



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELA FIGUEIRA FERREIRA

“O BICHO-PAPÃO NA ESCOLA”: A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO
DE FORTALEZA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DA
DESESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

FORTALEZA

2020

MARCELA FIGUEIRA FERREIRA

“O BICHO-PAPÃO NA ESCOLA”: A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DA DESESCOLARIZAÇÃO DE
CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Justino de Sousa Júnior

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F442o Ferreira, Marcela Figueira.

"O bicho-papão na escola" : a proposta curricular do município de Fortaleza para Educação Infantil no processo de desescolarização de crianças de 0 a 5 anos / Marcela Figueira Ferreira. – 2020.

137 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior.

1. Educação Infantil. 2. Currículo. 3. Materialismo histórico-dialético. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

CDD 370

MARCELA FIGUEIRA FERREIRA

“O BICHO-PAPÃO NA ESCOLA”: A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DA
DESESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 10/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Justino de Sousa Junior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista (UNESP – Bauru)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida, pela força, pela paciência em ouvir minhas preces e reclamações. Sem fé não consigo viver! É ela que me move e sustenta.

Ao meu esposo, Agê, que me incentivou a realizar essa seleção do mestrado e nunca duvidou do meu potencial. Obrigada por ser um companheiro leal, por todo puxão de orelha, pelas longas conversas e por entender as limitações de alguém que não pode aproveitar a universidade e a vida acadêmica por inteiro. E, claro, obrigada pela paciência nas brigas e discussões causadas pelo estresse, desespero e sobrecarga de alguém que trabalha, estuda e tem filho. Estamos juntos nessa!

Ao meu filho, Raul, ânimo diário por uma sociedade diferente. Não canso de dizer que você não merece esse mundo e ele não está preparado para um ser como você. Mesmo convivendo com o “bicho-papão” você é uma criança alegre, divertida, criativa, adora inventar histórias com seus brinquedos, dançar, observar o mundo e me impressionar com a verbalização das suas observações. Você é a prova viva de que o conhecimento não sufoca, mas liberta.

À minha família de berço, Raimundo, Elza e Marcos, que me apoiam nas decisões mesmo sem entender muitas delas. Que eu seja orgulho para os meus pais e inspiração para meu irmão. Amo muito vocês!

Aos anjos que ganhei nessa caminhada de mestrado e que sem eles eu não teria crescido um terço do que cresci nesses mais de 2 anos. À professora Clarice, obrigada pela disponibilidade, carinho e oportunidade de estar a frente do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Muito, muito obrigada!

Meu segundo anjo tem total relação com o grupo de estudos da pedagogia histórico-crítica: companheiro Anderson. Não sei nem o que dizer desse cara que eu tenho como exemplo nos estudos. Quiçá, chegarei um dia ao doutorado com metade das leituras que você tem. Obrigada pelas conversas, debates, dicas de leitura. Obrigada pela honra de escrever um artigo com você e Clarice! Estamos do mesmo lado da trincheira!

Agradeço ao meu orientador Justino, pelas conversas e, principalmente, o respeito às minhas ideias. Admiro o intelectual que ès e a sua importância para o marxismo contemporâneo. Mesmo com alguns pontos de vista diferentes, sempre mostrou-se aberto ao diálogo. Muito obrigada, Justino!

Às professoras Giselle Modé e Juliana Pasqualini, que prontamente aceitaram meu convite para participar das bancas de qualificação e defesa, respectivamente. Vocês

fazem parte da base teórica deste trabalho e tenho orgulho de tê-las como minha referência e escutar: “Elas são muito corajosas!”, fazendo uma comparação com o que vem sendo estudado hegemonicamente sobre educação infantil aqui em Fortaleza.

À minha coordenadora pedagógica e amiga Auxiliadora que me ajudou nas questões burocráticas que me impediam de cursar o mestrado. Sua ajuda e encorajamento foram decisivos para que tudo desse certo.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, maioria professores da rede pública, pelos debates e estudos que realizamos nesses 2 anos. Tenho muita vontade de continuarmos essa caminhada e espalhar a pedagogia histórico-crítica para o conhecimento de muitos outros estudantes e professores.

Eu me encontrei academicamente e profissionalmente na pedagogia histórico-crítica. É uma paixão tão grande que não me vejo estudando outra coisa. Meu desejo hoje é compartilhar esse conhecimento que ainda é tão desconhecido por tantos.

