivamente, significa desenvolvimento integral em quatro horas na escola; a uma escola “preparatória”, referida apenas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Na primeira, as crianças ficam durante dois ou três anos desenhando, pintando, recortando, cantando, brincando, sem que qualquer das atividades se articule com as demais. São atividades soltas que, magicamente, levariam ao desenvolvimento integral. O princípio, falso, seria de que a soma das partes dá a totalidade. No final de algum tempo é comum, sobretudo entre crianças mais

inteligentes e criativas, o tédio inevitável à repetição; algumas chegam a se recusar a voltar à escola, onde “não se aprende nada”. Na segunda, em que a preocupação de todos é com a aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças são preparadas, algumas vezes com exercícios psicomotores, outras com exercícios para passar da fase pré-silábica até chegar à alfabética. Quando adquirem a “prontidão”, seja por um caminho, seja por outro... começa, num caso, ou continua, no outro... a alfabetização. Algumas escolas dão lápis e papel com linha (sinal de avanço) e iniciam as “aulas de alfabetização”, algumas com cartilhas, outras com o “método”.

Como é diferente a escola que dá consequência às conclusões a que chegaram tantos pesquisadores, de que a alfabetização começa muito antes de a criança entrar na escola e que, quanto mais exposta a situações de uso da escrita e da leitura, mais e melhor se alfabetizará. E mais: que a função da educação infantil não é apenas dar continuidade à aprendizagem da linguagem escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens utilizadas na sociedade, aprendendo a ler estas linguagens e a usá-las para se expressar — a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem televisiva, a linguagem cinematográfica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática.

Para isso, é preciso que o Estado assuma a sua parte, o que aliás se espera de uma Prefeitura do Partido dos Trabalhadores, já que todos sabemos que, no Brasil, as oportunidades culturais para o grande público são insignificantes. Os serviços públicos culturais têm que ser garantidos aos escolares, inclusive às crianças das escolas de educação infantil. Museus, cinemas, teatros, concertos, balés, salas de vídeo, pinacotecas, bibliotecas, exposições de fotografias, centros de computação, além de jardins zoológicos, hortos florestais, parques, praias, onde se introduzirá a questão ecológica, naturalmente. E como afirma Gramsci: “Estes elementos (serviços públicos, intelectuais e culturais) devem ser estudados como nexos entre governantes e governados, como fatores de hegemonia.”

Nessas visitas, as crianças vão aprendendo que a cultura é resultado do trabalho de todos os homens em todos os tempos e deve voltar a todos os homens para seu enriquecimento cultural. É direito seu porque é criação de todos. E, tendo acesso ao patrimônio cultural da humanidade, elas estarão adquirindo as condições gerais de poderem, um dia, tornar-se governantes, não porque se sentem capazes, mas porque são percebidas como capazes pela sociedade global.