

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Maria Beike Waquim Figueiredo (UFPI)

GT 11 - História, Memória e Educação

Comumente, entende-se por “criança” a oposição ao adulto: ou seja, oposição em relação à falta de idade ou de “maturidade” e de adequada integração social. Entretanto, a definição deste limite está longe de ser simples, pois o fator idade, está associado a determinados papéis e desempenhos específicos. Esses desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que a criança está inserida. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica. Sendo essa inserção social diferente, e é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Como a infância precede a idade adulta, o fator “tempo” é introduzido na conceituação de infância, gerando uma interpretação dúbia. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre “natureza humana” e “natureza” no sentido biológico do termo. Por outro lado, o aspecto temporal confunde a infância, origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponderia ao estágio originário da humanidade e como tal expressaria os traços essenciais da natureza humana.

Essa idéia de infância está imbuída de significações ideológicas, não só do ponto de vista da relação criança e adulto, mas, também, da relação da criança com a sociedade.

Tomando-se a pedagogia como tema de análise, percebe-se que nas duas opções vagamente denominadas de escola “tradicional” e “nova” está presente a dupla concepção de infância.

Para a pedagogia “tradicional”, a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e lhe inculcar regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos. Já a pedagogia “nova”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

A concepção de infância elaborada pela pedagogia “nova” torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato e tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos. (KRAMER, 1984, p. 15 - 22)

O caráter histórico da educação é dado de forma sistematizada por Émile Durkheim (1858–1917) em sua *Educação e Sociologia*, o que não significa, absolutamente, que antes disso não se encontrem trabalhos de educação de caráter histórico. A educação é, na concepção positivista durkheimiana, algo social que cumpre, assim, esse enunciado em obediência à regra mais fundamental de seu método sociológico, qual seja, a de considerar os fatos sociais como coisas. Se, de um ponto de vista, o positivismo representa a fuga à mera descrição fatalista e providencialista da sociedade, de outro (e esse muito mais cabalmente formador de uma escola) representou uma oposição às perigosas teorias negativas, críticas, destrutivas dissolventes, subversivas, e em uma palavra, revolucionárias da Filosofia das Luzes, da Revolução Francesa e do socialismo.

Do caráter do positivismo, é o próprio Durkheim quem diz na trilha do que já estabelecera o mestre da nova teoria, Augusto Comte: “O positivismo tende profundamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública pelo desenvolvimento de uma sábia resignação”.

O marxismo buscou o rompimento, por um lado, com uma visão providencialista e metafísica da história, e, por outro, com essa visão “científica”, ao colocar o cerne da história no homem e o cerne da ciência na história.

Segundo Florestan Fernandes, a história para Marx e Engels aparece como ciência inclusiva e se configura como a *ciência dos homens*; para eles, o histórico é intrinsecamente sociológico, pois deve explicar o lado social do humano e reciprocamente, o lado humano do social, o que desloca e inverte a tradição positivista.

Segundo Lopes (1989), “uma das principais dificuldades para se fazer a história da infância, é exatamente a ausência de registros que tenham sido produzidas pelas próprias crianças”. Afinal elas não deixaram testemunhos escritos, pessoais ou coletivos. Alguns autores chegam a denominar as crianças de grandes mudos da história. Só se pode conhecer a história da infância através de traços indiretos, ou seja, do ponto de vista dos adultos que nas diferentes épocas, deixaram registros sobre o que pensavam e como se tratava a infância, principalmente aqueles profissionais que se encontravam mais diretamente em contato com a criança, como os pedagogos, legisladores, escritores, pintores, pais, além de adultos que, escrevendo suas autobiografias e memórias, relembram a época em que foram crianças. Diante dessa dificuldade, os pesquisadores dessa temática têm utilizado diversos tipos de fontes, em geral representações sobre meninos e meninas encontradas em obras literárias, arquivos de hospitais, discurso de médicos etc. Outras fontes que vêm ajudando nos registros dos pesquisadores são os objetos cotidianamente utilizados ou traços deixados por meninos e meninas, como brinquedos, vestimentas, correspondências, variados jogos e brincadeiras praticados em suas infâncias, que também têm auxiliado os historiadores a compreender a vida das crianças em outras épocas.

