



**CADÊ A CRIANÇA QUE ESTAVA AQUI? SERÁ QUE O ENSINO FUNDAMENTAL
DE NOVE ANOS COMEU?**

**WHERE IS THE CHILD HOW WAS HERE? HAS THE NINE YEAR ELEMENTARY
SCHOOL EATEN HER UP?**

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/FAEDUC
da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).
e-mail: hazevedo@puc-campinas.edu.br

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)
Docente da Faculdade de Educação/PARFOR
na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).
e-mail: alepousoalegre@terra.com.br





RESUMO

Este artigo constitui-se de resultados de estudos teóricos e tem como objetivo estimular o debate presente no atual cenário educacional brasileiro no que se refere às mudanças provocadas pela lei Nº 11.274/2006, a qual legaliza a inserção das crianças com 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental. Discutimos, inicialmente, a concepção de infância, por nós entendida como alicerce na elaboração das políticas educacionais. A seguir, analisamos a entrada da criança na escola fundamental associando-a a imagem dos professores de educação infantil, contra-argumentando com os pressupostos do que tem sido denominado de “nova Pedagogia da Infância”, inspirada no modelo de educação infantil da *Reggio Emilia* italiana. Consideramos que esta é uma tendência de trabalho pedagógico que merece discussões acadêmico-científicas mais pontuais, especialmente, no que diz respeito aos seus fundamentos teóricos, pois preconiza que a referida Lei vai “roubar” das crianças a sua infância, “adult(er)izando-as” ao inseri-las no ensino fundamental. Por fim, reiteramos a necessidade de revisão de conceitos, como aluno, escola e professor, que perpassam os debates sobre a formação dos professores e a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, tendo como preceitos a abordagem histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Infância – Criança - Formação de professores de Educação Infantil - Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article consists in the results of theoretical studies and objectives to stimulate the debate that has occurred in the Brazilian educational scenario related to the changes brought by law No. 11.274/2006, which refers to the insertion of children under 6 years age in the 1st year of elementary school legalization. Our discussion is first based on the concept of childhood, understood by us as foundation for educational policy-making. Next, we analyzed the entry of children in primary school by associating it with the image of teachers in early childhood education, arguing against the assumptions of what has been called "New Pedagogy of childhood", inspired by the children's educational model of Italian Reggio Emilia. We consider that this is a trend of pedagogical work which requires more scientific academic discussions, especially regarding to its theoretical foundations, because they emphasize that such proceeding will "steal" the children's childhood, leading them to an adult state with their insertion in elementary school. Finally, we reiterate the need of the concepts revision, such as student, school and teacher, which pervade the teacher's education debates and also the coordination between early childhood and primary education, having as presence the principals of historical-cultural and historical-critique Pedagogy.

Keywords: Childhood – Child - Childhood's teacher education - Elementary School.





1. INTRODUÇÃO

- *Queria propor-lhe uma troca de idéias...*
 - *Deus me livre!*
 (Mário Quintana)

O termo “infância” é, hoje, para nós, bastante conhecido e corriqueiro. Em nossa sociedade é usado para identificar a fase inicial da vida do indivíduo, período em que ele ainda necessita de cuidados e atenção devido ao seu pouco tempo de estada no mundo.

Considerada por muitos como período de transição para a adolescência e juventude e marcada pela brevidade, a infância – do vocabulário latino *infantia*: “idade até os sete anos”, caracterizada pela “falta de eloquência” e “dificuldade de explicar-se” – é tida como um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar de si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos (MONARCA, 2001, p. 1-2).

A visão que a sociedade moderna nos ajudou a construir sobre a criança é a de que ela é alguém diferente do adulto, principalmente no tamanho, mas também de pouca experiência de vida, ingênua, frágil e que por tal motivo, necessita ser cuidada, até que vá amadurecendo, se tornando independente fisicamente e capaz de agir de modo racional. Evidentemente, estamos nos referindo a uma determinada criança, inserida em um determinado contexto histórico, cultural, político e econômico, mas se mudarmos de contexto, encontraremos outras crianças, com experiências de vida diferenciadas que, embora também pequenas em sua estatura, talvez não sejam concebidas como tão inexperientes e ingênuas.

Mas, será que essa ainda é a única visão que nossa sociedade tem de criança? Será que todas vivenciam a sua infância de forma feliz e prazerosa como a sociedade contemporânea costuma pregar? Se considerarmos os diferentes contextos nos quais as crianças estão inseridas, veremos que elas não vivenciam igualmente sua infância, que elas não são todas iguais, que não existe um modelo padrão de criança.

