

Derrubaram os últimos jardins para construir prédios*

The last gardens were destroyed to put up buildings

*Maria Amélia Pinho Pereira***

Resumo

Com uma abordagem crítica ao processo histórico brasileiro de reconhecimento da educação infantil, baseada nas teorias de Carl Gustav Jung e George Agostinho da Silva, a autora desenvolve reflexões sobre o ato de brincar como forma de conhecimento integrador próprio da cultura infantil, enquanto essência sinalizadora da linguagem humana expressa, no caso, com identidade brasileira.

Palavras-chave: Educação infantil. Brincar. Cultura infantil.

Abstract

In a critical approach to the Brazilian historical process of recognizing child education, based on the theories of Carl Gustav Jung and George Agostinho da Silva, the author develops reflections concerning the act of playing as a kind of knowledge specific to child culture. Such aspect may indicate the essence of human language, and is expressed in this case as a Brazilian identity.

Keywords: Child education. Play. Child culture.

* Parte deste texto foi publicada na revista *PUC viva*. São Paulo: Associação de Professores da PUC, p. 39-43, out. 2001.

** Pedagoga, com formação em Cinesiologia pelo Sedes Sapientiae, orientadora do Centro de Estudos da Casa Redonda e da Associação da Aldeia de Carapicuíba - SP.
E-mail: casaredonda@terra.com.br

Amanhã, para sobrevivência da espécie, vamos ter que implodir os prédios para construir os jardins de infância.

Refletir sobre a educação infantil toca num sentimento de apreensão que sempre me acompanhou enquanto professora, quando imaginava o dia em que as crianças brasileiras na sua infância seriam submetidas à “courage curricular”, que permeia nosso sistema de educação. Sistema este, filho natural do cientificismo do século 19, com seus valores baseados em larga medida no determinismo mecanicista, nascido da ilusão do poder absoluto do Homem sobre a natureza e sobre si mesmo.

O progressivo desaparecimento do cientificismo nas ciências exatas foi acompanhado por seu fortalecimento nas ciências humanas, e a educação, particularmente, vem se especializando na tentativa de imitar um modelo de ciência já ultrapassado.

A grande maioria da bibliografia presente nos cursos de pedagogia exercita o aluno numa linha de pensamento reducionista que se especializa na fragmentação do educando, destacando-se dele a atividade cognitiva como a instância máxima do processo de desenvolvimento. Sob esse equívoco, é criada uma teoria ensino-aprendizagem baseada, unicamente, na construção do conhecimento intelectual, ou melhor, de um pseudo-conhecimento, uma vez que confunde, assustadoramente, informação com conhecimento.

A presença do construtivismo nas últimas décadas do século 20, no discurso dentro de nossas universidades e escolas, passa a constituir uma engenharia, ou melhor, uma tecnologia que emite um discurso, supostamente avançado, do aluno como construtor do conhecimento, o que já havia sido formatado anteriormente sob o conceito do aluno, sujeito de sua própria aprendizagem. Entretanto, dentro das salas de aula, caminha um currículo pré-estabelecido, independentemente do interesse ou não dos alunos que ali chegam para cumprir o conteúdo programático.

Certa vez, desenvolvendo uma palestra sobre a cultura da criança com 200 pajens das creches da Prefeitura de São Paulo e creches conveniadas, ocorreu um fenômeno interessante. As pajens afirmavam que as crianças das creches não tinham tempo para brincar porque havia uma rotina curricular que elas recebiam para ser cumprida por ordem da diretora da creche. Esta, por sua vez, afirmava que esse currículo era recebido do grupo técnico da Secretaria de Bem-Estar Social, que, por sua vez, negava a elaboração dessa rotina. O fato é que as crianças eram impedidas de brincar porque havia uma rotina curricular invisível que permeava o sistema de funcionamento das creches, que se diziam orientadas sob os conceitos da teoria construtivista. Na verdade, as crianças eram impedidas de brincar pela existência de um total desconhecimento por parte do corpo teórico

que rege nosso sistema de educação, em relação a quem é a criança, no caso, brasileira. O reconhecimento de que existe uma cultura infantil não se encontra presente e incorporado na consciência da maioria dos nossos educadores.