A ausência de traços legados pelas crianças deve ser atribuída à representação que cada sociedade faz dessa criança; na medida em que a considera sujeito é que a levará em conta e poderá preservar sua produção, seus documentos; como diz a mesma historiadora: “O que acontece muitas vezes não é que a criança seja um objeto de pesquisa MUDO, a sociedade que a cerca é que é SURDA”, e acrescenta-se: é surda e CEGA, pois, além de não dar ouvidos, não procura enxergar a sua existência e sua importância, esquece que também já foi uma pessoa: “CRIANÇA”.

No século XVII os adultos utilizavam as crianças para se divertir como se fossem macacos e para passatempo usavam certas brincadeiras com as partes sexuais das crianças. Essas “brincadeiras” não eram restritas à criadagem ou a jovens desmiolados ou a mulheres de costumes levianos, como a amante do Rei. A Rainha, sua mãe, também gostava desse tipo de brincadeiras. Essa semi-inocência, que nos parece viciosa ou ingênua, explica a popularidade do tema da “criança fazendo pipi”, que data do século XV. Esse tema: *putto* aparece nas imagens dos livros de horas e nos quadros de igreja. Hoje, também esse tema é visto com frequência em estatuetas, bibelôs, estátuas de cerâmicas ou bronze em jardins ou fontes luminosas, servindo como adorno de destaque decorativo.

A promiscuidade indiferente das idades na sociedade medieval, o sentimento de infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa que distingue essencialmente a criança do adulto. Mesmo jovem essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido através das reações críticas que provocou no fim do século XVI e, sobretudo no século XVII. Algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças: sentimento novo também, como que o negativo do sentimento da infância a que chamamos “paparicação”. Essa irritação é a base da hostilidade de Montaigne, *Essais*, II, 8: “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”. O autor não admite a idéia de se amar as crianças, nem de achar graça em “seus sapateados, brincadeiras e bobagens pueris”. É que em torno dele, as pessoas se ocupavam demais com as crianças.” (ARIÉS, 1981 p.156-159).

Um outro testemunho desse estado de espírito seria dado um século mais tarde por Coulanges, *Chansons, choisies*, 1694. A maneira como seus amigos e parentes paparicavam as crianças evidentemente o exasperava. Ele dedicou aos “pais de família” uma canção em francês que traduzida dizia: “Para bem educar vossas crianças./ Não poupeis o preceptor./ Mas, até que elas cresçam,/ Fazei-as calar quando estiverem entre adultos./ Pois nada aborrece tanto/ Como escutar as crianças dos outros./ O Pai cego acredita sempre/ Que seu filho diz coisas inteligentes./ Mas os outros, que só ouvem bobagens,/ Gostariam de ser surdos./ E no entanto é preciso/ Aplaudir o *enfant gâté*. Quando alguém vos disser por polidez/ que vosso filho é bonito e bem comportado,/ Ou lhe der balas,/ Não exijais mais nada/ - Fazei vosso filho, assim como seu preceptor,/ Agir como um servidor./ Ninguém acreditaria que uma pessoa de bom senso/ Pudesse escrever/ Para criancinhas de três anos,/ Se as de quatro não sabem ler./ No entanto, há pouco tempo,/ Vi um pai entregue a essa tola diversão./ Sabei ainda, caros amigos,/ Que nada é mais insuportável do que ver vossos filhinhos,/ Pendurados na mesa como uma réstia de cebolas,/ Moleques que, com o queixo engordurado,/ Enfiam o dedo em todos os pratos./ Que eles comam em outro lugar,/ Sob as vistas de uma governanta/ Que lhes ensine a limpeza/ E não seja indulgente./ Pois não se pode com rapidez/ Aprender a comer com limpeza.”(N. do T.).“Trazei vosso filho,/ Mas não banqueis a ama-seca./ Mandemos os pequenos/ E seu preceptor comer na cozinha,/ Pois hoje janta aqui/ A turba das criancinhas.”(N. do T.).

