

Cecilia Rezende Silva¹

Resumo

O presente artigo é uma reflexão acerca da entrada precoce das crianças na escola, cuja obrigatoriedade é agora aos 4 anos de idade. Como este processo ocorre uma vez que esta antecipação atende aos anseios do mercado capitalista em busca de acelerar a formação de mão de obra, analisamos as leis que regem a educação, os conteúdos que devem ser ministrados na educação infantil e a distribuição da carga horária, uma vez que o tempo destinado ao exercício próprio da infância está sendo cada vez mais suprimido. As consequências da sobrecarga de tarefas. Questionamos a frequência anual exigida, já que as leis preveem que a educação é responsabilidade do Estado e da família. Refletimos também sobre a atuação dos profissionais do ensino, como estes podem ser agentes de transformação em prol de uma formação mais crítica e construtiva. Destacamos neste artigo a importância de se considerar as opiniões, as expectativas e os sonhos das crianças para que sejam produtoras de sua própria cultura.

Palavras-chave: Infâncias. Culturas. Ação docente.

Abstract

This article is a reflection on the early entry of children into school, which is now mandatory at 4 years of age. As this process occurs since this anticipation meets the yearnings of the capitalist market in search of accelerating the formation of labor. We analyze the laws that govern education, the contents that should be given in early childhood education and the distribution of the workload, since the time allocated to the proper exercise of childhood is being increasingly suppressed. The consequences of overloading tasks. We question the required annual attendance, since the laws predict that education is the responsibility of the State and the family. We also reflect on the performance of teaching professionals, as these can be agents of transformation for a more critical and constructive training. We emphasize in this article the importance of considering the opinions, expectations and dreams of the children so that they are producers of their own culture.

Key words: Childhood. Cultures. Teaching action.

¹ Professora da Educação Infantil na rede municipal de Uberlândia/MG. Especialista em Educação Especial e mestranda em Saberes e Práticas Educativas na Universidade Federal de Uberlândia. ceciliarezende@ufu.br

INTRODUÇÃO

De acordo com Pagni (2010), a palavra infância é de origem etimológica latina “infantia”: do verbo *fari, falar* (de seu particípio presente *fan, falante*) e de sua negação *in*. Ou seja, é aquele que ainda não é capaz de articular a linguagem própria de sua espécie. O prefixo *in* remete a ideia de que o pensamento não está pronto, por isso não é capaz de se expressar de forma lógica. No período medieval a infância era concebida como um estado primitivo, a criança era considerada selvagem, assim, deveria ser conduzida para o bem. A infância não era definida pela faixa etária, mas pela ausência da linguagem humana, devendo a criança ser domesticada e modelada de acordo as regras educacionais.

Segundo Charlot (1986), o discurso de Platão apresenta a infância como um momento do vir-a-ser individual e as contradições do comportamento infantil explicam-se pelas características da alma. Em contrapartida, o autor apresenta o pensamento de Rousseau, contrapondo-se à visão da criança como adulto em miniatura: preconiza a ideia da existência de um mundo próprio e autônomo das crianças, reconhecendo a infância como tempo da pureza e da inocência, momento em que a natureza humana ainda não foi corrompida pela sociedade. Afirma que Rousseau foi o responsável pela inauguração da pedagogia nova e promoveu uma reinterpretação da natureza infantil e das relações entre adultos e crianças, que favoreceu o surgimento da psicologia da criança.

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? (ROUSSEAU, 1762/1999, p. 68)

De acordo com Charlot (1986), para Rousseau a crença numa futura vida melhor, audaciously chamada de felicidade, é uma ilusão, uma utopia responsável por aniquilar a infância. A ausência da linguagem considerada racional não representa uma natureza animal da criança, ao contrário, expressa-se uma autêntica linguagem dos sentimentos não corrompida pela linguagem do mundo. Essa infância idealizada é sim a depositária de esperanças para um mundo melhor.

Estudos diversos apontam que, ao longo de muitos anos, a criança frequentava a escola não para se desenvolver de forma saudável e prazerosa; o trabalho escolar tinha o objetivo de preparar esses pequenos cidadãos para o mundo do trabalho, assim, as práticas que prevaleciam eram aquelas que iam de encontro aos interesses de mercado. Essa realidade não mudou. Outro objetivo seria de preparar a criança para futuramente

ingressar no ensino obrigatório. Durante a primeira infância a criança pequena precisava ser moldada com os conhecimentos, as habilidades e com os valores culturais dominantes pré-determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados.

