

Entre uma pedagogia da assistência e uma pedagogia compensatória: Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche (1993)

Resumo

Este artigo objetiva discutir alguns aspectos do documento intitulado *Proposta Pedagógica para o atendimento da criança em creche*, organizado em 1993 pelo Ministério do Bem-Estar Social (MBES) e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), privilegiando uma abordagem da origem institucional dessa diretriz pedagógica, além de um enfoque sobre as concepções de educação da criança pequena, expostas nesse documento. A opção por tal proposta se deve ao fato de nela se encontrar o propósito de organizar a educação infantil sob uma ótica educativa, embora sua gestão aconteça sob a égide do MBES e LBA e sua orientação pedagógica sob a coordenação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), caracterizando-se por identidades conformadas pelo assistencialismo e pela educação compensatória, isto é, creche como compensação social e como preparação para o ingresso na escola. À luz da discussão da história dos intelectuais, é possível indicar que o lugar de enunciação ou a origem institucional da proposta pedagógica para o atendimento em creche assume uma dimensão que condiciona a aplicação e a aceitação dessas concepções, evidenciando que as teorias da infância e da educação da infância são ajustadas a vontades e a interesses próprios das políticas educacionais que orientam os agentes do aparato estatal.

Palavras-chave: Pedagogia da assistência. Pedagogia compensatória. Política educacional.

Para citar este artigo:

MARAFON, Danielle. Entre uma pedagogia da assistência e uma pedagogia compensatória: Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche (1993). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013.

DOI: 10.5965/1984723814262013134

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723814262013134>

Danielle Marafon

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. – PUC/PR. Professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaguá.
dani.marafon@yahoo.com.br

From a caring pedagogy to a compensating pedagogy: A pedagogical proposal for tending children in nurseries (1993)

Abstract

This article aims at discussing some aspects found in the document entitled *A Pedagogic Proposal for childcare in nurseries*, organized in 1993 by the Ministry of Social Welfare (MBES) and by the Brazilian Assistance Organization (LBA), and emphasizes the institutional origins of this pedagogic directive. In addition to this, it highlights the concepts of education for small children which are found in the document. The reason for choosing this document is that it includes the objective for organizing children's education from an educational point of view even if it is under the management of MBES and LBA and its pedagogic orientation is under the coordination of the Brazilian Literacy Movement (Moblin). The characteristics are welfarism and compensating pedagogy, that is, the nursery acts as a social compensation and as preparation for school entry. In the light of discussion on the history of intellectuals, it is possible to show that the place for the enunciation or the institutional origin of the Pedagogic Proposal for attending in nurseries takes on a conditioning dimension of the use and acceptance of the concepts for the education of small children, evidencing that theories on childhood and children's education are appropriate according to the will and constitutive interests of policies which orient the agents of the state.

Keywords: Pedagogy for assistance. Compensating pedagogy. Educational policy.

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar alguns aspectos do documento intitulado *Proposta Pedagógica para o atendimento da criança em creche*, organizado em 1993 pelo Ministério do Bem-Estar Social e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). A razão é que nele se encontra uma ótica educativa segundo a qual se pretende organizar a educação

infantil, ainda que subordinada ao Ministério do Bem-Estar Social, e uma orientação pedagógica, esta sob a coordenação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Tal situação indica sua posição ambivalente, pois, por um lado, expressa as discussões políticas e intelectuais das décadas de 1980 e 1990, quando a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) formalizaram a condição da criança como portadora de direitos, assim como a reverberação das pesquisas acadêmicas realizadas na área da educação infantil pelos integrantes da Anped¹. Por outro, apresenta resquícios da tradição brasileira que, desde os anos de 1940, organiza políticas públicas caritativas, assistenciais e compensatórias em favor da educação infantil².

Nossa pretensão, por isso, discutir a proposta pedagógica à luz do pensamento de Paulo Freire, particularmente a partir da díade oprimido-opressor, pois se mostra fecundo para problematizar a história das políticas públicas de formação da criança da educação infantil no Brasil. Em termos rigorosos, a pretensão é problematizar como esse documento, ao fazer a defesa de uma genérica visão de educação da criança pequena, ainda atuava segundo uma concepção assistencialista e compensatória. Por isso, a argumentação deste texto seguirá duas direções: primeiro, uma reconstituição do ambiente institucional que sistematizou a proposta pedagógica, o que caracteriza uma visão da história dos intelectuais; segundo, uma discussão das próprias ideias contidas no documento, buscando compreender que concepção de educação infantil foi sistematizada, característica específica da história intelectual.

Em outros termos, a história dos intelectuais privilegia uma abordagem das ações dessa camada social, seus espaços de sociabilidade. Por outro lado, a história intelectual é

¹ Em 1981 foi criado o GT Educação Pré-escolar. Em 1988, passou a se chamar *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*. Esse GT debate desde a década de 1980 e produz um conjunto significativo de obras que objetivam constituir um campo específico de pesquisa da educação da criança pequena, ou uma Pedagogia da Infância, ou mais precisamente, para usar a terminologia de Eloisa Rocha (1999, p. 11) uma “Pedagogia da Educação Infantil”.