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o

século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII. Tratava-se dos doentes com dedicação (e também com grandes preocupações para desmascarar os simuladores), mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde, a não ser com um objetivo moral: um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios. Nesse século, a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (ARIÉS, 1981 p.160-164).

Alguns contemporâneos inquietaram-se com a proliferação das escolas. Ela correspondia ao mesmo tempo à necessidade de educação teórica, que substituíra as antigas formas práticas de aprendizagem, e ao desejo dos pais de não afastar muito as crianças, de mantê-las perto o mais tempo possível. Esse fenômeno comprova uma transformação considerável da família: esta se concentrou na criança, e sua vida confundiu-se com as relações cada vez mais sentimentais dos pais e filhos. Não será surpresa para nós descobrir que esse fenômeno situa-se no mesmo período em que vimos emergir desenvolver-se uma iconografia da família em torno do casal e das crianças.

É verdade que essa escolarização, tão cheia de conseqüências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário, ela não afetou uma vasta parcela da população infantil, que continuou a ser educada segundo as antigas práticas de aprendizagem. Antes de tudo, havia as meninas. Com exceção de algumas, que eram enviadas às “pequenas escolas” ou a conventos, a maioria era educada em casa, ou também na casa outras pessoas, uma parenta ou vizinha. A extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX.

No caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social. A alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fiéis à antiga aprendizagem, fornecendo pajens aos grandes senhores e aprendizes aos diferentes artesãos. No mundo artesanal e operário, a aprendizagem subsistiria até nossos dias.

As escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíram também as crianças ricas. Mas a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram. Os jogos e as escolas, inicialmente comuns ao conjunto da sociedade, ingressaram então num sistema de classes. Foi como se um corpo social polimorfo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades – as famílias, e por alguns grupos maciços – as classes. As famílias e as classes reuniam indivíduos que se aproximavam por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero de vida.

As pessoas viviam num estado de contraste; o nascimento nobre ou a fortuna andavam lado a lado com a miséria, o vício com a virtude, o escândalo com a devoção. As diferenças, na visão comum, pertenciam à diversidade do mundo, que devia ser aceita como um dado natural. Um homem ou uma mulher “bem nascidos”, não viam nenhum problema em visitar vestidos com seus trajes suntuosos os miseráveis das prisões, dos hospitais ou das ruas, quase nus debaixo de seus farrapos. A justaposição desses extremos,

assim como não tolhia os ricos, não humilhava os pobres. Hoje ainda resta alguma coisa desse clima moral na Itália meridional.

Com a ascensão da burguesia a justaposição das desigualdades, outrora natural, tornou-se intolerável: a repugnância do rico precedeu a vergonha do pobre. A procura da intimidade e as novas necessidades de conforto que ela suscitava (pois existe uma relação estreita entre o conforto e a intimidade) acentuavam ainda mais o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia.

O sentimento da família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça, surge, portanto, como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade. (ARIÉS, 1981 p. 233-279).

No Brasil, com vinda dos jesuítas em 1549, assentou-se os fundamentos de uma pedagogia tradicional dentro dos objetivos da Companhia de Jesus: expansão da fé pela instrução. Mas, apresentados os fatos à sua verdadeira luz, a obra de catequese e a do Ensino Elementar, nas escolas de ler e escrever, ultrapassaram, nos seus efeitos, os fins imediatos que visaram os jesuítas.

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias, associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.

Portanto, a autoridade que os jesuítas exerceram nas casas grandes, por uma ação de fora para dentro, isto é, empalmando a educação dos meninos que se recolhiam aos seus colégios, passaram depois a ser sustentadas no “interior” da própria família patriarcal, pelos tios-padres e capelães de engenho. Essa relação Padres educadores e família patriarcal continuou durante todo o século XVI, quando a maioria dos meninos iam parar nos colégios de padres. A partir do séc. XVII aqueles que não passavam a estudar nos colégios recebiam educação dos capelães e padres mestres, que personificavam o Poder Espiritual nas famílias concorrendo mesmo com a autoridade dos *pater famílias*.