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

Com a modernidade pouco mudou. Houve maior interesse na formação da criança. Porém, ao passo que a criança foi reconhecida perdeu sua liberdade, foi privada de suas vivências coletivas e espontâneas na escola e até no ambiente familiar.

A partir do século XIX começaram a se propagar conhecimentos construídos por várias áreas do saber, determinando ações de cuidado, alimentação e higiene infantil. A educação infantil é hoje reconhecida legalmente como primeira etapa da educação básica, fase em que os educandos devem desenvolver capacidades e habilidades inerentes a sua faixa etária. No entanto, um crescente debate entre os educadores é quanto a idade inicial do ensino obrigatório. A grande questão colocada é se, ao reduzir essa idade, não se está acelerando a formação de trabalhadores futuros, daí retoma-se à função da criança nos tempos antigos.

Outro debate que se faz presente é quanto a ação docente. Como estes profissionais estão sendo preparados para lidar com a infância. De que forma os professores exploram os conhecimentos prévios das crianças que hoje, em geral, estão cercadas de recursos tecnológicos, influência marcante em sua formação pessoal e cultural.

1. MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961. O ensino era obrigatório a partir dos 7 anos de idade.

Nomeava-se a educação infantil como “pré-primária” e suas instituições como escolas maternas ou jardins de infância. Supomos por essa nomenclatura que tais instituições favoreciam o crescimento saudável e harmonioso das crianças. Porém, em seu artigo primeiro, a lei previa que o ensino deveria promover “o preparo do indivíduo

e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL. LEI 4.024, de 20 de dezembro de 1961²).

A segunda LDBEN, nº 5.692, foi sancionada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar. Manteve a obrigatoriedade do ensino a partir dos 7 anos de idade. O objetivo de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho ganhou ênfase: o ensino realizado por mera transmissão do conhecimento, sem espaço para reflexões, experimentações e debates, era pautado nos manuais e nos livros didáticos.

A terceira e atual LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelecia que o ensino era obrigatório a partir dos 6 anos de idade. Porém, esta foi alterada com a sanção da lei 12.796/13 que, em seu artigo 4º, alterou a idade obrigatória de início da educação básica: 4 anos. Mas o que motivou esta antecipação, quais os objetivos pretendidos ao tornar obrigatória a escolarização três anos mais cedo que previa a primeira LDBEN? Esta questão tem levantado discussões acerca de vários aspectos tais como: a função da escola versus função da família, a aceleração de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, o amadurecimento precoce e desgastante das crianças frente a regras e normas de condutas exigidas pela escola, dentre outras.

Outro ponto que merece destaque é a alteração na carga horária: antes eram 180 dias letivos anuais; com a LDBEN 9394/96 foram acrescidos mais 20 dias. As escolas devem cumprir 800 horas anuais distribuídas num mínimo de 200 dias letivos. E há quem questione porque os profissionais do ensino não tem apenas 30 dias de férias como acontece nos setores comerciais. Não consideram a excessiva carga de trabalho que é realizado em casa, o desgaste físico e psicológico gerado pela tensão do processo ensino/aprendizagem. A tendência é que esse tempo para o descanso seja ainda mais reduzido, ao passo que o tempo de convivência familiar também seja mínimo.

São muitos os docentes que trabalham em duas ou até três escolas. Com um salário insuficiente para se manter, infelizmente, são obrigados a dobrar ou triplicar sua carga horária. Em meio a correria do dia a dia, os planejamentos são feitos nos intervalos que deveriam ser usados para descanso. Às vezes a atividade de planejar se resume a uma conversa com a coordenação pedagógica da escola que entrega algum material pronto. E onde fica a reflexão sobre os conteúdos ministrados ou a autoavaliação destes docentes? Tornam-se meros agentes de reprodução de conceitos, e como

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>

consequência sofrem frustrações e estresse. Não há como se sentirem profissionalmente realizados frente a este cenário de esgotamento físico e mental.