² É possível afirmar a existência de uma certa arbitrariedade na escolha desse documento? Pode-se perguntar, por exemplo, por que não utilizar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ou as discussões elaboradas pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação Coedi/MEC no período de 1994 e 1998? No entanto, essa arbitrariedade é minimizada à medida que entendemos que 1993 é um ano divisor, portanto, essa proposta do Ministério do Bem-Estar Social é a expressão desse período de mudanças, pois a partir de 1994 a discussão a respeito da Educação Infantil será coordenada diretamente pelo MEC, por meio da Coedi.

recortada a partir dos contextos de produção das ideias e das correntes de pensamento. Feitas tais observações, é importante destacar que, nesta análise, se transita entre as duas abordagens, pois, ao operar a reconstituição da origem institucional da proposta pedagógica para o atendimento em creche, privilegia-se um enfoque mais próximo da história dos intelectuais. Por outro lado, ao debater as correntes pedagógicas e teóricas que orientavam suas ações, enfatiza-se um modo de ver e fazer próprio da história intelectual.

Lugar de enunciação da proposta pedagógica

Em 1993, os agentes do Ministério do Bem-Estar Social e da Legião Brasileira de Assistência³ sistematizam a *Proposta Pedagógica para o Atendimento da criança em creche*. Esse documento é elaborado a partir das orientações das duas instituições, obedecendo à linha dos documentos e órgãos coordenados pelo Mobral. Em termos mais específicos, a apresentação da referida proposta afirma que “a Fundação Legião Brasileira de Assistência, em consonância com a Constituição Federal reconhece a criança como cidadã, com direitos ao acesso a bens e serviços que atendam suas necessidades” (BRASIL, 1993, p. 3). Mais do que isso, avança ao postular que esses serviços se constituem “pelo atendimento integral na preservação da saúde, guarda e proteção, alimentação e ações educativas” (BRASIL, 1993, p. 3).

A organização da proposta seguia um conjunto significativo de referências, particularmente documentos e/ou artigos e livros oriundos do Mobral. Suas referências constam no quadro 1:

Quadro 1 - referências Bibliográficas da Proposta de 1993

³ Nós estamos usando o exemplar destinado ao estado do Paraná. A proposta foi ali incorporada tal qual sistematizada pelos órgãos federais, incluindo na autoria a representação institucional Superintendência Estadual do Paraná e Gerência de Programas, assim como sua equipe técnica, constituída por Eliete do Rocio Costacurta Quadros, Maria Joselete Conrado e Vivian Simone Steffen. As duas primeiras integrantes da equipe técnica são da área de administração/recursos humanos. Da terceira, não encontramos informações. É importante destacar que o principal responsável institucional pela organização pedagógica é a LBA, pois, no lado direito, no alto de cada página do documento, está impresso a logotipo dessa instituição que, desde a década de 1940, é responsável pela educação infantil e por imprimir as marcas da assistência social.

Autor	Título/ Ano
Idalina Ladeira Ferreira & Sarah Souza Caldas.	Atividades na Pré-escola - 1985
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁴	Vivendo a Pré-escola - 1980
Unicef	Recursos Educativos – 1992
Odaléa Cleide Alves Ramos	Vamos trabalhar com crianças s/d
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Vilma Leiros Cunha (pedagoga)	Sugestão para a Pré-escola s/d
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização	Revista Criança n° 10 junho/84, n° 11 agosto/84, n° 17 maio/88
Material Direção Nacional	Grafismo - s/d
Márcia Mendes Mamede & Maria Elena Girade Corrêa – Ministério da Saúde	O que podemos fazer juntos - 1992
Luiz Lobo	Os novos direitos da criança - 1992
Programa primeiro a criança - Mobral	Orientações básicas para o atendimento em creche – 1988
Instituto de Assistência ao menor	Programa creche – 1980
Informativo ao monitor. MEC/Mobral	Revista Criança n°01/1982, n° 03/1983, n° 06/1983, n° 20/1989

Fonte: BRASIL. Ministério do Bem-Estar Social. Proposta Pedagógica para o Atendimento da Criança em Creche, 1993, p. 251.

Grande parte dos textos está vinculada à área da educação, destacando-se a Revista Criança e outras publicações, coordenadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Essas referências indicam a tentativa de organizar uma proposta de educação infantil que se aproximasse das preocupações educativas, apesar de orte presença de obras advindas do Mobral evidenciar uma concepção de educação infantil

⁴ Destacamos com negrito os documentos emanados do Mobral.

preparatória ao ensino fundamental, pois a preocupação original daquela instituição era erradicar o analfabetismo no Brasil.

Segundo Alessandra Arce (2008, p. 380), “durante a década de 1980, o MOBREAL figurou como responsável pela educação de crianças menores de seis anos no Brasil, realizando o processo de expansão deste tipo de atendimento por todo o território nacional”. Em sua análise, autora discute os três cadernos que compõem o documento *Temas para reflexão*; neles, uma das questões se refere à função da educação infantil. O documento do Mobreal, de acordo com Arce (2008), apresenta as várias funções da educação infantil constituídas no Brasil: “pré-escola como supridora das carências infantis, pré-escola como forma de garantir que a criança viva plenamente a sua infância, pré-escola como formadora de hábitos e atitudes necessárias para a vida das crianças em sociedade” (ARCE, 2008, p. 389). O documento destaca que o principal papel do monitor é exercer a função pedagógica. Porém, assevera Arce (ibid., p. 389), “não faz críticas e nem se opõe às demais”. Assim sendo, não se esclarece o porquê de sua escolha em detrimento das outras. A rigor, “a função pedagógica definida pelo MOBREAL aparece muito próxima da preparatória para as séries posteriores” (id., ibid., p. 389).

