

UMA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA PRÁXIS EDUCACIONAL¹

PROF^a LÍGIA REGINA KLEIN²

"Há frases assim felizes. Nascem modestamente, como a gente pobre; quando menos pensam, estão governando o mundo, à semelhança das idéias. As próprias idéias nem sempre conservam o nome do pai; muitas aparecem órfãs, nascidas de nada e de ninguém. Cada um pega delas, verte-as como pode, e vai levá-las à feira, onde todos as têm por suas." (Machado de Assis, in "Esaú e Jacó")

Nos últimos anos, um novo discurso passou a nortear a prática pedagógica, consagrando um novo fraseado que tem sido repetido enfaticamente. Porque todas convergem para a mesma idéia, tomaremos, dentre tais frases, uma que especialmente ganhou fôlego entre os professores: "é necessário que a escola leve em consideração o aluno concreto".

Aceita como questão fulcral da nova pedagogia, essa expressão percorre, hoje, a educação brasileira como um dado inamovível.

A idéia da "concretude" do aluno, porém, continuou a ser matéria das mais abstratas, porque não se investiu, ou se investiu equivocadamente, no esclarecimento do que seria tal "concretude".

A confusão, derivada de uma tal assertiva mal esclarecida, pode ser constatada em inúmeras propostas e práticas problemáticas hoje comuns nas escolas brasileiras, e que não passam ao largo da pré-escola.

Daí nosso interesse em discutir essa questão neste evento.

Antes de prosseguirmos, cabe, porém, uma rápida observação: o que nos move, nesta Palestra, não é a pretensão de esgotar o assunto e resolver a questão. Queremos, tão somente, propor uma reflexão sobre o tema, a partir de algumas breves considerações.

De início, é importante ressaltar que a proposição de se levar em conta o "aluno concreto" é absolutamente pertinente, e não é contra sua formulação que estamos objetando.

¹Palestra apresentada no X CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, realizado de 18 a 22 de julho de 1993 em Curitiba, PR.

²Professora do Depto. de Educação da PUC/PR, assessora da Prefeitura Municipal de Curitiba nas áreas de Pré-Escola e Alfabetização, Doutoranda em História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Para que tal formulação, no entanto, tenha, ela mesma, concretude, é necessário esclarecer sob qual perspectiva se está tomando a palavra "concreto". E tal só se dará a partir de uma dada concepção de mundo, pois as palavras não trazem, eternizadamente, um mesmo cristalizado e irredutível conteúdo. Elas agasalham ao longo da história dos homens e sob perspectivas diferentes que estes adotam - por força de diferentes inserções na sociedade - , diferentes significados.

Nesse sentido, todo conceito é abstrato enquanto não vinculado a uma dada concepção de mundo, esta, por sua vez, necessariamente tributária de uma dada forma de ser dos homens, tributária de sua vida concreta.

Ao questionamento relativo a sob qual ponto de vista se reivindica a concretude do aluno, a resposta mais provável será, certamente, "do ponto de vista da história", e acrescentar-se-á : "é preciso considerar o aluno historicamente situado".

Ainda não temos resposta a essa questão, posto que a própria concepção de história não está esclarecida.

Efetivamente, a reivindicação da história como explicação dos fatos humanos têm caído em terrenos os mais diversos, gerando, por conseguinte, frutos também os mais diferentes.

Ora se toma a História enquanto disciplina escolar, ora se atribui à história o caráter de "coisa antiga"³, ora o caráter de coisa extraordinária, incomum⁴. Ou, ainda, não se lhe atribui nenhum caráter, usando-se a palavra como mero argumento de autoridade, já consagrado.

É preciso, mais uma vez, esclarecer: não nos opomos à tendência segundo a qual a história contém as explicações para os fatos humanos. Muito pelo contrário, é a ela que somos vinculada . Porém é necessário, ainda aqui, esclarecer a que "história" estamos nos referindo.

Concordamos que todo fato extraordinário é, necessariamente, histórico. Concordamos, ainda, que as coisas antigas também são históricas. Contudo, entendemos que são históricos exclusivamente na medida em que são humanos, e não porque são velhos ou extraordinários, posto que não é a antigüidade nem a imprevisibilidade que explicam a história, mas é esta que explica - porque lhes dá origem - tanto o antigo quanto o novo, quer o ordinário, quer o extraordinário.