Vectore e Horta (2012), falam sobre o estresse infantil: um fenômeno que engloba variáveis físicas, psicológicas e ambientais, cujas consequências podem ser danosas, afetando a saúde, as relações interpessoais, dentre outros. Tratar desse assunto no campo das infâncias é bastante complexo. O senso comum considera que problemas de cunho psicológicos são exclusivos dos adultos, economicamente ativos, com pouco tempo para o lazer. Não se concebe estresse aos pequenos que ainda não têm responsabilidades a cumprir. Ou não deveriam ter. As cobranças que se fazem hoje às crianças são bem maiores que se tinha há algumas décadas. Os pequenos são comparados a todo o momento, quanto aos mais variados aspectos: aprendizado da leitura, domínio matemático, fluência em língua estrangeira, desempenho nos esportes, manuseio dos recursos tecnológicos, raciocínio lógico, enfim, as comparações são muitas e geram um mal estar nas crianças que se sentem obrigadas a serem sempre as melhores. Demartini (2009) afirma que há

[...] crianças que têm infância e outras que se vão se constituindo como crianças sem infância. E “sem infância” no sentido de que não passaram por uma experiência que é entendida como experiência de vida que se configuraria essa etapa inicial do processo de socialização (DEMARTINI, 2009, p.8 e 9).

Podemos considerar que “sem infância” seria a falta de experimentação, o espaço mínimo para a criação e as dificuldades de socialização? Fernando Horta (2017) publicou em seu blog o texto “Abominável sociedade” onde denuncia: no Brasil uma criança morre de fome a cada cinco minutos. O autor nos mostra como as desigualdades sociais recaem sobre os mais fracos, os excluídos, aqueles que deveriam ser respeitados... Deveriam, já que nossa Constituição Federal determina que temos direito à igualdade... Os professores que trabalham com esta realidade se ousam a perguntar o que os alunos querem fazer ou do que eles precisam? Provavelmente não. Cumprem seu programa e esperam que, mesmo com a barriga vazia e a mente desnutrida, as crianças sejam responsáveis com suas tarefas.

Gaston Bachelard (1996) afirma que é preciso o tempo certo para que cada ser cresça e produza, um prazo concreto e individual. E qual seria o tempo educacional da criança? Como determinar que seja uma quantidade de anos estabelecida, se a subjetividade de cada uma não está sendo considerada? O tempo para a criança da cidade, oriunda de uma família estabilizada social e economicamente, é o mesmo tempo da criança que padece de fome? Podemos colocar no mesmo nível e assim generalizar o

aluno da escola privada central e o aluno da escola pública de periferia? Como cobrar os mesmos conhecimentos em atividades avaliativas diante de tanta diversidade?

A atual LDBEN 9394/96 determina que seja feito um pacto interfederativo, estabelecendo competências e diretrizes para a educação. Em 2014 foi feito o Plano Nacional da Educação que criou uma base nacional para orientar os currículos educacionais. Esta Base Nacional Comum Curricular passou pela primeira e pela segunda versão, a última foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Diz-se que foi elaborada de forma democrática, discutida em todos os estados nacionais. Apesar dos números de profissionais da educação apresentados como participantes nesta elaboração, sabemos que muitas vozes foram silenciadas. Principalmente, as vozes que têm maior interesse no assunto: das crianças e dos jovens. Certamente alguns se fizeram presentes nos fóruns e reuniões, mas estes não representam realmente a maioria. Acreditamos que novamente os mais atuantes nestes debates foram aqueles ligados aos interesses capitalistas.

Abrimos um breve parágrafo para citar a reforma no ensino médio. De que forma os docentes e, principalmente, os jovens que participaram da elaboração da Base Nacional Comum Curricular compreendem os conteúdos, seus impactos sociais e constitutivos enquanto sujeito?

De acordo com essa reforma as disciplinas obrigatórias serão língua portuguesa e matemática.

O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02>)

O que se pretende ao tornar optativas disciplinas como filosofia e sociologia? Além de acelerar a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ainda colocam em segundo plano cursos que favorecem a formação crítica e reflexiva. Futuramente esses jovens, fruto desse novo modelo curricular, estarão nas universidades cursando as diversas licenciaturas, formar-se-ão professores, reproduzirão esse sistema de ensino marcado pelas desigualdades e exclusões sociais.