A Revista Criança ficou sob a responsabilidade do Mobreal entre 1982 e 1986, passando, posteriormente, à Secretaria de Ensino Básico. Nas referências da Proposta de 1993 constam os números 1 (1982), 3 (1983), 10 (jun. 1984), 11 (ago. 1984), 17 (mai. 1988) e 20 (1989). De acordo com a mesma autora:

Desde o final da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vinha, em seus documentos, adotando as marcas fundamentais do MOBREAL. Passar a educação infantil para as mãos do mesmo tornaria a sua expansão mais rápida e barata, respondendo assim aos anseios populares por este tipo de atendimento (ARCE, 2008, p. 380)

Os artigos da Revista Criança “abordavam questões envolvendo: desenvolvimento infantil, saúde, alimentação, educação sanitária, dicas de atividades e materiais, relatos de experiências, bem como respostas a cartas enviadas à redação da revista” (Id., 2008, p.

392). Em regra, continua, durante o período que esse periódico ficou sob a responsabilidade do Mobral:

Os textos não possuem nem ao menos referência bibliográfica e não há indicações de leituras. Não existia preocupação em teorizar muito os assuntos expostos. A tônica dos artigos figurava sempre entre organização do dia-a-dia, organização e participação da comunidade, questões de saúde (combate e prevenção de doenças, tais como: sarna, sarampo etc.), sugestões de atividades e materiais, principalmente fabricados a partir de sucatas (Ibid., p. 393).

Em termos sintéticos, Alessandra Arce (Ibid., p. 394-395) sustenta que “a publicação da revista *Criança* condensa em suas páginas, enquanto esteve sob a tutela do MOBREAL, [o] incentivo ao trabalho voluntário, centramento na comunidade, espontaneísmo, precariedade do trabalho pedagógico e conseqüentemente do próprio atendimento”.

Em sentido rigoroso, a Proposta de 1993 é uma adaptação do documento *Vivendo a Pré-Escola*, lançado pelo Mobral: Segundo Arce (2008, p. 385),

Vivendo a pré-escola foi lançado em 1982, com o objetivo de facilitar o dia-a-dia das pessoas que atuassem com crianças menores de 6 anos, definidas aqui como “monitores”. O documento é subdividido da seguinte forma: I - A criança e seu desenvolvimento; II - O monitor e as crianças; III - O monitor e as famílias; IV - Dinâmica de trabalho do monitor; V - Atividades na pré-escola; VI - Materiais e VII - Algumas técnicas de desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem (grifo no original).

A estrutura da Proposta de 1993 tinha a seguinte organização sumária:

I. Apresentação. II. Crescendo juntos – a criança e a creche. III. Recursos humanos. IV. Noções gerais sobre o desenvolvimento infantil – fases do grafismo. V. Organização do ambiente – área externa. VI. Recursos educativos. VII. Planejamento das atividades – atividades, rotinas, planejamento. VIII. Avaliação. IX. O trabalho com a família. X. Módulo I – Berçário (0 a 2 anos) – desenvolvimento infantil; organização do ambiente; recursos educativos; rotina; atividades. XI. Módulo II – Maternal (2 a 4 anos) – desenvolvimento infantil; organização do ambiente; recursos educativos; rotina; atividades. XII. Módulo III – Jardim (4 a 6 anos) – desenvolvimento infantil; organização do ambiente; recursos educativos; rotina; atividades. XIII. Anexos – confecção de material educativo; algumas técnicas de desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem; sugestões de atividades (2 a 4 anos e 4 a 6 anos); confecção de material (BRASIL, 1993, p. 1-2).

A pretensão pedagógica está explicitada em sua apresentação, na qual consta da Proposta, ao proferir que “as ações educativas são entendidas como prioritárias no exercício de uma prática que propicie condições favoráveis, não apenas para suprir carências da infância, mas para garantir de forma adequada o seu desenvolvimento pleno e integral” (BRASIL, 1993, p. 3).

Neste item, buscou-se analisar as origens institucionais da proposta pedagógica para o atendimento em creche, “tidas como agrupamentos permanentes ou temporários [...], nos quais os intelectuais decidem por inúmeras razões participar” (ZANOTTO, 2008, p. 38), indicando a relação intrínseca dessa proposição com órgãos que interpretavam a educação infantil como expressão de assistência ou de educação compensatória (preparação para entrada na escola).

Sentidos e significados da proposta do ministério do bem-estar social

Ao analisar a proposta, percebemos um manual de orientação de atividades, com indicações de como deveriam ser feitos os encaminhamentos metodológicos. Na apresentação do documento, consta a seguinte afirmação: “[...] o presente documento pretende servir de subsídio aos educadores que atuam na área, a fim de enriquecer e redimensionar as ações desenvolvidas em creches, imprimindo-lhe uma nova dinâmica de trabalho junto às crianças” (BRASIL, 1993, p. 3). Essa característica, presente na proposta, representa a tendência geral dos documentos oriundos do Mobral. Sobre esse aspecto Arce se posiciona (2008, p. 390): “as atividades resumiam-se à confecção de jogos, brincadeiras, músicas, técnicas de desenho, modelagem etc., enfim, um receituário de técnicas sem a explicação do porquê de sua aplicação”.

Em princípio, o documento deixa clara sua pretensão “pedagógica”, mas podemos perceber ainda a presença do cunho assistencial. A concepção de educação infantil compensatória está muito presente na frase “suprir as carências da infância”; porém, o aspecto educativo também aparece. Entretanto, seguindo Kuhlmann Junior:

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as frequentam (1999, p. 60).