³A esse respeito, lembremos corriqueiras expressões: "Esse já é um problema histórico, pois, há mais de um século o estamos enfrentando...", ou ainda: "Historicamente os professores vêm sofrendo baixas salariais..."

⁴Aqui, observem-se expressões do tipo: "Ninguém esperava. Foi um fato histórico!" ou ainda: "... foi um fato histórico, um marco divisor de momentos distintos".

Nesse sentido, formular uma concepção de criança - assim como qualquer outro conceito de que se lance mão - demanda comprometê-lo com uma dada compreensão do real, vale dizer, com uma dada visão da história.

Sob tal perspectiva, é a visão de mundo que determina a forma de vermos a criança e o encaminhamento pedagógico que adotaremos com ela. Analisemos, portanto, algumas relações entre a visão de mundo e a concepção de criança.

A formulação mais presente, hoje, no que se refere à criança (vale dizer, ao homem), é a de que se trata de um ser "BIO-PSICO-SOCIAL". É sobre esta definição que se assentam as análises, as discussões, as propostas de ação pedagógica.

Ora, tal formulação, até na sua linearidade visual, já nos indica uma certa concepção de mundo, a qual se funda no pressuposto de que a criança (o Homem) é um ser, digamos assim, "tridimensional", ou seja, possui uma dimensão biológica, mais uma psicológica e ainda mais uma terceira dimensão: a social.

Tais dimensões somadas, articuladas harmoniosamente entre si, formariam um todo unitário: o homem.

A escola, adotado tal conceito de homem, atuaria nesses três níveis, promovendo atividades destinadas a um harmonioso desenvolvimento do corpo, da mente e do...

As reticências são intencionais, porque pretendem exatamente simbolizar o vácuo em que, sob tal perspectiva, se lança o "social".

Cabe perguntar, neste caso, o que é, em que consiste essa "dimensão" social? Utilizamos as reticências, porque, ao se afirmar o "social" como uma dentre outras dimensões humanas, não alcançamos jamais, defini-lo (o social) para além da mera "convivência".

Ora, reduzir a sociedade a mera convivência é aniquilar qualquer possibilidade de compreensão da realidade humana, porque conviver, mesmo os animais convivem entre si e não lhes cabe o atributo de seres sociais, no sentido histórico da palavra.

Afirmar, portanto, tal linearidade entre o biológico, o psicológico e o social, denuncia um conceito de homem que abdica daquilo que é a própria essência da história: as relações sociais.

Efetivamente, a concepção de história da qual é tributária nossa compreensão de criança (de homem), bem como nossa concepção de educação, se assenta na compreensão de que tudo que diz respeito à condição humana tem origem nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, na produção de sua forma humana de vida.

Em outras palavras, ao produzirem condições não naturais de vida, os homens produzem, por decorrência, uma realidade não natural, ou seja, uma *realidade historicamente produzida*. Historicamente, porque produzida; historicamente porque produzida de forma humana, isto é, não natural.

Nesse sentido, nada, na realidade humana, permanece sob os desígnios da natureza. Tudo passa a se orientar sob o paradigma das relações sociais, ou seja, passa a ser *historicamente determinado*. A realidade deixa de ser natural para ser humanamente produzida.

A realidade a que nos estamos referindo é, assim, o próprio homem, é o mundo humano.

A concepção de criança que estamos defendendo parte, portanto, de uma compreensão da realidade humana, no seu movimento e na sua totalidade, e, para tanto, afirma um pressuposto fundamental: o caráter histórico do homem, vale dizer, seu caráter social.

Enquanto pressuposto fundamental, a compreensão da historicidade do homem vai determinar todos os demais conceitos implicados na explicitação do real .

Quando falamos em história, neste caso, não estamos nos referindo à disciplina de história, que trata de analisar os fatos relativos ao processo de transformação do homem no tempo e no espaço, muito menos tratando de fatos "antigos" ou "extraordinários", como já mencionamos anteriormente.