Instruí-vos porque teremos a necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos a necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos a necessidade de toda vossa força. É preciso criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. (GRAMSCI, 1999, p. 54).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central investigar na proposta curricular para a educação infantil no município de Fortaleza, aspectos desescolarizantes e de negação do conhecimento científico, na primeira etapa da educação básica. Aborda o percurso político e histórico que culminou na elaboração da BNCC para Educação Infantil e como o município de Fortaleza absorve ideias neoliberais para construir sua proposta local. Com aporte teórico na pedagogia histórico-crítica, identifica na Proposta Comum Curricular para Educação Infantil do município de Fortaleza aspectos desescolarizantes pois, se baseia em teorias hegemônicas com caráter neoliberal e pós-moderno. Com metodologia bibliográfica e documental baseia-se teoricamente em autores da pedagogia histórico-crítica como Saviani (1996, 1997, 2013), Duarte (2011, 2015, 2017) e autores que se dedicaram a estudar a pedagogia histórico-crítica, especificamente, na área da Educação Infantil como Arce (2012, 2013), Pasqualini (2018, 2020). Fundamenta o estudo no materialismo histórico-dialético propondo, a partir da realidade, analisar os conceitos mais abstratos e no ponto de chegada entendê-la como produto de uma totalidade de relações e determinações diversas. Foi possível concluir o domínio das pedagogias do aprender a aprender em toda proposta curricular para educação infantil tanto no âmbito nacional (BNCC) como no local. A busca por afastar a educação infantil de características escolarizantes mostra-se contraditória à luta pelo seu reconhecimento como educação básica e um perigo nos dias de hoje com projetos de educação domiciliar, como o *homeschooling*. Almejamos para os filhos da classe trabalhadora uma educação de qualidade através da socialização do patrimônio cultural da humanidade, respeitando as especificidades da educação infantil, a fim de construir um currículo que tenha como finalidade a formação humana e atenda os interesses revolucionários da classe trabalhadora.

Palavras-chave: educação infantil; currículo; materialismo histórico-dialético; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate, in the curricular proposal for early childhood education in the city of Fortaleza, unschooling aspects and the denial of scientific knowledge, in the first stage of basic education. It addresses the political and historical path that culminated in the development of the BNCC for Early Childhood Education and how the municipality of Fortaleza absorbs neoliberal ideas to build its local proposal. With theoretical support in the historical-critical pedagogy, it identifies in the Common Curriculum Proposal for Early Childhood Education in the city of Fortaleza desescolarizados aspects because, it is based on hegemonic theories with neoliberal and postmodern character. With bibliographic and documentary methodology, it is theoretically based on authors of historical-critical pedagogy such as Saviani (1996, 1997, 2013), Duarte (2011, 2015, 2017) and authors who dedicated themselves to studying historical-critical pedagogy, specifically, in area of Early Childhood Education as Arce (2012, 2013), Pasqualini (2018, 2020). It bases the study on historical-dialectical materialism, proposing, based on reality, to analyze the most abstract concepts and at the point of arrival understand it as the product of a totality of different relations and determinations. It was possible to conclude the mastery of learning to learn pedagogies in every curriculum proposal for early childhood education, both at the national level (BNCC) and at the local level. The search to remove early childhood education from schooling characteristics is contradictory to the struggle for its recognition as basic education and a danger today with home education projects, such as homeschooling. We aim for the children of the working class a quality education through the socialization of the cultural heritage of humanity, respecting the specificities of early childhood education, in order to build a curriculum that aims at human formation and meets the revolutionary interests of the working class.