Preocupar-se com a questão assistencial tinha uma força significativa no período da construção do documento, pois as instituições de onde emanavam as diretrizes para a educação infantil eram o Ministério do Bem-Estar Social, a LBA e o Mobral, os quais tinham como objetivo principal desenvolver serviços de assistência e compensação social. Essa preocupação tem forte reverberação nas expressões do secretário especial para Assuntos Comunitários do Paraná, o advogado Antenor Ribeiro Bonfim, que, na folha de rosto da versão da proposta impressa para o estado paranaense, manifesta que:

As creches devem constituir uma fortaleza indevassável na luta contra a moralidade infantil; devem ser o espaço seguro da nutrição saudável da criança pobre, mas, sobretudo, o seu universo enriquecedor, tanto psíquico quanto sócio-cultural; para isso e para que o desenvolvimento integral da criança seja alcançado, é indispensável que haja, por parte das coordenadoras e monitoras, orientação e acompanhamento adequados, sob o aspecto técnico e humano (BRASIL, 1993, s.p).

Nessa concepção, as palavras do secretário nos remetem à fase higienista da educação infantil, quando o que preocupava eram a “mortalidade infantil” e a “nutrição saudável da criança pobre”. Fica claro que as creches são espaços para as crianças pobres. Nesse sentido, evidencia-se a origem social da criança mais que a institucional, como bem detectou Kuhlmann Junior:

Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a distinção a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (1999, p. 54).

As marcas do assistencialismo são fortes na organização da Proposta de 1993. Entretanto, além das obras já indicadas no quadro 1, o documento manifesta explicitamente sua pretensão pedagógica ao postular:

Embasados na filosofia que norteia o método natural de Heloísa Marinho e através do estudo de outros autores como Piaget, Vygotsky, Freinet, bem como, materiais e instrumentais já experienciados por essa instituição, fundamentamos teoricamente esta proposta pedagógica, voltada a implementação de ações educativas a serem desenvolvidas na creche, compreendendo a faixa etária de 0 a 6 anos (BRASIL, 1993, p. 3).

A proposta buscava filiar-se entre os principais representantes da psicologia infantil, o que caracterizaria suas pretensões pedagógicas e não apenas sociais. Na parte de referências bibliográficas, porém, não há nenhuma indicação de obras de autores consagrados no campo científico, brasileiro e internacional, o que evidencia uma filiação muito mais de caráter retórico do que verdadeiramente articulado com as pesquisas da área de educação infantil. No documento, há uma menção a Heloisa Marinho,⁵ quando afirma: “cooperação, respeito mútuo, uso construtivo da liberdade para o bem comum, só podem ser aprendidos em vivência social e livre. A escola não pode se limitar a instruir, ela tem que abranger a educação para a vida pela própria vida” (BRASIL, 1993, p. 254), sem fazer qualquer referência à sua produção intelectual.

Apenas na apresentação da proposta aparecia a referência a autores como Vygotsky, Piaget e Freinet. Essa ausência de discussão teórica também é identificada por Alessandra Arce nos demais documentos do Mobral, particularmente em *Vivendo a Pré-Escola*. A rigor, “é dispensada maior atenção ao tema referente ao desenvolvimento infantil, não ficando claro qual quadro teórico serve de base para o mesmo, sendo citados conceitos de Celèstin Freinet, Jean Piaget, Paulo Freire e Constance Kamii” (ARCE, 2008, p. 385).

Percebemos os preceitos da Escola Nova, bem como as ideias de Friedrich Froebel⁶, que fundou os Kindergarden (jardim-de-infância - o qual se constituía em um centro de jogos, destinado a crianças menores de seis anos), na Alemanha, fazendo evidente alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma vez que os primeiros anos das crianças são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento

⁵ Heloísa Marinho teve uma influência muito significativa com as ideias e práticas pedagógicas froebelianas. Escreveu quatro obras: *Vida e Educação no Jardim de Infância* (1952); *Vida, Educação e Leitura. Método Natural de Alfabetização* (1976); *Estimulação Essencial* (1978); *Currículo por Atividades* (1980).

⁶ Nascido na Turíngia, em 1782, e falecido em 1852, sua principal contribuição foi a atenção à criança ainda antes do ensino elementar.

posterior. Fröebel privilegia as atividades lúdicas por perceber o significado funcional do jogo no desenvolvimento sensório-motor, em que as habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados.

Segundo Arce:

Froebel elege o jogo como seu grande instrumento, o qual, juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através de exercícios de exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a ‘unidade vital’, isto é, a tríade formada pela humanidade, Deus e a Natureza (2002, p. 74).

Pelo exposto, pode-se perceber que para Fröebel o jogo e o brinquedo mediarão o autoconhecimento, por meio de exercícios de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança, levando-a, assim, a reconhecer e aceitar a “unidade vital”. Sendo pioneiro em considerar o jogo e a brincadeira como formas que a criança utilizava para expressar como vê o mundo, acreditava que eram geradores do desenvolvimento na primeira infância, período que, para ele, é o mais importante da vida humana, por revelar as características do indivíduo e de toda a sua personalidade. Froebel considerava a brincadeira uma atividade séria e importante para quem desejava realmente conhecer a criança.