Portanto, falar da criança e sua infância na atualidade é algo muito complexo, devido às transformações que esse conceito vem ameahando historicamente, influenciado pelas mudanças ocorridas na vida das sociedades. Essa complexidade aumenta quando buscamos articular a discussão da infância com suas relações com a educação escolar.





2. A INFÂNCIA NA ESCOLA: QUEM CUIDA? QUEM EDUCA?

Um fator que afeta de forma significativa a infância é a educação escolar. Na escola a criança interage com adultos que planejam e desenvolvem tarefas específicas com ela. Esse adulto, historicamente, tem sido identificado por meio de duas imagens. A primeira delas é o modelo do “adulto maternal” que apenas “cuida” das crianças de 0 a 3 anos, do qual não se exigiu, por muito tempo, formação adequada. A outra é a da profissional “professora”, formada para “educar” as crianças de 4 a 6 anos. Podemos dizer, assim, que as concepções de criança e de educação infantil destes adultos são as grandes estruturadoras das ações que realizam com elas, ou seja, de acordo com a maneira como concebem a criança é que planejam e desenvolvem seu trabalho.

Temos constatado, por meio de nossos estudos sobre a formação de professores de educação infantil, que a persistência do problema da separação entre cuidado e educação na educação infantil resulta no não reconhecimento social desses profissionais, ou seja, a concepção dicotômica de cuidar e educar, que permeia o imaginário desses professores, reforça uma imagem de pouco (ou nenhum) *status* social, em função do tipo de tarefa que, de acordo com a idade das crianças, é por eles desenvolvida.

Essa maneira de pensar sobre a função de um professor de educação infantil, atribuindo-lhe apenas as tarefas que envolvem “cuidados”, os induz a buscar inserção profissional preferencialmente no ensino fundamental, pois nesse nível de ensino o professor “ensina conteúdos” e não apenas “cuida” das crianças, o que lhes daria mais *status*. Por outro lado, é preciso destacar que as práticas de ensino meramente “transmissivas”, que ainda caracterizam o trabalho docente no ensino fundamental, precisam ser igualmente repensadas.

A nosso ver, a formação inicial dos professores de educação infantil em nosso país tem reforçado uma compreensão fragmentada da vida escolar da criança, devido às concepções que têm permeado sua formação profissional, as quais consideram que, devido à idade das crianças (0 a 5 anos de idade), deve-se priorizar nessa etapa o “desabrochar” da infância. O “espaço” da educação infantil é entendido como extensão do lar da criança, uma vez que lá são “cuidadas” pela figura da “tia”, sempre carinhosa e atenciosa, estando, portanto, num verdadeiro “paraíso”.





Por outro lado, o ensino fundamental tem sido mostrado como o oposto da educação infantil. Nessa etapa acabam-se as brincadeiras, os momentos de diversão, a relativa liberdade para escolher o que querem fazer. Tudo isso em nome de sua “entrada na escola”, que é lugar de “coisa séria”, porque agora irá “aprender conteúdos”, não há mais espaço para brincadeiras e a “professora” é aquela que “ensina”. Associa-se, assim, a entrada da criança no ensino fundamental como a entrada em um “reformatório”.

A revisão histórica sobre a origem das escolas de educação infantil nos revela que a ênfase na pré-escola com “função pedagógica” estimulou nos professores e nos cursos de formação inicial uma preparação do profissional centrada no “ensino”, de conteúdos escolares, sendo a etapa da educação infantil considerada “preparatória” para a entrada da criança na escola fundamental.

Essa visão tem permeado a formação dos profissionais da educação infantil, traduzindo-se em distinções e hierarquizações das funções desempenhadas pelos professores no interior das instituições, os quais consolidam a imagem que esses têm de si como sendo “babás”, “tias”, e não professores. Tal imagem se estende aos espaços de organização política da categoria, enfraquecendo a participação dos professores de educação infantil que, por se considerarem menos importantes, não se sentem verdadeiramente integrantes dessa categoria profissional e, conseqüentemente, não se envolvem nos fóruns de lutas e discussões em prol de melhorias na profissão, pois não se sentem parte dela.

A natureza histórica do trabalho do professor de educação infantil tem esse “rótulo” de atividade de “pouco valor”, legitimada pela sociedade e pela própria categoria. Cabe, então, perguntar além de tudo, a quem interessa essa “desagregação” dos profissionais da educação infantil e do ensino fundamental que hoje fazem parte legalmente da mesma categoria profissional?