2. O CUMPRIMENTO DOS CONTEÚDOS E O PAPEL DOS EDUCADORES

Pensar a função educar frente a este cenário globalizado de ordem econômica dominante, não é tarefa simples. Ao passo que se reconhece a importância da infância enquanto etapa primordial na vida dos sujeitos, não como futuros cidadãos, mas como seres pensantes e viventes, dotados de anseios, pensamentos críticos e saberes próprios, os educadores devem, paralelamente, cumprir os programas, preparar esses alunos para os demais níveis de ensino para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Ou será que não devem? Como podem romper paradigmas e criar linhas de fugas? O que fazer para que os pequenos não sejam massacrados com a exaustiva gama de tarefas que aniquilam suas infâncias?

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 205 que trata da Educação, determina que deve favorecer o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o mercado de trabalho. Diante do exposto fica fácil compreender porque gradativamente a idade obrigatória para o ingresso na educação básica tem diminuído. Quanto antes as instituições de ensino prepararem mãos de obra para o mercado, melhor para o sistema capitalista. E quanto mais se “profissionaliza” esses sujeitos, menos chances terão de “exercer sua cidadania”. Em outras palavras, quanto maior for a gama de conteúdo a ser incutido nas mentes destes pequenos cidadãos alienados, menor será o tempo para reflexões e questionamentos.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI’S) estabelecem os conteúdos, denominados eixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Os documentos trazem orientações didáticas propondo um ensino contextualizado e integralizado. Para as crianças de quatro a seis anos propõem as práticas de leitura:

Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário. Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

(RCNEI, 1998, vol.3, p.140 e 141)

Em “Participação em situações que as crianças leiam” está registrada a nota de rodapé 37 do documento que esclarece: “Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas [...] a partir de indícios fornecidos pelo

contexto...” (RCNEI, 1998, vol.3, p.140). Partindo desta proposição, podemos buscar entre os educadores dos anos finais da educação infantil (4 e 5 anos) e do primeiro ano do ensino fundamental (6 anos), por que cada vez mais cedo se exige que a criança esteja lendo e escrevendo plenamente. Pautados em qual princípio reduzem ao mínimo o tempo livre para as brincadeiras em favor de longos horários sentados, enfileirados e calados, copiando exaustivamente conteúdos escritos na lousa...

Os filósofos Deleuze e Guattari (1995) propõem um “corpo sem órgãos”, desorganizar os padrões para mudar as funções pré-determinadas. Defendem a derrubada do sistema arbóreo, hierárquico e autoritário, para o estabelecimento de um rizoma, com conexões múltiplas. Uma das principais características do rizoma é ter sempre múltiplas entradas. Apontam como princípios característicos de um rizoma a conexão e a heterogeneidade, onde qualquer ponto de um pode ser conectado a qualquer outro; a multiplicidade, que são planas, inexistência de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito, a extinção de pontos para a existência de linhas; as rupturas a-significantes, contra os cortes que separam ou que atravessam as estruturas, o rizoma pode ser rompido e retomado segundo outras linhas, compreendendo linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, mas compreende linhas de desterritorialização de fuga; a cartografia, ausência de modelo estrutural ou gerativo, sem eixo genético, o rizoma é um mapa e não decalque (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

O grande desafio enfrentado pelos educadores infantis é promover um ensino onde as crianças possam aprender de forma construtiva, a partir de hipóteses, curiosidades, compartilhamento de ideias, enfim, um aprendizado pautado em práticas democráticas e significativas. Educação rizomática! No entanto, como alertam Deleuze e Guattari (1995) é preciso atentar para que nossas práticas não restaurem um simples dualismo opondo mapas aos decalques, categorizando o que é bom e o que é mau. As linhas de fugas poderão reproduzir, a favor de sua divergência eventual, formações que elas deveriam desfazer. O filósofo francês Michael Foucault, ao tratar das Ciências Humanas, afirma que:

A psicanálise e a etnologia ocupam, no nosso saber, um lugar privilegiado. [...] nos confins de todos os conhecimentos sobre o homem, elas formam seguramente um tesouro inesgotável de experiências e de conceitos, mas, sobretudo, um perpétuo princípio de inquietude, de questionamento, de crítica e de contestação daquilo que, por outro lado, pôde parecer adquirido. (FOUCAULT, 1999, p.517).