Na década de 1990, uma série de autores foi utilizada para compreender e promover o desenvolvimento infantil, assim como para formalizar propostas de formação da criança da educação infantil, entre eles Montessori, Vygotsky e Piaget. Entendemos, nesse sentido, que a Proposta de 1993 procura mostrar-se atualizada com o debate, porém, sem precisar com clareza a sua base teórica.

Segundo Kramer:

[...] a psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo a discussão de temas tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a descoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia

concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivo do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reapareceria (1987, p. 28).

Não podemos deixar de apresentar Cèlestin Freinet (1986-1966) como outro protagonista a ser destacado na proposta em discussão. Ele teve uma vasta experiência como professor primário. Segundo Oliveira (2005), para Freinet, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. Deveria favorecer ao máximo a autoexpressão e sua participação em atividades cooperativas, que lhes proporcionaria a oportunidade de envolver-se no trabalho partilhado e em atividades de decisão coletiva, básicos para o desenvolvimento. A seu ver, as atividades manuais e intelectuais permitem a formação de uma disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, que associa atividade e prazer e é por ele encarado como eixo central de uma escola popular.

É preciso ressaltar o contexto histórico em que Freinet pensou sua ação pedagógica, pois, para Costa:

Célestin Freinet desenvolveu sua pedagogia em um cenário de profundas desigualdades sociais, oriundas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O que exigiu do autor uma luta firme, que perpetuou durante toda sua prática pedagógica. Luta essa que foi marcada pela construção de uma pedagogia popular com o intuito de aniquilar todos os resquícios de uma educação que possa alienar e dar continuidade à exploração e à desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista. Por ter contestado o sistema socioeconômico e político da época, o autor sofreu várias repressões e perseguições (2006, p. 27).

A pedagogia de Freinet fundamenta-se em uma série de técnicas ou atividades, entre elas as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida, incluindo também oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, o ensino por contratos de trabalho, a organização de cooperativas na escola.

Esse aspecto, ele defende a ideia de que não é necessário sufocar as crianças com matérias para que elas consigam aprender. O papel da escola e dos professores é de

proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse.

Com relação ao agrupamento das turmas, assim se manifesta o documento:

As crianças poderão ser agrupadas por faixa etária, devendo evitar a rigidez nestes agrupamentos, levando-se em consideração seu desenvolvimento. A decisão de colocar uma criança em determinado grupo, deve-se dar pelas características de seu desenvolvimento e não somente, pela idade cronológica, pois são aquelas que vão determinar o tipo de trabalho que deve predominar no grupo (BRASIL, 1993, p. 6).

Aqui aparece sua concepção de desenvolvimento infantil, a qual, na interpretação de Arce (2008, p. 384), reforça a ideia de “que os interesses e necessidades das crianças são suficientes para o monitor realizar seu trabalho, dando margem para a realização de atividades de cunho espontaneísta, sem considerar a necessidade de aprofundamento do conhecimento que a criança possui”. Deduz, disso, que “o trabalho educativo, portanto, não era concebido como aquele que deve paulatinamente levar a criança à superação do senso comum e ao reconhecimento do saber científico por incorporação do mesmo a sua vida cotidiana” (2008, p. 384).

O sistema de ensino europeu e brasileiro se constituiu, ao longo dos séculos XIX e XX, fundamentado na classificação das crianças por série e por classe. O que Vygotsky indica é que o processo de aprendizagem é muito complexo; aquela classificação por série/classe, portanto, não contribui efetivamente para o sucesso da aprendizagem, pois está fundamentada na teoria psicogenética, isto é, pressupõe que todas as crianças atinjam as capacidades de aprendizagem em tempos semelhantes.

O pensador russo se fundamenta no materialismo histórico para afirmar que o processo de aprendizagem depende das circunstâncias históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas de cada lugar e de cada época. Em outros termos, a escola precisa considerar o contexto histórico do grupo, bem como o de cada estudante, pois, mesmo que todos sejam de lugares próximos, a relação social não é a mesma.

Segundo Mesquida:

Acredita Vygotsky que a aprendizagem escolar desempenha uma função fundamental no desenvolvimento do aluno e que o papel do professor possui um valor essencial, pois é com a ajuda do professor que a criança reconstrói o conhecimento científico – uma colaboração específica entre criança e adulto explica a maturação precoce dos conceitos científicos, com relação aos conceitos quotidianos. Estes, para Vygotsky, não se desenvolvem no processo de assimilação de um sistema de conhecimento dado à criança pelo ensino, mas se formam ao longo de sua atividade prática e de sua comunicação com os que a cercam. Daí, considerar sem fundamento a tese de que a criança adquire no processo de aprendizagem escolar os conceitos prontos e os assimila como é assimilada qualquer habilidade intelectual (2000, p. 47-48).

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem. Considerar que as crianças são diferentes entre si implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitam suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Nesses termos, afirmamos que a contribuição de Vygotsky foi, e continua sendo, fundamental para melhor compreender o processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante presente na proposta diz respeito às noções gerais do desenvolvimento infantil, que se resumem ao grafismo. Na proposta, da maneira como estava presente nos documentos analisados por Alessandra Arce, prevalece uma concepção de desenvolvimento linear, embora se afirme que cada criança apresenta suas singularidades. Na interpretação da autora, nos documentos do Mobral:

O conceito de desenvolvimento humano aparece como algo linear, ou seja, enfatizam-se as fases nesse processo, caracterizando-as por um processo semelhante à maturação dos organismos biológicos. Procura-se levar o monitor a compreender que o desenvolvimento é global, dinâmico e marcado por estágios, apresentados como blocos a nortear o olhar do mesmo sobre a criança (ARCE, 2008, p. 385).