Na década de 1990ⁱ, observamos a importância que passou a ser dada à infância, à formação do profissional dedicado a essa etapa educativa devido à tão propalada indissociabilidade entre cuidado e educação. A formação inicial do professor, suas necessidades formativas passaram a ser tratadas com mais frequência nas pesquisas acadêmicas na área da educação infantil.





Na segunda metade da referida década, foi também muito discutida a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, que apareceu no bojo de decisões tomadas a partir da LDB de 1996 e que tem estreita relação com reflexões de cunho pedagógico que interferem no trabalho dos professores tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Essa ampliação merece ser analisada, especialmente, no que se refere à formação dos professores e à necessidade de beneficiar as crianças com a articulação curricular da educação infantil ao ensino fundamental.

Em seus estudos sobre as necessidades de formação para o professor da Educação Infantil, Oliveira *et al* (2006) ressalta que:

No caso da educação infantil, isso é particularmente importante por ser um campo de trabalho que, pelas condições históricas de sua constituição, muitas vezes, é assumido por leigos, dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza proporcionar-lhe cuidados físicos mais do que seu desenvolvimento global. Constatado o grande número dos educadores de creche e pré-escola que não possui sequer o nível mínimo de escolaridade requerido legalmente no país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, vários municípios têm buscado criar oportunidades para que eles adquiram formação de magistério em curso superior ou no curso normal (p.550).

Não se pode negar a importância da LDB na consolidação de conquistas na educação infantil, especialmente, porque, segundo Scarpa, (1998 *apud* OLIVEIRA *et al*, 2006), tal documento levou às discussões sobre as novas necessidades de formação aos educadores em exercício nas instituições de educação infantil, mediante programas de formação. Para muitos desses profissionais, voltar a estudar significou uma transformação, tanto em suas condições de vida quanto em sua identidade profissional e pessoal. Tal processo implica revisar práticas, rever crenças, hábitos, ou seja, lidar com resistências a inovações.

2.1 O ensino fundamental de nove anos: a lei 11.274 e as consequências para educação infantil

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, por meio da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, faz parte de mais uma medida promovida pelas políticas públicas,





em decorrência de reivindicações da categoria docente e da sociedade pela qualidade do ensino e direito à educação.

Decorridos quatro anos, essa implementação ainda “tem suscitado inúmeros questionamentos entre gestores educacionais e professores” (MARTINS ; ARCE, 2010, p.37), tais como: Quais aspectos normativos anteriores, principalmente no que se refere à LDB, podem ser considerados para entendermos o contexto da Lei Nº 11.274? O que tais antecedentes sugerem para analisarmos as conquistas no campo da educação infantil? Não seria tal determinação mais um elemento “sutilmente reforçador” do não reconhecimento da importância dos professores de educação infantil?

Entretanto, em algumas realidades brasileiras as crianças de 6 anos de idade já freqüentavam classes do 1º ano do ensino fundamental, a determinação legal apenas tornou legítima uma prática já realizada em algumas escolas brasileiras. Mesmo que concordemos com tal medida, não consideramos suficientemente convincente a justificativa de que isso traz benefícios do ponto de vista administrativo e financeiro para a educação.

Parece-nos que, implicitamente, a ideia que se quer legitimar com a referida determinação é a de que, para estarem “legalmente na escola” as crianças precisam ser matriculadas do ensino fundamental, pois lá atuam efetivamente “professores” e na educação infantil não há professores qualificados para tal.

Analisando aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da Lei Nº 11.274, Saveli (2008) questiona o porquê dos discursos de as crianças estarem “muito novas” para entrarem na escola fundamental. Questiona também se essas vão deixar de ser chamadas de “crianças” porque entraram no ensino fundamental. Acrescenta perguntando se tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, não são parte da educação básica?

Consideramos, ainda, que essa ideia acaba sendo reforçada por muitos pesquisadores da área da educação infantil no Brasil que argumentam que a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental vai “escolarizar” as crianças, posto que ainda compartilham de concepções de “ensino” presas apenas à ideia de “transmissão de conteúdos”. Portanto, com a reestruturação do ensino fundamental de oito para nove anos, são descortinadas polêmicas já postas, mas que encontram no cenário atual, novo fôlego para que sejam reavivados os debates relativos à formação do professor de educação infantil.





A produção científica e os principais fóruns de debate sobre o tema evidenciam as conquistas na área, mas apontam, também, para as necessidades de (re) construção da imagem do professor da educação infantil. Entretanto, predomina a argumentação de que essa nova imagem esteja de acordo com o que vem sendo proposto pela chamada “Pedagogia da Infância”, a qual enfatiza a “defesa de uma formação de professores para a educação infantil, a partir de uma pedagogia de infância que considere as especificidades e necessidades das crianças de zero a seis anos” (CUNHA; CARVALHO, 2002, p.05).