Keywords: early childhood education; curriculum; historical-dialectical materialism; historical-critical pedagogy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Porcentagem de crianças de 0 e 3 anos na educação infantil no Ceará.....	12
Gráfico 2 – Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil no Ceará	13
Gráfico 3 – Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na educação infantil no Brasil e projeção para 2024.....	32
Gráfico 4 – Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil no Brasil e projeção para 2024	33
Quadro 1 – Documentos sobre educação infantil apresentados no portal do TPE em 2016	36
Quadro 2 – Conceito de currículo defendido no documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”	49
Quadro 3 – Recomendações políticas à Educação Infantil na década de 1990: algumas categorias.....	55
Quadro 4 – Conteúdos nucleares das experiências infantis identificados mediante análise histórico-crítica da BNCC e documento complementar que versa sobre campos de experiência.....	116
Quadro 5 – Conhecimentos a serem ressignificados na educação infantil de acordo com a proposta curricular para educação infantil do município de Fortaleza...	118
Figura 1 – A organização da BNCC e políticas a ela vinculadas.....	87
Figura 2 – Participação dos seminários estaduais por região.....	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E A PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.1	A educação de crianças pequenas e sua institucionalização	26
2.2	As políticas públicas para a educação infantil	34
2.3	Aspectos históricos e conceituais do currículo escolar no Brasil	37
2.4	A definição de um currículo para a educação infantil	48
3	A PERSPECTIVA ONTOGNOSIOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DA GENERICIDADE HUMANA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, METODOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS	57
3.1	O princípio ontológico do trabalho	58
3.2	O materialismo histórico-dialético	64
3.3	A psicologia histórico-cultural.....	68
3.4	A pedagogia histórico-crítica	74
4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	81
4.1	A Base Nacional Comum Curricular: os delineamentos para a educação infantil .	82
4.2	A Proposta Curricular do Município de Fortaleza: o sociointeracionismo como base teórica?.....	94
5	O PROCESSO DE DESESCOLARIZAÇÃO E O CONHECIMENTO ESCOLAR COMO BICHO-PAPÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	104
6	À GUIA DE CONCLUSÃO: A LUTA POR EDUCAÇÃO ESCOLAR DESDE A MAIS TENRA IDADE	124
	REFERÊNCIAS.....	129

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Fortaleza, nos últimos anos registrou um aumento das instituições destinadas à educação infantil, bem como de programas políticos-educacionais dedicados às crianças de 1 a 5 anos atendidas pela rede municipal de ensino. Esse avanço na discussão e no desenvolvimento de políticas educacionais de crianças pequenas não é uma particularidade local, mas uma política de ordem mundial, marcada pela influência preponderante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial- BM.

O Banco Mundial vem se dedicando ao incentivo de investimento na primeira infância, que, de acordo com materiais de estudos financiados por ele, possui o significado de “capital humano do futuro”. (WORLD BANK *apud* PENN, 2002, p. 6). Mary EmingYoung, especialista sênior em saúde pública do Banco Mundial, defende que é fundamental que a educação infantil receba investimento público afirmando que:

As evidências sugerem que os programas de ECD (*Early Childhood Care and Development*) são eficazes quando enfrentam problemas vitais ao desenvolvimento do ser humano, tais como a desnutrição entre crianças com menos de cinco anos, o desenvolvimento cognitivo deficiente e o despreparo para a educação primária... intervenções em educação infantil podem aumentar a eficiência da educação primária e secundária, podem contribuir para maior produtividade e renda futuras, bem como reduzir o custo de serviços públicos e do atendimento à saúde. As deficiências causadas nos indivíduos pela desnutrição durante os primeiros anos de vida e por cuidados inadequados podem afetar a produtividade no trabalho e o desenvolvimento econômico em toda a sociedade. Intervenções planejadas e implementadas adequadamente para a criança pequena podem acarretar benefícios multidimensionais. (PENN *apud* YOUNG, 2002, p. 7).

Com a divulgação de estudos sobre o investimento na primeira infância no intuito de estimular o desenvolvimento econômico, o Banco Mundial emprestou bilhões de dólares a países em desenvolvimento para programas de cuidado à primeira infância. O BM considera seus estudos¹ fomentadores de debates sobre o assunto. A teoria do capital humano é basilar nos programas de desenvolvimento da infância ao afirmar que é preciso “aumentar o capital

¹Algumas das publicações em português sobre a primeira infância no site são intituladas: “Quando você vai à escola, o que aprende?”- <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2017/10/25/educacion-wdr-2018-crisis-global-aprendizaje-america-latina>, “Quanto custa formar o trabalhador do futuro?” - <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2018/10/22/wdr-2019-cuanto-cuesta-formar-trabajador-futuro>, “Mais creches, mais sucesso para as mães” - <https://www.worldbank.org/pt/news/infographic/2018/02/05/infografia-guarderias-mujeres-mercado-laboral>, entre outros em inglês e espanhol.

social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se² a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade” (IDS *apud* PENN, 2002, p. 6). Em publicação no site, o Banco Mundial traz em números o retorno que um investimento à primeira infância pode trazer ao país afirmando que:

A formação de capital humano começa quando a pessoa ainda está na barriga da mãe; daí a importância de assegurar nutrição de qualidade desde cedo. Continua quando se dá à criança acesso a creches, cuidados preventivos e curativos, saneamento básico e outros benefícios. Cada dólar investido em programas de qualidade na primeira infância gera um retorno de US\$ 6 a US\$ 17. (BANCO MUNDIAL, 2018).