Levantar questões que ponham em discussão, hoje, o universo conceitual de Piaget, Vigotsky, Gardner e outros, com todo o respeito à contribuição dos seus estudos, significaria uma desorganização, sobre o sistema da complexidade explicada, que vem regendo o pensamento extremamente estruturado da maioria dos nossos professores, que repetem esse discurso porque não lhes é dada a possibilidade de serem reflexivos em sua atuação pedagógica.

Atualmente, se um professor começa a pensar sobre sua prática, ele compromete o sistema, criando insegurança no quadro teórico que vem sustentando nossas instituições educacionais nestes últimos 40 anos, referendadas pelas falas estatísticas que afirmam isto ou aquilo em sua lógica binária, sem levar em conta o que é vivido pelo professor dentro das salas de aula das escolas brasileiras.

Tenho estado em contato com professores de nossas escolas, sejam públicas ou particulares, e após os primeiros momentos de aproximação de uma reflexão sobre sua atuação em sala de aula, é unânime a insatisfação e a consciência que eles têm do que não deve ser uma sala de aula, ou melhor, do que precisa ser repensado, seriamente, para que não se continue fazendo de conta que estamos educando nossas crianças.

Projetos, planos, programas de ensino e teses ocupam hoje a vasta gama de profissionais, que após a burocratização da educação brasileira se vêm comprometidos pelo *status* de técnicos na difícil tarefa de organizarem nosso sistema de educação, repetindo o receituário teórico com seus modelos aprendidos na Universidade, modelos estes, em sua maioria, alienantes, porque isentos de uma análise de nossa realidade chamada sala de aula, a célula básica do que chamamos escola.

A partir de 1964, as escolas que apontavam um referencial prático condizente com um ensino comprometido com o Brasil foram dissolvidas e substituídas por uma reflexão de cunho eminentemente quantitativo, rompendo-se a ligação com reflexões e práticas importantes desenvolvidas por educadores brasileiros tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e outros.

O fato é que a Universidade e, como conseqüência, os técnicos de educação se acham distanciados da vida dos sujeitos professor-aluno, para os quais se destinam a infinidade de propostas curriculares que, embora afirmem um discurso socializante e democrático apontando para os compromissos de cidadania, na verdade, tratam a criança como um objeto abstrato. O aluno está destinado a ser estatisticamente um ser presente dentro da escola, conduzido a desenvolver o

pensamento inscrito no conteúdo programático; e o professor, outro objeto, a se transformar num “banco de dados” (informações), imerso numa sala de 30 a 40 alunos, onde se realiza a frase mais realista de nossa educação dita moderna, citada por Darcy Ribeiro “o professor finge que ensina e as crianças fingem que aprendem”. Como disse uma criança de seis anos, que entrou pela primeira vez numa escola para fazer o teste de “prontidão”, para entrar na 1ª série do ensino fundamental das escolas particulares: “A escola é engraçada! A gente entra numa sala onde todo mundo senta de costas para todo mundo e uma professora fica dizendo tudo que a gente tem que fazer”.

Creio que estamos na entrada deste século 21 comprometidos com uma realidade que exige de nós o aprofundamento das questões que nos fizeram enveredar por um caminho racionalista, já denunciado no século 18 pelo poeta William Blake nos seus *Cantos de Inocência* e *Cantos de Experiência*.

Aliás, se fosse dada ênfase à leitura de alguns poetas nos cursos de pedagogia, acredito que teríamos dado passos qualitativos no olhar sobre a nossa educação.

A física moderna contemporânea aponta para o universo como um produto de “impulsos criativos contínuos”, não seguidamente condicionados a qualquer lei mecânica. O próprio ser humano se torna um aspecto desse impulso criativo e está ligado ao universo num elo íntimo que não se expressa nos velhos referenciais mecanicistas. A ciência contemporânea nos parece apontar para a aceitação de outras formas de conhecimento que propiciarão ao ser humano o desenvolvimento de sua capacidade de recuperação e ampliação do seu potencial.