3. O “NOVO” PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A “NOVA” CRIANÇA SEGUNDO A “PEDAGOGIA DA INFÂNCIA”

Considerar as especificidades e necessidades das crianças exige uma formação que contemple a articulação entre teoria e prática na formação dos professores. Por isso, a chamada “Pedagogia da Infância” vem justificando o empenho de pesquisadores da área em investigar as práticas das professoras de educação infantil, conhecer suas histórias e o que estas pensam a respeito de sua profissão.

A visão de formação docente, de acordo com a referida tendência, baseia-se na “reflexão sobre a prática” do professor. Esse vai poder refletir sobre as múltiplas linguagens das crianças, sobre sua forma de se comunicar, vai refletir também sobre vários procedimentos de interação, sobre a cultura infantil, entendendo que o “cuidar e educar são indissociáveis”. Necessário se faz também o rompimento com a *racionalidade técnica*, entendida como tendência “clássica” de formação, cujo rompimento é apontado como resultado de avanços nas visões sobre formação docente.

Nessa direção de ruptura com o “clássico”, caminha a elaboração da “Pedagogia da Infância”, segundo a qual a instituição de educação infantil não deve adotar um modelo escolar. Um lugar para brincar não pode ter espaços imobilizadores, padronizados, devem ser coletivos e compartilhar com as famílias a tarefa de cuidar e educar de crianças ativas e que tem um ritmo próprio. Cabe nesta educação proporcionar o diálogo e a autonomia, enfatizando o conhecimento sobre as especificidades da infância, das crianças concretas, que pensam e agem conforme suas necessidades e produzem cultura.





Por isso, o espaço de formação inicial dos professores deve ser aquele que: “(...) introduza elementos para a construção de uma postura profissional e valorização das práticas como a *observação, a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica em educação infantil*” (RIVERO, 2001, p. 14). [grifo nosso]

De acordo com a “Pedagogia da Infância”, a instituição é um “espaço de convivência” que atende às necessidades da criança, apropriação da cultura e das expressões infantis. Nesse sentido deve haver interação, diálogo e respeito às suas especificidades, o que compreende suas múltiplas linguagens. Esse espaço é por excelência considerado um “terceiro educador”. É o ambiente de trabalho que proporciona ao professor a possibilidade de continuar sua formação e de aprimorar sua prática, refletindo sobre essa, de preferência em seu grupo de trabalho.

O perfil de professor almejado na referida proposta é o daquele que planeja a atividade pedagógica em um espaço socializador, organizando-o, mediando a aprendizagem social e sendo reflexivo. Por isso, organiza espaços a partir das necessidades das crianças que, por sua vez, são dotadas de singularidades, completas, totais e indivisíveis. Deve saber articular a teoria à prática conhecendo preferencialmente as teorias sobre a constituição da infância e suas linguagens, mas deverá fazê-lo mediante observações sobre o que aprendeu com a criança. A observação das brincadeiras das crianças pelo professor, “tem o caráter de mão dupla, pois observando as crianças em novas situações, não determinadas *a priori*, o adulto estará aprendendo mais sobre elas” (STRENZEL, 2001, p.09).

Identificamos por fim que, de acordo com a Pedagogia da Infância, a prática pedagógica e o ambiente têm sido considerados formadores por excelência da identidade do professor de educação infantil. É no ambiente no qual trabalha e mediante observação das crianças na sua prática que esse professor terá a oportunidade de construir sua especificidade docente, a saber: de professor reflexivo, observador e mediador de diálogos em um espaço de convivência complementar ao da família.

O crescente movimento pela consolidação dessa tendência nos impõe a revisão dos conceitos que permeiam essa “nova” pedagogia, especialmente, pelo caráter “antiescolar” de seus princípios, os quais não admitem falar que “ensinam” ou “dão aulas” às crianças,





ênfatizando uma concepção de educação escolar centrada na criança, sendo esta considerada a protagonista neste processo. O professor, por sua vez, deve ser “reflexivo” e saber observar as crianças no exercício de suas “múltiplas linguagens” em um espaço de “convivência”.

Referência importante sobre os pressupostos da “Pedagogia da Infância” tem sido a bibliografia italiana sobre a educação infantil, cujas concepções encontram respaldo na abordagem chamada de “Abordagem *Reggio Emilia*”, pautada na defesa das especificidades da infância, das suas múltiplas linguagens, das formas de lidar com elas, da organização dos espaços, dentre outros, pois são “múltiplos” os desafios para um professor que deve conhecer “múltiplas” formas de lidar com a infância.