Inquietude, questionamento, crítica e contestação: podemos adotar estas práticas como princípio para um trabalho pedagógico renovador, pautado na democracia da

relação professor e aluno, vistas a superação da ordem tradicional conservadora e progressista de ensino.

Tomemos o artigo 31 da atual LDBEN 9394/96 que organiza a educação infantil de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (BRASIL, 1996)

Ao pensar a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças devemos primeiro refletir sobre quais registros estão sendo realizados. Registrar o quê? Pautar-se em quais conteúdos, os pré-determinados pelo sistema arbóreo ou os construídos coletivamente em seu contexto? Os educadores devem ter clareza sobre os objetivos dos mesmos (visto que não há função de promoção), de onde se parte e para onde se pretende chegar. Daí vem a maior dificuldade dos profissionais: avaliar o aluno implica avaliar a si mesmo, refletir sobre a própria prática, no sentido de identificar se o trabalho desenvolvido está facilitando ou impedindo o desenvolvimento dos educandos. Essa tarefa é complexa. Implica em romper paradigmas, estar aberto ao novo (e o desconhecido gera insegurança), assumir que nenhum professor, seja qual for sua experiência, chegará ao momento de não precisar mais aprender. Gaston Bachelard (1996) determina que

[...] é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado. E não se trata de considerar obstáculos externos [...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem [...] O conhecimento real é luz que sempre projeta algumas sombras. (BACHELARD, 1996, p.17)

O autor esclarece que é preciso saber formular problemas, prática que não acontece de maneira espontânea. Aponta ainda que “uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto da escola” (BACHELARD, 1996, p.20). Mas de acordo com a LDBEN, um dos fins da educação nacional é o preparo para o exercício da cidadania. Então, verificamos um paradoxo entre o que determina a lei e o que se realiza nas escolas. Bachelard afirma que “o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para imediatamente, melhor questionar” (BACHELARD, 1996, p.21). É preciso abrir campo para os questionamentos, os enfrentamentos, mesmo

que ao final não se chegue a um consenso, pois esta finalidade não deve ser o objetivo de um debate ou outra modalidade de aula.

Conforme exposto, na educação infantil a exigência mínima de frequência é de 60% diferente dos níveis fundamental, médio e superior, onde esta exigência é de 75%. No caso do não cumprimento dessa frequência, os pais poderão ser punidos por abandono intelectual previsto na Lei 8.069/90 denominada ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Levantamos então uma questão: essa diferença percentual representa uma menor valorização da educação infantil? O tempo do brincar, o espaço para as experimentações e para as atividades lúdicas podem ser reduzidos? Outro questionamento mais complexo: porque o processo de ensino deve ser prioritariamente exercido pelas escolas, em detrimento da educação familiar? Isso remete a ideia de que somente o saber considerado científico, oriundo de profissionais formados nos grandes centros universitários, são reconhecidos e validados num sistema de exclusão social. A pedagoga Ana Lucia Goulart Faria afirma que

A inserção dos direitos da criança pequena no bojo da luta contra a ditadura não foi nada fácil, tal como não é ainda hoje: na tramitação da LDB no parlamento a mesma dificuldade permanece. Quem deve educar a criança: a família, o Estado, a empresa? (FARIA, 2002, p.25)

A autora destaca que o Brasil ainda não assumiu plenamente sua responsabilidade em relação ao direito à educação, ignora as necessidades das novas gerações, mantém o foco nos interesses específicos da burguesia (FARIA, 2002).

O artigo 26 da LDBEN 9394/96 define que os currículos devem ter base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Novamente questionamos: quais são e quem define essa base comum? Seriam esses os conteúdos obrigatórios que vão de encontro aos interesses econômicos do sistema capitalista excludente? Definem eles o que é certo ou errado, o que é verdade e o que deve ser abolido? Leite (2002) defende que não existe uma verdade universal, única e neutra sobre o homem enfatizando a influência das culturas e das identidades. Então compete a esta parte diversificada do currículo trabalhar as diferentes culturas, mas como isso se dá numa escola tradicional, arborescente e dominada pela cultura dominante?

O artigo 29 da LDBEN 9394/96 estabelece que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Se a escola tem a função de

complementar, então a educação ministrada no ambiente familiar e nas demais instituições sociais é reconhecido pelas autoridades? Sendo assim, porque exigir a frequência mínima de 120 dias anuais? Há muito o que se pesquisar e discutir neste âmbito.