Trazer para a educação os novos postulados que a física nos fornece é a oportunidade de abirmos a porta para uma nova maneira de pensar que, na verdade, já se encontra dentro de nós, professores, emergindo, quer seja como insatisfações, percepções, anseios e reflexões sobre nossa prática pedagógica, buscando referenciais teóricos novos para coduzirmos nossa atuação profissional em direção a uma afirmação de vida.

A criança é um aprendiz nato

As crianças que ainda não sucumbiram ao sistema que vem comprimindo seus movimentos, seja dentro da família, das escolas, nos diversos espaços sociais e na própria cidade onde habitam, essas crianças sabem do que precisam e nos pedem muito pouco.

Elas apenas querem um lugar, seu *habitat*, com espaço e tempo suficientes para que brincando possam *crer-ser*, rodeadas por adultos inteligentes porque sensíveis, que saibam acolher o mistério da vida que se expressa dentro de cada uma delas.

O século 20 terminou afirmando o intelecto no nosso sistema de educação. Esquecendo-se do corpo, esqueceu a criança. Esquecendo-se da criança esqueceu a natureza humana.

A mudança de nome da escolaridade infantil – até então chamada de Jardim de Infância – para Pré-Escola é o marco no nosso país de uma ideologia que compromete o desenvolvimento harmonioso da espécie humana, que trazendo dentro de si os recursos próprios para o seu processo de desenvolvimento físico, emocional e mental se vê traída em sua essência.

A criança que se encontra nos nossos currículos pedagógicos é um ser sem corpo e sem alma, classificada por idade cronológica, colocada sobre um chão sem terra, aculturada, debaixo de um autoritarismo disfarçado em teoria de conhecimento, que determina o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, desconectado de qualquer relação significativa para a vida real das crianças. É a escola sem vida que prepara para a vida. Que vida?

Em nome de uma sociedade pautada na competição e na competência se anula o sujeito, cria-se um rebanho uniforme, pronto para uma aceitação do mercado de informações que irá consumi-lo como objeto – o mais um – na corrida acelerada e desenfreada para um mundo dessacralizado, porque sem sentido.

Oxalá seja o século 21 que se inicia o tempo da história humana em que se reconheça que existe uma cultura infantil. O velho conceito de educação, de “preparar para a vida”, subjaz nas pré-escolas brasileiras, está presente no nosso referencial curricular, nos nossos currículos universitários, afirmando o desconhecimento de quem é a criança, comparando-a redutivamente ainda a um adulto em miniatura. Em sendo assim, são elas objetos e não agentes do seu processo de aprendizagem. Indefesas, elas resistem, heroicamente, em sua rebeldia, em sua indisciplina, em seus *nãos*, que vêm confundindo e atordoando professores, psicólogos e pediatras quando as famílias já esgotaram seus arsenais proibitivos e punitivos, e a televisão cumpriu o seu papel de prendê-las passivamente a uma tela ilusionista, onde vão sendo forjados gestos de brutalidade, de violência como respostas de um corpo que foi aprisionado, mutilado e estigmatizado pela sociedade como crianças-problema, crianças hiperativas, etc.

Teria a natureza, tão sábia em sua organicidade, se equivocado na criação da espécie humana?

O que está ocorrendo em nosso processo de educação que não vem respondendo aos anseios de harmonia e equilíbrio em nossa sociedade dita civilizada?

Onde se encontra, em nossos currículos escolares, a linguagem universal das crianças, que é o *brincar*?

Onde se encontra esse fazer da infância que, na verdade, é a porta de entrada do exercício de liberdade no ser humano, onde o elo entre o mundo interno e externo vai sendo tecido de uma forma espontânea e criativa, integrando os corpos físico, emocional e mental?

Onde se encontra, em nossas escolas, o ato de brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, que inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com o seu entorno?

Eis a grande questão da educação infantil: compreender a língua das crianças, que em sua essência sinaliza a linguagem humana em sua verdade, como expressa tão bem Schiller: “O homem só é inteiro quando brinca e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem”.