Promovendo uma discussão sobre essa tendência, Arce (2004) apresenta os pressupostos da chamada pedagogia da infância, ressaltando: “O que tem se chamado de abordagem *Reggio Emilia* nos meios acadêmicos de hoje, se constitui em um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes” (2004, p.147). Tal abordagem vem seduzindo muitos educadores e pesquisadores da infância, pois são várias “(...) as publicações voltadas para a experiência de *Reggio Emilia* e a vinda de pesquisadores italianos ou simpatizantes e divulgadores desta abordagem para congressos e seminários da área, se intensificou a partir do início do novo milênio” (STEMMER, 2006, p. 102).

Contrário aos debates educacionais dos anos 60 na Europa, que buscavam educação para crianças com base no serviço social e discussões sobre conteúdo e método na educação das crianças, o idealizador dessa Pedagogia, Lóris Malaguzzi (1999), diz que sua formulação é resultado de estudos de muitos teóricosⁱⁱ da época, reafirmando suas convicções nas bases da abordagem de uma educação “ativa” e compreensão da “consciência sobre o pluralismo das famílias, crianças e professores, tornando-se cada vez mais envolvidos no nosso projeto conjunto” (p.70).

Segundo Katz (1999), uma das mais fortes impressões sobre as escolas de *Reggio Emilia* é que estas são pensadas para famílias e comunidades, sendo que “(...) parecem grandes casas (...). Cada uma das seis pré-escolas que visitei é excepcionalmente atraente na qualidade de mobiliário, na organização do espaço e na exibição dos trabalhos das crianças; tudo isso cria um clima confortável, caloroso e alegre e um ambiente agradável” (p.49).





Malaguzzi (1999) salienta que o centro de interesse de sua atenção é triplo: criança, família e educadores; e que a centralidade na criança não é suficiente. Por isso, a escola deve ser confortável e que todos tenham a impressão de estarem em casa. Katz (1999) reforça esse pensamento dizendo que “a qualidade de vida dentro delas parece atingir uma proximidade quase doméstica e uma intimidade associada à vida familiar, o que é especialmente apropriado para as crianças” (p.49-50).

Embora Malaguzzi questione o treinamento dos professores na Itália, o qual é feito basicamente em escola preparatória secundária, os professores que vêm trabalhar *na Reggio* possuem essa formação. Ele justifica que a formação e desenvolvimento profissionais encontram melhores condições de sucesso “durante o trabalho do professor”. Essa é uma evidência de que Malaguzzi caracteriza a formação do professor como sendo essencialmente “prática”. Nesta formação o ato de interpretação é considerado como o mais importante. “Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas” (MALAGUZZI, 1999, p.83).

Entendemos que, na visão do autor, a relação mais importante entre o ensino e aprendizagem está em “aprender a aprender” por meio da descoberta, do incerto, de permitir que a linguagem seja expressa pelas crianças por meio de tantas possibilidades quantas forem possíveis em um ambiente interativo.

Malaguzzi (1999) refere-se às contribuições de Vigotski, mas afirma que a abordagem possui “seu próprio Vigotski”. Segundo o autor, “Vygotsky lembra-nos de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de idéias e para o planejamento da ação e, depois, para execução, controle, descrição e discussão da ação” (p.95).

No intuito de enfatizar a importância da prática na formação do professor, Malaguzzi (1999) afirma:

Nesta linha de pensamento, levando a idéia ainda mais longe, David Hawkins observou: ‘O conhecimento dos profissionais é significativamente mais profundo que qualquer (conhecimento) encontrado no pensamento de muitos pesquisadores acadêmicos; portanto, o professor deve ser tratado não como um objeto de estudo, mas como um intérprete de fenômenos educacionais’ (comunicação pessoal; ver também Hawkins, 1966) (p.97-98). [*destaques do autor*].





O conhecimento dos professores, ou seja, “Essa validação do trabalho prático do professor é o único ‘livro texto’ rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre a educação” (MALAGUZZI, 1999, p.98) e desde que o professor não seja abandonado a si mesmo, mas nesse ambiente cooperativo entre colegas e família.

Para o referido autor, essas questões de identidade precisam estar relacionadas à escola das crianças pequenas, pois se esta instituição “precisa ser *preparatória* e oferecer *continuidade com a escola elementar*, então nós, como educadores, já somos *prisioneiros* de um modelo que termina como um funil (...) e também não é apreciado pelas crianças” (p.101). [*grifos nossos*].