Reportando-nos para a educação física, pode-se afirmar que nossos índios já a praticavam de modo natural, conforme suas necessidades diárias, quando precisavam caçar, remar, pescar, nadar, correr, trepar e lutar. Os índios eram excelentes nadadores e canoieiros. Uma outra raça que muito contribuiu para os movimentos da educação física, foi a africana quando para cá trouxe suas danças e outras práticas naturais que deram origem à capoeira no Brasil. (SILVA, 2000 p. 18)

A Europa de fins do século XVIII e início do século XIX constituiu-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – onde os exercícios físicos terão um papel destacado. Para essa nova sociedade, tornava-se necessário “construir” um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. Os exercícios físicos, então, na Europa, passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.

O trabalho físico, então, na Europa dos anos oitocentos, passa a merecer atenção das autoridades estatais, e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo. E é nesses cuidados com o corpo – os quais incluíam a formação de hábito como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico. Ora, cuidar do corpo significa cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX.

Sendo assim, práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, já que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade.

A preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares remonta o século XVII com Guths Muths (1712-1838), J. B. Basedow (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). Contribuiu para essa inclusão o surgimento, na Alemanha, das Escolas de Ginástica (Turnvereine) já no século XIX.

Na forma de associações livres, essas Escolas de Ginástica alemãs difundem-se para outros países da Europa e da América e pressionam a inclusão da ginástica, considerada como educação física, no ensino formal de todos os países que já dispunham daquela forma de difusão do saber, ou seja, sistemas nacionais de ensino e escolas. É preciso ressaltar que, nas associações livres de ginástica aqui referidas, e difundidas em nível mundial, a ginástica/educação física praticada não se destinava a uma população escolar, colocando-se, então, a necessidade de se elaborar adaptações e até novas propostas.

Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela educação física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência. Outra forte razão era o seu caráter científico dado a partir do referencial oriundo das ciências biológicas, referencial este que sustenta seu conteúdo de ensino, os Métodos Ginásticos, compostos de séries de exercícios elaborados a partir dos critérios rígidos próprios daquelas ciências. Numa sociedade onde a ciência transformara-se em uma nova “religião”, o caráter científico conferido à Educação Física constituía-se em fator determinante para a sua consideração e respeito no interior do sistema educacional.

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos.

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. Constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social.

No Brasil, especificamente, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado-Novo (1930-1945). Neste período, a educação física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da “instrução física militar”.

Essa influência indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meio e técnicas, etc.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física estabelecendo também novas ações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade esportiva.

Outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da Educação Física Escolar. Esses princípios são advogados também no âmbito da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 70. O pressuposto dessa pedagogia advém da concepção de neutralidade científica que reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional. Exemplo disso na educação física escolar é a divisão das turmas por sexo, respaldada inclusive pela legislação específica, o Decreto nº 69.450/71.

É assim que, por possuírem idênticos pressupostos como, por exemplo, a racionalização de meios em busca de eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física Escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista. É importante ressaltar que até aqui temos utilizado apenas alguns aspectos das tendências predominantes presentes na história da educação física brasileira.

Na idade contemporânea a Educação Física passou a conferir sua importância, principalmente nas “escolas”, pois era necessária à educação das crianças. Nessa mesma época novas modalidades esportivas foram sendo introduzidas como o handebol, para acompanhar a evolução do basquete e voleibol no Brasil.

A necessidade das práticas de atividades físicas sistematizadas, foi se tornando cada vez mais clara, até que em 1931 tornou-se a Educação Física obrigatória nas escolas brasileiras, e os estudantes passaram a ter mais condições de receberem um melhor preparo físico e conhecimentos sobre essa disciplina. Atualmente, a prática desportiva tem sido fundamental, cresce o número de adeptos e diminuindo as doenças, vê-se então a educação física, também, como preventiva além de educativa, pois ela está sendo praticada por pessoas desde a mais tenra idade às idosas.

Quanto mais nos aproximamos da atualidade, mais pródigos foram os poderes públicos em dispositivos legais que pretenderam superar os problemas seculares da

educação brasileira. No entanto, os males de sempre aí estão: analfabetismo, repetência, a evasão escolar, a falta de escolas e de professores, as péssimas condições de trabalho.