Quando falamos em história, estamos nos referindo ao processo humano de criação da realidade.

Falar em realidade humana, ou realidade histórica, é falar de uma realidade que não existe sem a interferência do homem. qualquer dado que diga respeito à nossa realidade (desde o mais trivial, como o alimento cotidiano, até o mais sofisticado, como um programa de computador, ou o mais complexo, como o andamento da economia mundial) só tem existência porque os homens o produzem. O fato de que o homem, para produzir determinados objetos, precise lançar mão de elementos da natureza, não modifica a afirmação de que "*é o homem que produz os fatos da sua realidade*".

De fato, "Diferenciando-se radicalmente dos animais, o homem se constitui na forma de um ser social, que se humaniza e humaniza todos os elementos da realidade, inclusive a própria natureza."⁵

⁵ KLEIN, Lígia Regina e CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *Elementos Teórico-Metodológicos da Proposta do Currículo Básico*. Curitiba, 1992, p. 11.

Se afirmamos que tudo o que é humano, é produção humana, aceitamos, por decorrência, que o próprio homem, na sua forma real (atual) é produção humana também.

O que queremos dizer com isto? Que o homem é aquilo que ele vive, e a sua forma de vida depende de como os homens, em conjunto, estão produzindo essa vida. A este conjunto de homens produzindo a vida de uma determinada maneira, ou seja, vivendo de uma determinada maneira, chamamos sociedade.

Assim, o homem produz a realidade, em sociedade. Em outras palavras, é o conjunto de múltiplas relações que os homens estabelecem entre si, no esforço de produção da sua vida, que chamamos realidade.

Exemplifiquemos: faz parte da nossa realidade, por exemplo, fazer a refeição utilizando mesa, prato, talheres. Nós só realizamos este ato humano, porque ele é próprio da nossa sociedade, ou seja, este é um ato comum ao conjunto das pessoas da nossa sociedade. A não realização deste ato seria secundarizada por nós somente se houvesse um impedimento insuperável, porque a maneira como nós fomos forjados inclui esse uso, e fazer a refeição sem esse material seria contrário àquilo que somos.

Por outro lado, só podemos realizá-lo, se pudermos contar com o trabalho de um inumerável grupo de pessoas, que agiu no sentido de propiciar à sociedade (e, portanto, também a nós) a realização deste ato: são todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas na fabricação da mesa, dos pratos, dos talheres (o que resultaria numa cadeia que abarcaria uma parcela considerável da humanidade).

É essa relação de dependência entre os homens, aqui exemplificada no que se refere à apropriação de alguns objetos, que justifica a afirmação de que o indivíduo é a síntese das relações sociais que vive. Não queremos, com isto, negar a existência do indivíduo, porém, esclarecemos que não há nada nele que não tenha uma origem nas suas relações sociais. Seu gosto, por exemplo, por um determinado tipo de música, ou de comida, ou de esporte, não é inato, pois resulta das experiências que esse indivíduo teve ao longo de sua vida. Assim, mesmo aquilo que, distinguindo um indivíduo de outro, nos parece, à primeira vista, um traço inato, vai ter a sua explicação nas relações humanas que esse indivíduo viveu. Em outras palavras, esse traço individual foi produzido pela sociedade no indivíduo, a partir das relações humanas que ele viveu.

Por conseguinte, afirmamos incorreta a definição de homem enquanto um ser bio-psico-social, para afirmar seu caráter irreduzivelmente social, o qual determina não só sua configuração bio-psíquica, mas qualquer instância de sua condição humana.

Esclarecendo melhor, não existe, no homem, uma dimensão social, porque, na verdade, *tudo nele é social*. O seu caráter social não constitui um mero "aspecto": é, efetivamente o próprio fundamento de todos os aspectos humanos.

Estamos, portanto, afirmando que tudo o que somos é **construído/aprendido** nas relações que vivemos.

Conceber a criança (o Homem) como um ser socialmente produzido, implica dar um destaque especial ao ato educativo, dado que a produção do indivíduo, como um ser humano, circunscrito a uma dada sociedade, constitui um processo de produção/aquisição dos conteúdos daquela sociedade.