Quanto ao currículo, o autor considera que este deve ser aberto. Não concorda que seja improvisado apesar de não ser programado, pois este é encontrado nas crianças e trabalhar com elas é trabalhar com incertezas. O currículo deve ser sempre reinventado, podendo contar com a participação da família, na sua elaboração, com vistas a uma pedagogia de relacionamentos e participação. O professor precisa estudar e pesquisar esses aspectos, porque não tem certezas. Portanto, sua pesquisa está baseada nos experimentos do cotidiano e sua respectiva documentação.

Não desconsideramos a empiria, ao contrário, necessitamos do cotidiano, mas apenas a observação desse não é suficiente para podermos problematizá-lo. Tal ação envolve o conhecimento teórico articulado à prática, ou seja, a teoria precisa ser discutida tendo como referência situações práticas vivenciadas pelos professores nas instituições. Se a teoria estudada não tiver relação com o contexto da prática, os professores continuarão a repetir a célebre frase: “na prática a teoria é outra”, exatamente porque não foram levados a compreender como o conhecimento teórico é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma prática que realmente tenha intenção educativa, posto que seja realizada por um professor.

3.1 E agora? O ensino fundamental de nove anos vai adult(er)izarⁱⁱⁱ as crianças?

Os fundamentos filosóficos e pedagógicos da abordagem *Reggio Emilia*, que direcionam a ação do professor, a organização dos ambientes e a forma de se relacionar com a





aprendizagem das crianças, têm influenciado as pesquisas no Brasil no que se refere às propostas de formação para o professor de educação infantil, assim como a organização e funcionamento institucionais.

Percebemos que as discussões evidenciam conflitos conceituais que estão postos na área, quando esses influenciam na denominação a ser dada ao professor da educação infantil, à instituição e à criança e, principalmente se podemos ou não “ensinar” na educação infantil.

Torna-se, assim, importante analisar como os discursos acabam direcionando as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças pequenas. A expansão da educação institucionalizada nos fez perceber que alguns conceitos vieram se impondo a nós de maneira a demonstrar quais práticas seriam mais adequadas aos espaços institucionalizados e destinados às crianças de 0 a 6 anos de idade (BUJES, 2008).

Conforme Arce (2004), o discurso proveniente das escolas italianas tem repercutido hegemonicamente em fóruns importantes de debate sobre a educação infantil. Nesse sentido, a referida autora afirma que os defensores daquela que tem sido chamada “Pedagogia da infância” pensam estar contribuindo para a diminuição do egoísmo e do individualismo, contudo se trata de uma ilusão que é proveniente dos “escolanovistas”. Esses imaginavam que mudanças nas suas práticas pedagógicas seria uma saída na construção de uma relação solidária entre as pessoas.

Stemmer (2006) ao analisar criticamente a relação entre o pensamento pós-moderno e a experiência da abordagem de *Reggio Emilia*, identificou as principais características de tal abordagem e percebeu que nesta encontram-se elementos da “agenda pós-moderna” dentre os quais destaca:

(...) uma concepção negativa do ato de ensinar, a descaracterização do papel do professor, a desintelectualização docente, a fetichização e naturalização da infância, a exacerbação da individualidade e a ênfase dada à atividade compartilhada em uma gestão social local, focalizada onde são suprimidas as centrais contradições de classe entre capital/trabalho, evidenciando-se, por essa via, o ajustamento dessa proposta às configurações do capitalismo contemporâneo (STEMMER, 2006, p. vii).

A autora nos mostra que é possível entender porque autores que se intitulam pós-modernos, como Dalhberg, G; Moss, P, Pence, utilizam como exemplo a abordagem *Reggio*





Emilia, pois esta é apontada como exemplo de luta de “uma” sociedade civil que busca “uma” educação de qualidade para “suas” crianças pequenas. Segundo Stemmer (2006):

Quando nos debruçamos sobre a bibliografia oriunda da ‘experiência Reggio Emilia’ observamos que há, implícita ou explicitamente, uma (aparente) harmonia. Tudo se resolve nas assembleias comunitárias (...). Todos conversam, debatem, expõem suas ideias, pais, professores, comunidade, todos preocupados com o ‘bem estar das crianças’. Não há conflitos nem problemas, pois a consensualidade é central nesta ‘abordagem’. (p.132).