Quinteiro (2009) afirma que “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...] ainda há resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. (QUINTEIRO, 2009, p.21). É preciso repensar as pesquisas na área da educação infantil, problematizar os dados, descrever os elementos constitutivos do processo de coleta das informações. Para iniciarmos um projeto na educação infantil, Quinteiro (2009) nos coloca questões fundamentais: o que sabemos sobre suas culturas, sejam das crianças brancas, negras ou indígenas? Quais os conhecimentos temos a respeito das crianças que frequentam a escola pública, como se sentem, o que pensam, o que aprendem e como aprendem?

Leonardo Boff nos diz que “Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 1997, p.15). A educação, de maneira geral, carece de releituras, reinterpretações, ações de rupturas, quebras de paradigmas. Deleuze e Guattari (1995) destacam que o rizoma é a produção de inconsciente, com ele novos enunciados e outros desejos; não devemos mais acreditar em árvores, raízes ou radículas, pois toda a cultura arborescente é assim fundada, desde a biologia até a linguística. Mas como pensar uma ação docente rizomática? Como sair do modelo tradicional de ensino que nos formou enquanto professores, enquanto cidadãos “críticos”... Para promover estas transformações, é preciso que tenhamos critérios, pois sem eles nada se inicia, mas não métodos rigorosos como estamos acostumados. Talvez começar por um projeto de ensino sem o esquema padrão: introdução, desenvolvimento e conclusão. Podemos optar por um início que considere os conhecimentos prévios dos educandos, mas antes que leve em conta suas expectativas; uma prática que não busque respostas, mas hipóteses e que não imponha a verdade; encerrar, se é que podemos considerar algo concluído, estabelecendo as considerações finais, sempre deixando em aberto, permitindo que novos conhecimentos possam ser agregados. Assim, será possível romper os agenciamentos maquínicos de desejo, assim como, os agenciamentos coletivos de enunciação.

O poeta Manoel de Barros escreveu que “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (CORUMBA, 2013). Quanta subjetividade recheando esse processo! Mas como podemos fazer esse movimento

complexo, principalmente, para quem foi criado num sistema capitalista cartesiano de ordem e progresso? Essa resposta não será rapidamente encontrada. Será preciso romper paradigmas, como bem descreve Veiga-Neto (2002). E ao fazer esse rompimento, é necessário que o educador tenha clareza do que busca.

De acordo com Quinteiro (2009)

As crianças querem ir à escola pra brincar, aprender e fazer amigos, porém constata a falta de sentido da escola e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta vir a ser o espaço da infância. As crianças não apenas constata o fracasso da escola, mas também propõem soluções simples e viáveis. (QUINTEIRO, 2009, p.42).

Certamente este é o sonho de todo aluno e todo professor! Mas enquanto estamos sonhando, ações precisam ser realizadas para que pelo menos em nosso contexto façamos a diferença. Enquanto a cultura indígena for resumida a comemoração do dia 19 de abril, pintando o rosto e usando um cocar ou enquanto o trabalho Consciência Negra for realizado exclusivamente em 20 de novembro, vários saberes estarão sendo desprezados em detrimento de uma formação crítica e construtiva. As crianças podem crescer acreditando que ser índio é ser engraçado, que Consciência Negra é um assunto chato e trabalhoso feito pela escola...

As crianças também podem ser produtoras de culturas. Através das interações, das atividades lúdicas, das brincadeiras livres, de suas próprias observações e reflexões vão incorporando elementos do seu contexto. Mas para isso é necessário que o educador não os corrompa; que permita esse processo natural de formação, favorecendo práticas de produção cultural e formação social. Vale destacar que hoje temos as “crianças midiáticas”, assim, não é possível fugir das novas tecnologias se pretendemos compreender o mundo infantil. Tampouco podemos escapar dos questionamentos, dos confrontos de ideias, da sede de experimentação... A ação docente neste cenário globalizado é tema que merece pesquisa aprofundada. Tarefa complexa que exige conhecimentos e habilidades, empreendedorismo e responsabilidade. Requer vontade de mudar, de romper a ordem estabelecida em prol de um mundo mais justo e humano. Exige também sonhos, como o já citado de Quinteiro (2009). Como profetizou Raul Seixas (1974) “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade...”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Daudt (2017) em seu texto “Verdade” afirma que as pessoas lidam com a realidade de duas formas: ora buscando, ora fugindo dessa verdade. Essa fuga pode ser concebida de maneiras distintas. Muitas vezes ela é cômoda. A fuga é visível em professores “analfabetos digitais”, em pais de crianças que não querem reconhecer seus transtornos, ou até mesmo em ações governamentais que desconsideram o grito de socorro da massa estudantil que anseia por mudanças. Mas, em outro contexto, fugir pode ser uma linha de escape, uma forma de sabotar o sistema massacrante que anula a subjetividade dos indivíduos.