Brincar é um ato de conhecimento em si

No brincar, o indivíduo, o espaço e possíveis objetos da brincadeira saem da esfera exclusivamente utilitária, e essa situação inclui diferentes graus de subjetividade. O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que governam a materialidade do objeto externo. Os efeitos externos são atenuados e o objeto revela uma vitalidade mais profunda por seu calor subjetivo, pela interação imaginativa e corporal entre a criança e o objeto. Nesse justo momento há um relaxamento das defesas conscientes e se dão passos para experiências subjetivas que se encontram em níveis mais profundos, dissolvendo as divisões entre o que está dentro e o que está fora, comunicando a experiência do ser.

O brincar opera nesta unidade subjetiva. O brincar, entendido como atitude do corpo e da mente, determina uma conduta pensante.

A compreensão sobre o brincar que se desenvolve no atual discurso pedagógico e psicológico carrega uma conotação do brincar como meio, como recurso, destituindo dele o caráter de sua expressividade humana, trazendo em sua essência a vontade e a liberdade.

Nesse sentido, qualquer atitude de querer traduzir o brincar como meio para, como recurso para aquisição de qualquer coisa, deixa de ser o brincar em sua essência, ocorrendo equívocos como os chamados brinquedos pedagógicos, e/ou brinquedotecas, que espelham uma postura reducionista, contribuindo para a fragmentação do espaço e tempo da criança. A ausência de conhecimento e mesmo de uma literatura que reconheça a existência de uma cultura infantil,

contribui para os equívocos que assistimos na maioria das instituições que lidam com a educação infantil.

A maneira brincante, lúdica de conhecer a si próprio, e de se apropriar do mundo, é impossível de ser colocada dentro de um currículo, porque ela não pertence ao sistema lógico que permeia nossa educação. Ela pertence a uma inteligência interna, e qualquer tentativa de externalizá-la no papel e em programas detalhados se transforma imediatamente numa rotina vazia, sem significado expressivo e representativo, o que caracteriza hoje uma grande número de ações ditas pedagógicas.

Gostaria, antes de concluir esta reflexão sobre educação da infância, de deixar duas perguntas no ar:

A primeira pergunta se refere ao lugar que ocupa a natureza dentro de nossos espaços educacionais. Considero inconcebível imaginar um espaço de educação de crianças sem a presença da natureza. Criam-se tantos movimentos pela manutenção de reservas naturais para animais, luta-se tanto para preservação da natureza: e a preservação do humano na criança? E a sua natureza brincante que se realiza em espaços que possibilitem o seu *con-tato* com a terra, a água, areia, árvores, animais, afinal a paisagem do seu planeta – onde fica?

Creio ser uma questão de direitos humanos impedir que as crianças, em sua primeira infância, fiquem presas em salas de aula, amontoadas quase como presidiárias, tropeçando umas nas outras, impedidas de colocarem seu corpo em movimento livre, quando sabemos que há todo um desenvolvimento psico-físico ocorrendo nessa etapa do desenvolvimento humano.

O brincar nasce no corpo, e o corpo é natureza. A criança, antes de ser intelecto, é instinto, é sensação. Conhecer a si próprio, nessa faixa de idade, é conviver com um espaço físico que lhe permita experimentar no corpo os movimentos de rolar, subir, descer, correr, trepar, pular, caminhar, e mais verbos tivéssemos, mais ações teríamos no repertório corporal das crianças. Se é verdade que pensamento é ação, como afirma Piaget, ação é também pensamento – e então?

Somos um país que possui natureza, temos um clima tropical, um ser humano que traz como característica de sua mestiçagem uma espontaneidade corporal, uma facilidade para se comunicar e se expressar corporalmente. Onde colocamos essa consciência ao pensarmos a educação infantil?

Assistimos ao homem moderno especializando-se a cada dia na sua capacidade de “anestésiar” a sua relação com a vida, aniquilando claramente e com mais eficácia a expressão do que poderíamos chamar sensibilidade, uma espécie de inteligência interna.

Em sua essência, ao negar a “subjetividade” ele confirma sua compreensão mecanicista da vida, que se sustenta na afirmação de que os organismos vivos são moldados exclusivamente pelo nosso ambiente, ou que os seres humanos são ativados por estímulos externos, subtraindo todo e qualquer elemento “subjetivo” de sua atuação.