Educação, nesse sentido, é o conjunto dos esforços que a sociedade realiza para levar o indivíduo a se apropriar das características próprias dessa sociedade, no que tange a todos os aspectos humanos.

As implicações pedagógicas dessa concepção de homem - e, portanto, também de criança - são extremamente profundas. Elas impõem, sobretudo, o abandono de qualquer ranço inatista, a superação do discurso centrado no indivíduo, quer na figura do aluno, quer na do professor, a negação de qualquer ilusão naturalista. Opõe-se a toda formulação que, explicitamente ou não, admite a existência de alguma força interior inata, um "dom", uma "potencialidade", que estaria na origem do processo de desenvolvimento humano.

Tais tendências "naturalizantes", embora aparentemente superadas, têm subsistido sob a capa de uma pretensa "defesa" da naturalidade, da espontaneidade, da criatividade natural da criança.

Elas se expressam em propostas que atribuem à educação uma função meramente estimuladora, que restringe o ato educativo a uma simples promoção dos estímulos adequados para que a criança desabroche.

Elas se expressam, ainda, em propostas aparentemente bastante avançadas e inovadoras, mas que não fazem mais que recuperar o velho escolanovismo, uma vez que, embora desfraldando expressões novas como "caráter histórico", "mediação", etc., não fazem mais que elaborar uma pedagogia centrada na criança. Tais tendências são facilmente identificáveis por expressões já consagradas como: "o ponto de partida é a criança", "deve-se respeitar o ritmo da criança", "a criança constrói o seu próprio conhecimento", ou por práticas igualmente consagradas que têm na recuperação do cotidiano imediato da criança a estratégia privilegiada do processo pedagógico.

Aqui, cabe insistir mais uma vez: fora de uma relação social, nenhum "dom" desabrocha, nenhuma aprendizagem se realiza; fora das relações sociais, não existe ponto de partida, não existe ritmo, não existe construção, nem conhecimento. Além do que, as relações sociais que se impõem sobre a vida desta criança não se esgotam nos limites do seu cotidiano, em sua casa ou no seu bairro.

Dizer que o cotidiano é apenas o ponto de partida para se atingir um nível mais amplo, não é justificativa suficiente, pois, ou se entendem as relações sociais como totalidade, ou elas não o são, efetivamente.

Tributar ao indivíduo a construção de sua própria humanidade, é negar seu caráter irredutivelmente social. É abandoná-lo à própria sorte, é abandoná-lo nos seus limites "naturais". É negar-lhe a chance de superar sua condição primitiva, de forma a ganhar em possibilidade e dignidade humanas.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que levem em conta o caráter social da criança, objetivando aquela frase inicial de que a criança deve ser tomada na sua concretude histórica, impõem, de modo radical, a noção de mediação do processo educativo, não como mero veículo de informação ou de vínculo sujeito-objeto, mas como instituição de uma verdadeira relação social.

Voltamos a destacar que o processo educativo é também, em última análise, uma relação social, que se objetiva entre aquele que aprende e aquele que ensina, concretamente situada numa dada sociedade. É no exercício dessa relação que a aprendizagem dar-se-á.

É preciso, neste sentido, refletir com muito cuidado, acerca de expressões aparentemente avançadas, tais como as já citadas, que acabam por fortalecer subliminarmente a idéia de que haveria uma forma natural de ser criança, como se a criança, no seu âmago, fosse naturalmente portadora da semente da sua forma adulta ideal.

Assim, retornando à formulação inicial, diríamos que "levar em conta a criança "concreta" é levar em conta a forma como a sociedade em que ela se insere, a produziu. E educá-la é dar-lhe a forma mais digna já produzida por aquela mesma sociedade.

Descoladas de uma compreensão efetivamente histórica da realidade humana - "órfãs", portanto, na expressão machadiana - tais expressões podem, ao cabo, estar alimentando a mais rasteira das práticas pedagógicas: aquela que, negando a inserção social do homem, apostando no valor intrínseco do indivíduo, elimina, no fulcro a condição mesma de humanização da criança.

Curitiba, 21 de julho de 1993