Quinteiro (2009) afirma:

O aprender a ler e interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso comum e superar ideologias, decidir e tomar direções autonomamente são processos dolorosos que o homem moderno tem de enfrentar e que podem ser minimizados com o auxílio da escola, se esta, é claro, compreender a necessidade de mudar sua “cara”, seus métodos e seus modos de tratar a criança dos nossos tempos. (QUINTEIRO, 2009, p.43)

Não podemos esperar que as escolas mudem. Nem tampouco ficarmos de braços cruzados vendo crianças cada vez mais estressadas, doentes por não conseguirem lidar com a sobrecarga imposta. Precisamos começar este processo, plantar sementes de transformações que certamente produzirão bons frutos. Encerramos com as sábias palavras do professor Tiago Adão Lara: “Somos os trabalhos que exercitamos, o poder que conseguimos acumular, os saberes técnico, artístico e religioso que integramos, os mitos, as filosofias e as teorias científicas do processo histórico que nos gerou” (LARA, 2003, p.114). Assim, que tipo de educadores queremos ser? Para esta reflexão é bom considerar:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas [...] o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.36)

Começemos então por esse movimento transversal proposto por nossos filósofos, destituindo os fundamentos, anulando começos e fins. Vamos favorecer a produção cultural de nossas crianças, permitir que elas participem ativamente do processo de construção do conhecimento, que sejam respeitadas em seus anseios, medos ou dificuldades.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico; o primeiro obstáculo: a experiência primeira. In: **A formação do espírito científico (1938)**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 17-68.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997. 140 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 06 jun 2017.

BRASIL. **LEI 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 30 jun 2017.

BRASIL. **LEI 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 30 jun 2017.

BRASIL. **LEI 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 30 jun de 2017.

BRASIL. **LEI 8.069 de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. **LEI 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 jun 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso: em 30 jun 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02> Acesso em: 04 jul 2017.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORUMBA, João P. **Psicanálise e literatura**: a poesia manoesca e a técnica psicanalítica.

DAUDT, Francisco. **Verdade**. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/colunas/franciscodaudt/2017/04/1878606-pela-sobrevivenciaestamos-ora-buscando-a-verdade-ora-fugindo-dela.shtml?mobile>> Acesso em: 06 de jun 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. Tradução Ana Lucia de Oliveira. In: **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2 (1980). v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 10 a 36.

DEMARTINI, Zeila de B. F; FARIA, Ana L. G. de; PRADO, Patrícia D.(org). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 30 jun 2017.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humana. Tradução Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HORTA, Fernando. **Abominável sociedade.** Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/blogfernando/abominavel-sociedade-por-fernando-horta> Acesso em 12 jul 2017.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui:** temas de filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Siomara Borba. A ciência como produção cultural/material. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2 ed. p. 149- 157.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274 -289.

Núcleo Psicanalítico de Aracajú. 2013. Disponível em: <http://www.psicanalisearacaju.org.br/Biblioteca/a%20poesia%20manoelesca%20e%20a%20t%C3%A9cnica%20psicanal%C3%ADtica_%20joao%20corumba.pdf> Acesso em: 13 jun 2017.

PAGNI, Pedro A. **Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/13087/10280>> Acesso em: 30 jun 2017.

QUINTEIRO, Jucirema. Um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. de B. F; FARIA, A. L. G. de; PRADO, P. D.(org). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 20-47.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Emílio ou da Educação.** 2ª Ed Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEIXAS, Raul. Prelúdio. In: Gita. **Raul Seixas.** Philips Records, 1974, Lado B, faixa 4, (1min12s).

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 35-47.