Lembremos que o impulso sensível precede a consciência. Ele começa a trabalhar antes do racional e é nesta prioridade do impulso sensível que encontramos a chave de toda a história da liberdade humana.

A superação da unilateralização do intelecto na nossa educação, a *re-união* da unidade corpo-alma, certamente, permitirá uma reconciliação do homem com a natureza, reconhecendo em seu íntimo o reflexo do princípio unificador presente no cosmos.

E a segunda pergunta é a mais séria de todas nesta nossa atualidade: onde fica o Brasil dentro de nossas escolas?

O primeiro conceito de cidadania começa pelo chão que pisamos e pelo respeito ao que nos *re-une* como povo em torno de um território onde se fala uma única língua e onde uma riqueza cultural aguarda ser conhecida e reconhecida.

Onde se encontram nossos cantos, nossas danças, nossos mitos, nossas lendas, nossas artes e artesanatos construídos ao longo de nossa história que ultrapassam os 500 anos festejados?

Ausentes dos currículos escolares e da formação dos professores, que na verdade deveriam vir a ser portadores vivos de nossa cultura, o Brasil, rico em sua diversidade cultural, torna-se uma entidade desconhecida, desencarnada e pobremente substituída por uma cópia desbotada do colonialismo cultural, transformando-nos em uma massa informe e uniformizada, afastando de nós a possibilidade de sermos o povo que somos.

Temos muito o que aprender com nossos índios no que diz respeito ao seu comportamento frente às crianças e na atitude como eles repassam para elas as tradições culturais e a reverência aos valores éticos e estéticos da sua comunidade.

O grande trabalho, o maior desafio que se nos apresenta hoje é o de educar a criança, “insistindo em que educar não signifique levar ninguém a ser isto ou aquilo, mas dar os meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação”, como dizia o professor Agostinho da Silva..

Temos que cuidar para, na medida do possível, não embaçar, nem deformar a criança, defendendo o seu tesouro de sonho, jogo, espontaneidade, o seu entendimento sem análise, valorizando o seu brincar, a sua alegria, o seu sim à vida.

O projeto para a educação das crianças brasileiras deve afirmar em sua direção o ato de nos entregarmos às crianças, para que elas brinquem, e nós com elas brinquemos, reaprendendo a nos encontrarmos com nossos sonhos, fantasias e imaginação, exercício essencial para a saúde mental deste nosso século.

Como diz Jung: “as idéias não são apenas algarismos da mente calculadora, mas são também os vasos d’ouro do sentimento vivo: a “liberdade” não é apenas o nome abstrato, mas também uma emoção. A razão se torna um contrasenso quando ela se afasta do coração” (JUNG, p. 311).

Para finalizar:

“...A Criança Nova que habita onde eu vivo
Dá-me uma mão a mim e a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena...”
(PESSOA, p. 211).

Referências

- BLAKE, William. *Songs of innocence, songs of experience*. Londres: Bosh, 1977.
- JUNG, Carl G. *A vida simbólica*. Trad. de Araceli Elman. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Psicologia e educação*. Buenos Aires: Paidós, 1968.
- _____. *Problemas psíquicos do mundo atual*. Venezuela: Monte Ávila, 1932.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.
- PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: EdUSP, 1977.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos e EdUSP, 1978.
- _____. *O raciocínio da criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- SCHILLER, Friedrich. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris: Aubier, 1992 (1795).
- SILVA, Agostinho da. *Considerações e outros textos*. Lisboa: Cooperativa Editora e Livreiro, 1989.
- _____. *Dispersos*. Lisboa: Divisão de Publicações, 1988.
- _____. *Educação em Portugal*. Lisboa: Almeiro, 1989.
- _____. *Sanderson e a Escola de Owndle*. Lisboa: Editorial, 1941.
- VIANA FILHO, Luiz. e TEIXEIRA, Anísio. *A polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- VIGOTSKI Lev S. *A formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido: 01.08.2002

Aceito: 02.09.2002