Por isso, a formação dos professores, nesta perspectiva, terá como base a prática “reflexiva” e um movimento para a formação que visa, preferencialmente, o ambiente imediato. A desintelectualização e esvaziamento da formação de professores da educação infantil, foi apontada por Azevedo (2005) que constatou o fato de que a formulação e consolidação de uma “Pedagogia da infância” ou “Pedagogia da educação infantil” aparece no cenário educativo como instrumento de luta pelo reconhecimento das conquistas legais e que, a partir dessas conquistas, temos a educação infantil incluída na educação básica, mas alerta que, contraditoriamente, o argumento principal de defesa dessa tendência, de negar a educação infantil enquanto escola e a criança enquanto aluno, “põe por terra” conquistas em prol da exigência de formação profissional dos adultos que lidam com as crianças. Na busca das especificidades da infância e oposição ao pensamento moderno, acabam por se adaptarem ao que tem sido chamada “agenda pós-moderna”.

A abordagem *Reggio Emilia* aparece no cenário brasileiro com boa receptividade e encontra o consenso necessário para sua legitimação. Tal consenso refere-se à construção de concepções relativas ao “professor reflexivo”, ao “aprender a aprender”, à “responsabilização comunitária” pela educação, “à centralidade da educação na criança” que emerge com “direitos” de ser educada em um mundo separado das rotinas e da universalização impostas pelo capitalismo.

Azevedo (2005), ao refletir sobre a questão conceitual sobre escolarizar ou usar na educação infantil denominações como escola, aluno, professor e ensino, questiona: “recusar tais concepções não significa recusar também, a função social da escola, historicamente construída como espaço de ‘ensino’ e de ‘aprendizagem’? Se não é ‘escola’, não tem ‘aluno’





nem ‘professor’ é o que, então?” (p.190). [destaques da autora]. Isso é, a nosso ver, um “(des)serviço” à luta pelo reconhecimento profissional dos professores de educação infantil.

Concordamos com Stemmer (2006), que tais concepções disfarçam as contradições e favorecem o sistema capitalista, mas é justamente isso que, contraditoriamente, os defensores da “Pedagogia da Infância” dizem que pretendem combater.

Sobre esse aspecto Arce (2004) acrescenta:

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? [...] não seria a própria negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança [...]? (p.156)

Nesse sentido, estas ideias estão bem próximas das propostas por Froebel, o criador dos jardins-de-infância (ARCE, 2004). A referida autora contrapõe-se à Pedagogia da infância, a qual aponta como antiescolar, do professor reflexivo, da naturalização da infância e da filiação aos movimentos construtivistas e pós- modernos.

Concordamos com o pensamento de Martins; Arce (2010) quando afirmam que esses modelos devem ser superados e que, em direção oposta, compartilham dos “preceitos histórico-culturais da Escola de Vigotski e da Pedagogia Histórico-crítica” (p.42).

Saviani (2008) ao falar da educação escolar aponta que a educação é dotada de identidade própria e sem ela não seria possível a sua institucionalização. Afirma que a escola não diz respeito à opinião, ao conhecimento que produz palpites, mas “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (p.14).

O autor ressalta que a crítica ao ensino tradicional era justa, mas que “perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo” (p.18-19). Por isso, a educação formal e institucionalizada envolve transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, envolve o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e sua interatividade, a capacidade dos homens de se inserirem na sociedade que evolui com sua história, fazendo parte dela.





4. PARA CONTINUAR O DEBATE...

Diante do que até aqui discutimos, não há como negar que a inserção das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental deu novo fôlego ao debate sobre o “caráter escolar” das instituições de educação infantil. Dizemos novo fôlego por que tal discussão vem sendo feita desde os anos 1990.

Destacamos que, coerentemente com sua base teórica, os autores que defendem a chamada “Pedagogia da infância”, “Pedagogia da educação infantil” ou “Pedagogia *Reggio Emilia*”, advogam a “não escolarização”, devido conceituarem tal termo como sendo um processo de ensino meramente transmissivo, ao passo que nossa compreensão constrói-se pela revisão conceitual do termo, entendendo a “escolarização” como o processo educativo vivenciado pela criança desde sua entrada na instituição escolar, independentemente de sua idade, não se limitando, portanto, à ideia já superada de escolarização enquanto o início do “aprendizado dos conteúdos escolares” pelas crianças.

“Adult(er)izar” a infância. É essa a ideia que os defensores da “Pedagogia da Infância” consideram que querem fazer aqueles que propõem uma educação para as crianças de 0 a 5 anos de idade que ocorra em uma instituição denominada “escola”. Chamar a criança de aluno, a instituição de educação infantil de escola e o adulto que lá atua de professor, não significa destruir a sua infância ou “adult(er)izá-la”, mas ao contrário, é dar-lhes o direito de serem educadas em uma instituição que tem a função clássica de ensinar.