Percebemos uma ênfase no processo de alfabetização, associada à função preparatória para o ensino fundamental. Tal preocupação expressa a relação da Proposta de 1993 com as discussões protagonizadas pelo Mobral. A rigor, conforme Maria Fernanda Nunes (2009, p. 35), a ênfase no processo de alfabetização evidencia uma concepção de educação infantil associada às discussões iniciadas na década de 1970, quando “as políticas educacionais, voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos,

pautaram-se na educação compensatória”. Esta observação pode ser aproximada da assertiva de Alessandra Arce (2008, p. 389): “a função pedagógica definida pelo MOBREAL aparece muito próxima da preparatória para as séries posteriores, pois escolhem-se habilidades e conhecimentos pensando-se na sua utilidade para a futura vida escolar da criança”. Ainda na década de 1990, defendia-se “a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (NUNES, 2009, p. 35).

O último aspecto refere-se à identidade dos profissionais da educação infantil. Nossa constatação, em relação aos anexos do documento (confeção de material educativo; algumas técnicas de desenho – pintura, recorte, colagem e modelagem; sugestões de atividades; confeção de material), é de que as monitoras (termo utilizado na proposta) deveriam passar grande parte de seu tempo e do das crianças realizando atividades manuais. Conseguimos observar na proposta poucos momentos da reflexão da prática, ou teoria e prática caminhando juntas. A rigor, essa tendência caracterizava os documentos do Mobral, pois, segundo Arce (2008, p. 390), “vê-se um centramento no trabalho manual na formação das crianças nessas atividades”. Entendemos que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1999, p. 43). Na perspectiva da proposta, o papel do educador identifica-se com o de executor de tarefas. De acordo com Sanches, “historicamente, a creche apresenta características de assistência e recreação, precariedade de material e de formação dos profissionais. Quanto à educação, é espontaneísta, autoritária ou inexistente” (2003, p. 43).

Na proposta em análise, todos os profissionais são denominados monitores. Há, recorrentemente, a preocupação em definir que toda função exercida nas creches tem um caráter educativo. A esse respeito, assim se manifesta: “na creche, todas as pessoas que trabalham, direta ou indiretamente, com a criança, são educadores, independente de suas funções” (BRASIL, 1993, p. 6). Mais adiante, afirma-se que “todas as funções são importantes para o bom andamento do trabalho. É necessária a definição do papel de

cada profissional da creche, para melhor desempenho de quem o executa e percepção do mesmo, pelas crianças” (BRASIL, 1993, p. 6).

O professor da educação infantil é denominado monitor. A proposta caracteriza a monitora de creche nos seguintes termos:

É fundamental para um bom desempenho da monitora na creche **gostar de crianças e ter afinidade com o trabalho** que se inicia a partir dela. Entendemos que esta afinidade se traduz em: Cuidados adequados à criança; Liberdade para as crianças se expressarem; Ajuda em suas dificuldades; Organização de ambientes estimulantes; Atendimento individualizado à criança, respeitando suas diferenças; Saber motivar; Ser observadora, criativa e flexível às mudanças (BRASIL, 1993, p. 7, grifo nosso).

Podemos observar que em nenhum momento as características da monitora tiveram relação com sua escolaridade, ou melhor, não há menção à realidade de escolarização dos professores da educação infantil no Brasil. A rigor, o documento menciona ser “importante que, a formação dos profissionais se dê, não só através de treinamentos sistemáticos, reciclagem periódica” (BRASIL, 1993, p. 7). Ele assevera que a formação esteja centrada na autoformação, retirando a responsabilidade do Estado em garantir o direito da criança a uma educação infantil com qualidade. A autoformação deveria acontecer nos seguintes termos:

Observação da criança em seu dia a dia, e em discussões com as equipes de trabalho, visando pensar e repensar a própria prática da creche; troca de experiências através de visitas a outras creches, quando serão observadas novas técnicas, soluções para problemas idênticos e diferentes, e experiências na área de creche; a orientação e acompanhamento prestados diariamente pela coordenadora da creche deve ter os mesmos objetivos básicos: ajudar a monitora a resolver problemas, melhorar seu desempenho e aprimorar suas habilidades (BRASIL, 1993, p. 7-8).

Para Alessandra Arce:

Durante a época em que se dedicou à educação pré-escolar, o MOBREAL enfatizou o treinamento em serviço da pessoa que deveria atuar com as crianças (o monitor), em detrimento de uma formação teórica e metodológica densa, em cursos de formação em nível de segundo e terceiro graus (2008, p. 383).

Além disso, destaca a autora citada (Ibid., p. 383), que “as principais fontes para os treinamentos foram materiais didáticos produzidos pelo próprio Mobral. Entre eles, destacam-se o livro *Vivendo a pré-escola*, a revista *Criança* e o conjunto de cadernos intitulados ‘*Temas para Reflexão*’”. Os documentos indicados pela autora, com exceção dos temas para reflexão, constam nas referências da Proposta de 1993. Mais do que isso, acrescenta (2008, p. 383-384): “todo o material produzido pelo Mobral destinado ao monitor era marcado pelas Diretrizes do MEC de 1980, com incentivo ao voluntarismo e treinamento em serviço, por meio da distribuição de manuais”. Ainda a esse respeito, manifestava a opinião de que (Ibid., p. 384), “a formação insuficiente do monitor e o ambiente que primava pela antiprofissionalização, expresso em seu apelo voluntarista, tornavam bastante problemática a condução do processo educativo”.