A Lei nº 9394/96 pode ser considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Isto porque somente a Lei nº 4.024/61 estabeleceu, como aquela norma, normas para todo o sistema educacional, desde a educação infantil até a educação superior. As Leis nºs. 5.692/71 e 5.840/68, que tiveram vigência no período compreendido entre as duas LDBs, (1961/1971), não devem ser consideradas como tal, na medida em que cada uma voltava-se apenas para uma fração da educação brasileira: a primeira para a educação pré-escolar e para a educação básica e a outra para a educação superior. (BRZEZINSKI, 1998, p. 184).

Cabe ressaltar que a tendência pedagógica que reconhece a criança como um ser com condições físicas, emocionais e cognitivas específicas, ganham repercussão no Congresso da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1883), J.J. Menezes Vieira apresentou dois pareceres: um sobre a “organização dos jardins-da-infância” e o outro sobre a “organização do professorado para os jardins-da-infância e para os ensinos primário e secundário”, em que expõe seu pensamento, fruto tanto de sua experiência pessoal como de leituras das obras de W. F. Froebel, Mme. Pape-Carpentier (França) e Mme. Adle Von Portugal (Suíça), e também da visita a instituições belgas, francesas e italianas.

No “Parecer sobre a organização dos jardins-de-infância”, Menezes Vieira afirmou que essa instituição “tem um alcance muito superior ao que geralmente lhe atribuem” e procura justificar a necessidade de sua implantação no país e os cuidados que devem ser tomados. Enfatiza que o organizador desta instituição deve evitar “cultivar esta ou aquela faculdade isoladamente, desenvolver a natural garrulice infantil e sobrecarregar a memória – viveiros de pequenos prodígios, de crianças sadias, matemáticos, astrônomos, anatomo-fisiologista, de quatro a seis anos de idade”. Para ele, o jardim da infância constitui a base da escola primária.

Como vantagens de sua implantação no Brasil, Menezes Vieira apresenta alguns argumentos sobre o desenvolvimento precoce das faculdades da criança fará com que, atuando-se sobre uma dessas faculdades, a superatividade desta produza o atrofiamento das outras, e daí – o desequilíbrio, a anarquia mental. Recomenda-se que o Brasil deva imitar o plano adotado pela França e pela Bélgica, limitando-se o governo a proteger e animar eficazmente os estabelecimentos criados por iniciativa particular. Julga ele, muitíssimo inconveniente se o governo quiser assumir a direção do jardim-da-infância. Mostra-se, assim, defensor da liberdade de ensino, enfatizando que em matéria de instrução pública compete ao governo encorajar, proteger, fiscalizar, nunca arvorar-se em tutor ou diretor. Além dessa recomendação, enfatiza a “observância racional e conscienciosa das leis e princípios de Froebel”, defendendo a adaptação do método à realidade nacional, não um jardim que viva “nos nevoeiros germânicos, mas sob o esplendor de um céu incomparável, para essas crianças em cujas artérias pulsa o sangue de três raças mui distintas: a indígena, a africana e a européia”. (MONARCHA, 2001, p. 55-57)

No Brasil, o atendimento ao pré-escolar passou a contar com a participação direta do setor público a partir de 1930. Hoje, o quadro deste atendimento se configura em uma superposição de órgãos, vinculados a diferentes ministérios, que desenvolvem trabalhos de caráter médico, assistencial ou educacional sem qualquer integração. Tais órgãos e os diversos programas voltados ao pré-escolar tendem a encarar o “problema da infância” de

forma isolada, como se independesse da estrutura da sociedade brasileira. (KRAMER, 1984, p. 11)

No contexto dos princípios da nova tecnologia da educação, deu-se o renascimento do método montessoriano (Maria Montessori), ele possui todas as características de instrução programa, uma vez que o material e as atividades são rigorosamente graduados em ordem de complexidade crescente, permitem ao aprendiz a confirmação do acerto e o controle do erro, fornecem o conhecimento imediato dos resultados e permitem à criança trabalhar de acordo com seu próprio ritmo.