Reiteramos, assim, a necessidade de revisão de conceitos que perpassam os debates sobre a educação infantil e a formação de seus professores. A visão dicotômica de cuidar-educar é algo que pode ir se diluindo a partir da revisão conceitual sobre o que é “ensinar” e de como a criança constrói seu conhecimento, o que vai interferir na qualidade da intervenção docente nas diversas situações planejadas e desenvolvidas com as crianças no dia-a-dia da instituição escolar. Posicionamo-nos também a favor da articulação da educação infantil com o ensino fundamental “no sentido de que ambas se beneficiem com tal prática,





especificamente, no que se refere à ampliação dos conhecimentos infantis e a organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas” (AZEVEDO, 2005, p.12).

Enfatizamos que nosso posicionamento não desconsidera a necessidade de reconhecimento da especificidade da infância e da educação infantil, mas estamos propondo, também, que ao promovermos a articulação da educação infantil com o ensino fundamental possamos refletir sobre a necessidade de reestruturar ambos os currículos. Afinal de contas, elas não deixaram de ser crianças porque passaram a freqüentar a “escola” de ensino fundamental.

Outro aspecto que perpassa o reconhecimento da especificidade da infância é a formação do professor de educação infantil, com sua história e suas necessidades de construir sua profissionalidade. Aqui não falamos mais da necessidade, falamos do direito à formação adequada para o exercício de uma profissão, a qual tem como função primordial ensinar, pois entendemos que o trabalho docente é mediador, intencional, crítico, não somente “reflexivo” sobre a sua prática. Professor é aquele que intencionalmente planeja e exerce sua profissão, a qual tem como pressuposto básico a docência.

O “trocadilho” que utilizamos para intitular esse artigo faz alusão às críticas que têm sido feitas aos posicionamentos contrários à Pedagogia da Infância como o nosso, os quais têm sido equivocadamente, classificados como de “bases neoliberais” porque são favoráveis a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Sobre isso, ressaltamos que uma análise cuidadosa da produção científica sobre o tema pode ajudar a desfazer tal equívoco. Para continuar o debate, que é bastante salutar no cenário acadêmico-científico, reiteramos que garantir às crianças de 6 anos o seu direito à educação escolar, não significa adult(er)izar a sua infância.

Parafraseando Quintana, estamos propondo *uma troca de idéias*, mas esperamos que a resposta não seja: *Deus me livre!*

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.145-161.





AZEVEDO, H H O de. **Formação Inicial de Profissionais de Educação Infantil: Desmistificando a Separação Cuidar Educar.** 2005, 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil.** – Brasília: CEB, 17 de dezembro de 1998.

BUJES, M I E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **In: Educação em Revista,** Belo Horizonte, MG, n.48, p.101-103, Dez. 2008.

CUNHA, B B B; CARVALHO, L F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção.** In: 25ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2002.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p. 37-55.

MALLAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. IN: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. p.56-104.

MARTINS, L M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.37-62.

MONARCA, C. **Educação da Infância brasileira – 1875 – 1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, Z M R de; SILVA, A P S; CARDOSO, F M; AUGUSTO, S O. A construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** v.36, n.129, p.547-71, set/dez.2006.

QUINTANA, M. Frase obtida na internet (sem título). Disponível em: <www://pensador.uol.br/frases_demario_quintana>. Acesso em: novembro de 2010.

RIVERO, A S. **Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia.** In: 24ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2001.





SAVELI, E de L. Ensino Fundamental de Nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.3, n.01, p.67-72, jan-jun. 2008.

STEMMER, M R G da S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006, 182f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

STRENZEL, G. R. **A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos, em creches**. In: 24ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Artigo recebido em 24/08/2011
Aceito para publicação em 22/05/2012

ⁱ De acordo com revisão realizada nos trabalhos apresentados na década de 90 no GT 07 da ANPED - Educação da Criança de 0 a 6 anos.

ⁱⁱ O autor cita influências dos anos 60 “os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky e, posteriormente, também Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner tornaram-se conhecidos. Além disso, estávamos lendo *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolfe Ferrière, e aprendendo sobre as técnicas de ensino de Celestine Freinet na França, sobre o experimento educacional progressista de Dalton School de Nova Iorque, e sobre as pesquisas de Piaget e colegas em Genebra (p.69).

ⁱⁱⁱ Utilizamos o termo “adult(er)izar”, por nós elaborado, para nos referirmos à dupla visão que parece haver nos discursos que são contrários à inclusão da criança de 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, ou seja, consideram que tal medida vai “tornar as crianças adultas” devido sua entrada na escola e, da mesma forma, vai “adulterar sua infância”, negando-lhes a possibilidade de vivenciá-la, ao retirá-las da educação infantil.