Nessa perspectiva, Kishimoto ressalta a importância da formação do profissional que atua em creches e pré-escolas:

É reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidade que envolve conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de performance a serem atingidos. Em contrapartida, o indivíduo que atua de modo não profissional não dispõe de conhecimentos especializados e habilidades para o exercício da função e sua experiência está fortemente influenciada pelo passado, pelos valores e pelo senso comum (1992, p. 75).

Em termos gerais, a proposta destaca que “na relação monitora-criança, é fundamental o caráter afetivo. A monitora deve estar atenta para sempre que possível, compreender e respeitar as características de cada criança o que implica em ser: atenta, ágil, criativa, não ser super-protetora nem permissiva” (BRASIL, 1993, p. 7). A centralidade da afetividade evidencia que o aspecto pedagógico assume um sentido secundário, particularmente por prescrever comportamentos determinados aos profissionais da educação infantil. As descrições ou prescrições da função do monitor reafirmam a dimensão do cuidar da atividade educativa, pois “lidar com criança é lidar com o inesperado. No dia a dia com as crianças, a monitora vai surpreendendo-se com várias situações que vão exigir muito bom senso, habilidade e criatividade” (BRASIL, 1993, p. 8).

A defesa do bom senso, da habilidade e da criatividade está presente nos documentos do Mobral. Acompanhamos Alessandra Arce na sua interrogação (2008, p. 389):

Mas que habilidades e conhecimentos são estes o documento não explicita, nem chega a delinear um caminho. Questionamos como este monitor, exercendo trabalho voluntário, geralmente uma mãe da comunidade ou alguém que mal possuía o primeiro grau completo, poderia trabalhar esta função pedagógica. Isto ocorreria com base apenas em seu bom senso e capacitação feita por manuais e receituários?

A relação entre educador e criança na descrição da proposta reproduz as orientações presentes na Revista Criança, pois, de acordo com Alessandra Arce (Ibid., p. 381):

As palavras expressas no folheto [Revista Criança] trazem um enorme apelo ao passional, à emoção, ao amor maternal, quase que tornando-o uma oração para que todo o trabalho amoroso realizado pela pessoa que atua com as crianças dê certo. Esta pessoa aqui definida, no interior da revista, como “monitor”, apesar de possuir o vocábulo no masculino, recebe um texto extremamente ligado ao que se convencionou associar ao gênero feminino: emotividade, meiguice, amor maternal.

Em síntese, é possível afirmar que a pretensão da Proposta de 1993 é apresentar subsídios pedagógicos à educação infantil. No entanto, entendemos que sua identidade ainda é conformada por uma forte dimensão assistencial. Tal hipótese pode ser observada ao afirmar-se que “apresentamos Proposta Pedagógica, centrada na garantia aos direitos essenciais da criança, devendo fazer parte de uma luta contínua e ampla, imediata e urgente de âmbito social e pedagógico” (BRASIL, 1993, p. 3, grifo nosso). Ou ainda, “o desenvolvimento da Proposta Pedagógica oportunizará às crianças: [...] promoção da autonomia e da auto imagem positiva; experimentação, descoberta e expressão criadora” (BRASIL, 1993, p. 3). Ela carrega as marcas da própria história do assistencialismo do atendimento da infância, embora professe e apresente a pretensão para construir uma pedagogia da educação infantil.

Podemos afirmar que a proposta analisada foi construída na perspectiva da pedagogia para o oprimido. Segundo a proposta, “a creche aparece então como um centro polarizador de interesses e indicador de ação social, embora funcionalmente se destine a um determinado grupo de crianças [...]” (BRASIL, 1993, p. 5). A rigor, está

presente a ideia que creche era destinada à criança pobre, “a um determinado grupo”. Em plena década de 1990, ainda se faziam presentes os velhos preceitos constituídos sob a coordenação do Mobral, para o qual “a educação pré-escolar foi encarada como a grande panacéia, a única saída para os problemas decorrentes do baixo nível de renda de pais e crianças, que tanto prejudicavam o processo educacional” (ARCE, 2008, p. 395). Acreditava-se que se salvaria “a escola com o atendimento às crianças pequenas, preparando-as para a primeira série e compensando suas inúmeras carências”. Ou ainda, que “assim, as chances de sucesso individuais aumentariam e, portanto, a superação da condição de pobreza tornar-se-ia real” (ARCE, 2008, p. 395).

Essa perspectiva de uma pedagogia para o oprimido pode ser sentenciada pela afirmação de que:

As práticas cristalizadas pelo MOBREAL não passaram impunes pela história da educação de crianças menores de seis anos, porque referendaram o oferecimento de um atendimento de baixa qualidade, feito de qualquer jeito para as camadas populares, em detrimento da democratização da educação ofertada nesse nível às elites brasileiras, desde o século XIX (ARCE, 2008, p. 395).

Ao discutir a *Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche*, organizada pelo Ministério do Bem-Estar Social e a Legião Brasileira de Assistência, nossa pretensão foi problematizar que suas orientações de organização da educação infantil tinham posições profundamente conformadas por concepções assistenciais. Muito embora existisse a preocupação educativa, a linguagem do documento expressa a tendência assistencialista e a compensatória. Nesses termos, consideramos ser importante pensar alguns princípios para uma proposta pedagógica para a educação infantil a partir de Paulo Freire num contexto intelectual e político brasileiro que busca romper com a tradição assistencial da educação da criança pequena e constituir uma pedagogia com qualidade que defina como prioridade o atendimento das crianças oriundas das camadas populares.