Sem dúvida, Maria Montessori, teve na primeira década do século XX, uma série de *insights* surpreendentes sobre o papel do ambiente no desenvolvimento psicológico, especialmente sobre a grande relevância da aprendizagem no desenvolvimento cognitivo; numa etapa do pensamento educacional em que a filosofia que subjazia às práticas educacionais pré-primária, enfatizava o desenvolvimento sócio emocional da criança e advertia para os perigos de uma estimulação cognitiva precoce. (PATTO, 1977, p. 71-72).

A privação cultural pode ser considerada como a ausência de oportunidades do bebê e da criança pequena para ter as experiências necessárias aos desenvolvimentos adequados daqueles processos centrais semi-autônomos necessários à aquisição de habilidades necessárias para a utilização de símbolos lingüísticos e matemáticos e à análise de relações causais. A diferença existente entre a criança deficiente cultural é aquela que não apresenta esta deficiência é semelhante àquela encontrada entre ratos e cães criados em gaiolas e aqueles criados como animais de estimação. “O conceito de privação cultural encontra-se ainda num estágio grosseiro e indiferenciado de definição. Entretanto, a partir das provas empíricas e das concepções pesquisadas, acredito que o conceito esteja sendo desenvolvido numa direção bastante promissora. Tudo indica que é possível planejar ambientes institucionais onde crianças culturalmente deficientes, em virtude da classe social a que pertencem, possam ser supridas através de um conjunto de encontros com um ambiente planejado de tal forma que funcionem como um antídoto contra as experiências que provavelmente não tiveram”. (PATTO, 1982, p. 116)

Nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos “renovadores” na educação física. Entre eles destacam-se a “Psicomotricidade” com variantes como a “Psicocinética” de Jean Lê Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Lê Boulch enfatiza que a “Psicocinética” não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação. Privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo o autor, melhoram através da prática do movimento. Pretende assim, através do exercício, desencadear mudanças de hábitos, idéias e sentimentos. Percebe-se nessa concepção a instrumentalização do “movimento humano” como meio de formação e a secundarização da transmissão de conhecimentos que é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

À guisa de conclusão, sem exaurir a temática proposta neste objeto de pesquisa, constatamos que, ainda, não há de forma sistematizada, uma política educacional voltada para a corporeidade infantil, especialmente, na realidade pesquisada, pois vários fatores contribuem para este quadro. Teresina-(PI), a capital do Estado, conta com apenas sete instituições pré-escolar na rede pública municipal, perfazendo um total de 1.393 crianças

matriculadas no ano letivo de 2003. O Governo federal não incluiu a pré-escola na política do Fundo de valorização do Ensino –FUNDEF, que atende apenas o Ensino Fundamental. Verificou-se que algumas escolas contam com profissionais sem especialização na área de educação física, e, constatou-se, também que a lógica do mercado e dos serviços concorrem para a terceirização das atividades físicas, o que nos leva à hipótese que a criança continua preterida de políticas públicas de valorização e respeito à infância.

Referencial bibliográfico

- ARIÈS, Philippe. **História da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1981.
- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da Cultura**: para 3 da 5, ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- BRZEZINSKI, Iria. **Organizadora**. 2 ed. revisada. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.
- KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: **a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé Ltda, 1984.
- KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. (Organizadoras). **Histórias de professores: Leitura, escrito e pesquisa em educação**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1989.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- MONARCHA, Carlos. Organizador. **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados/FAPESP, 2001.-(Coleção educação contemporânea).
- PATTO, Maria Helena Sousa. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Liv. José Olímpio Editora, 1977.
- PATTO, Maria Helena Sousa. (Organizadora). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.ª Queiroz, Ed. Ltda. 1982.
- PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7 ed. São Paulo. Ática, 1977.
- SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1999.-(Coleção educação contemporânea).
- SILVA, Elizabeth Nascimento. **Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- SOARES, Carmem Lúcia et. al. **Metodologia do ensino de educação física**/ Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.-(Coleção magistério 2º Grau. Série formação do professor).