Em síntese, pretendeu-se, com o presente trabalho, problematizar as correntes de pensamento apropriadas pela comunidade intelectual envolvida com a elaboração da proposta pedagógica para o atendimento em creche, destacando “[...] a análise da

circulação das idéias emitidas e das ideologias forjadas ou difundidas pelos seus ideólogos” (ZANOTTO, 2008, p. 41). Em outros termos, discutiu-se a forma como esse documento referenciava os principais autores da psicologia da infância, muito embora tenha reafirmado uma pedagogia assistencial e uma pedagogia compensatória em um contexto de amplo debate em torno da pedagogia da educação infantil, capitaneado pelo GT da Anped, *Educação de crianças de 0 a 6 anos*⁷.

Considerações finais

Este artigo tomou como objeto a proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche, enfatizando, nessa discussão, a origem institucional e ideológica desse documento, assim como as concepções subjacentes em suas proposições. Este esforço analítico se inscreveu no campo da história dos intelectuais e/ou história intelectual, pois, por um lado, abordou o lugar de enunciação dessa proposta, e, por outro, problematizou algumas das principais ideias promovidas por esse documento.

Nesse sentido, ao discutir alguns aspectos da proposta pedagógica em estudo, trouxemos à cena as reflexões da história dos intelectuais, pois reconstituímos os sujeitos institucionais responsáveis por sua organização. Desse modo, procuramos evidenciar que os porta-vozes do enunciado eram o Ministério do Bem-Estar Social, a Fundação Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, o que indica que “a força ilocucionária das expressões não poderia estar localizada nas próprias palavras. O poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido” (BOURDIEU, 2008, p. 85-87). A ênfase recaiu nos espaços de institucionalização dos sujeitos, pois envidou os esforços para demonstrar a relação entre a proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche e os pressupostos defendidos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, particularmente

⁷ Para aprofundar a produção intelectual do GT educação de crianças de 0 a 6 anos sugerimos consultar a dissertação de Ana Keli Moletta e as obras de Candal Rocha que se encontram nas referências deste artigo.

por apresentar uma concepção de pré-escola responsável por suprir as carências infantis ou/e de preparação ao ingresso no processo de escolarização.

Em outra direção, concentramos esforços para problematizar as concepções de criança e de educação na pré-escola defendidas pela Proposta de 1993, caracterizando uma abordagem mais próxima da história intelectual, uma vez que a preocupação recaiu sobre as apropriações das ideias da psicologia infantil num contexto de elaboração de políticas públicas para o atendimento da criança em creche. Nessa discussão, destacamos que no contexto de organização e discussão de uma pedagogia da educação infantil, liderada pelo GT “Educação das crianças de 0 a 6 anos”, da Anped, prevaleceu, na organização da Proposta de 1993, a tradição pedagógica defendida pelos protagonistas associados ao Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Em síntese, as duas direções de abordagem deste texto estão intimamente ligadas, pois buscam discutir os contextos de produção dessas ideias pedagógicas: o contexto dos agentes socioprofissionais, assim como o contexto das correntes de pensamento que privilegiavam os usos dessas tradições teóricas pelos agentes das políticas públicas de atendimento da criança em creche. Portanto, ao reconstituir a origem institucional da Proposta Pedagógica de 1993, pretendíamos trazer elementos dos diferentes contextos para compreender as razões desse documento em promover a defesa de uma pedagogia da assistência e de uma pedagogia compensatória.

Referências

ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções” uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o Regime Militar: em defesa do trabalho voluntário. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 379-403.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL. Ministério do Bem-Estar Social. *Proposta Pedagógica para o Atendimento da criança em Creche*. Brasília, 1993 (mimeo).

COSTA, M. C. C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. Campinas: In: *Revista HISTEDBR*, n. 23, set. 2006. p. 26-31. Disponível em <<http://www.hitsdbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 30 mar. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo, em nível de 2ª grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANA C.P. (Orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE, 1992, p. 69-109.

KRAMER, S. *Infância: desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1997.

KULMANN J. M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 51-65.

MARAFON, D. *Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da educação infantil – a realização do ser mais*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba.

MESQUIDA, P. *Piaget e Vygotsky: um diálogo inacabado*. Curitiba: Champagnat, 2000.

MOLETTA, Ana K. *Intelectuais e educação infantil no Brasil (1994-1998)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 33-47.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, 1999.

_____. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPED (1990-1996). In: *Pro-Posições*. Campinas, v. 10, n. 1, mar. 1999. p. 54-74.

_____. 30 anos da Educação Infantil na ANPED: caminhos da pesquisa. In: *Revista eletrônica zero-a-seis*, Santa Catarina, n. 17, jan./jul. 2008. p. 52-65.

SANCHES, C. E. *Creche realidade e ambiguidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZANOTTO, G. História dos intelectuais e história intelectual: contribuições da historiografia francesa. In: *Biblos*, Rio Grande, v. 22, n. 1, 2008. p. 9-17.

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Revista Linhas
Volume 14 - Número 26 - Ano 2013
revistalinhas@gmail.com

Recebido em: 05/11/2012
Aprovado em: 06/05/2013