Os estudos mundiais sobre a educação de crianças pequenas e o esforço dos países em dedicar-se a esse investimento, como expresso pelo Banco Mundial, reflete-se também no Brasil, que no atual Plano Nacional de Educação – PNE tem como meta 1 políticas de educação infantil objetivando:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

No último Censo Escolar³, analisando o período de 2014 a 2018, constatou-se que as matrículas na educação infantil cresceram 11,1%. O Brasil conseguiu alcançar 93,8% de matrícula das crianças de 4 e 5 anos, porém não atingiu a meta de universalização da pré-escola até o ano de 2016. Para as crianças até três anos temos uma porcentagem de atendimento de cerca de 35%, devendo permanecer os trabalhos nesse segmento para que se alcance, até 2024, os 50% objetivados na meta.

Em Fortaleza, as políticas públicas de educação à primeira infância se deram principalmente através da ampliação de atendimento educacional de crianças pequenas, investindo na construção de Centros de Educação Infantil⁴. Como a ampliação de atendimento educacional às crianças é um esforço a nível nacional, contou com a ajuda financeira do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar

²James Coleman definiu capital social no contexto educacional como “ o conjunto de recursos que são inerentes às relações familiares e à organização social da comunidade e que são úteis para o desenvolvimento cognitivo ou social de uma criança ou de um jovem”(COLEMAN, 1994, p. 300)

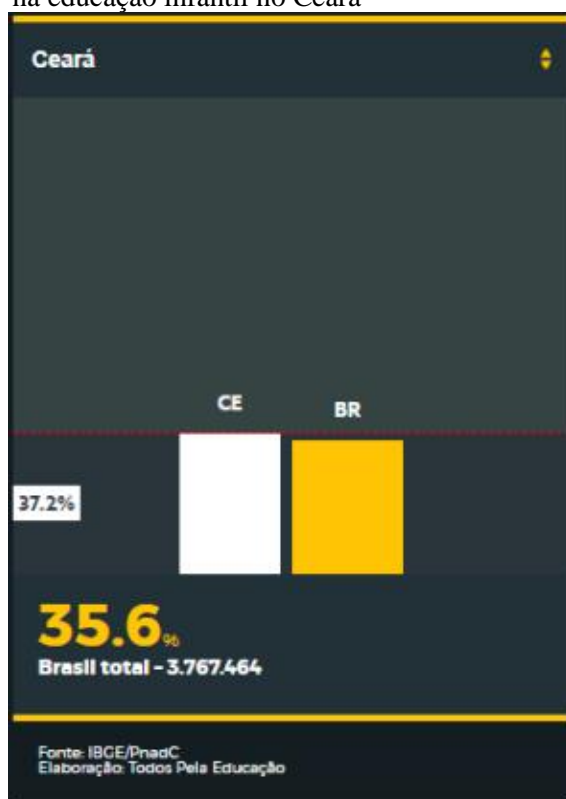
³Dados coletados no site do Inep http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206

⁴De acordo com site da secretaria municipal de educação de Fortaleza na gestão Roberto Claudio foram 118 unidades de Educação Infantil entregues à população. Só em 2017 e 2018, foram inaugurados 19 novos CEIs. Em 2019, a Rede Municipal de Ensino passa a contar com 161 Centros de Educação Infantil, mais 95 creches parceiras, totalizando 256 equipamentos atendendo as famílias fortalezenses. Além disso, Fortaleza também possui 145 escolas municipais com turmas de pré-escola.

Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que visa a garantir o acesso à educação infantil através de investimento na construção de novas instituições e melhoria da infraestrutura existente.

Nos últimos anos, de acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação-SME, Fortaleza foi a cidade que mais abriu creches no Brasil⁵, refletindo no resultado de matrículas na educação infantil do Estado do Ceará que ultrapassa a média nacional tanto da pré-escola (4 e 5 anos) como das creches (0 a 3 anos).

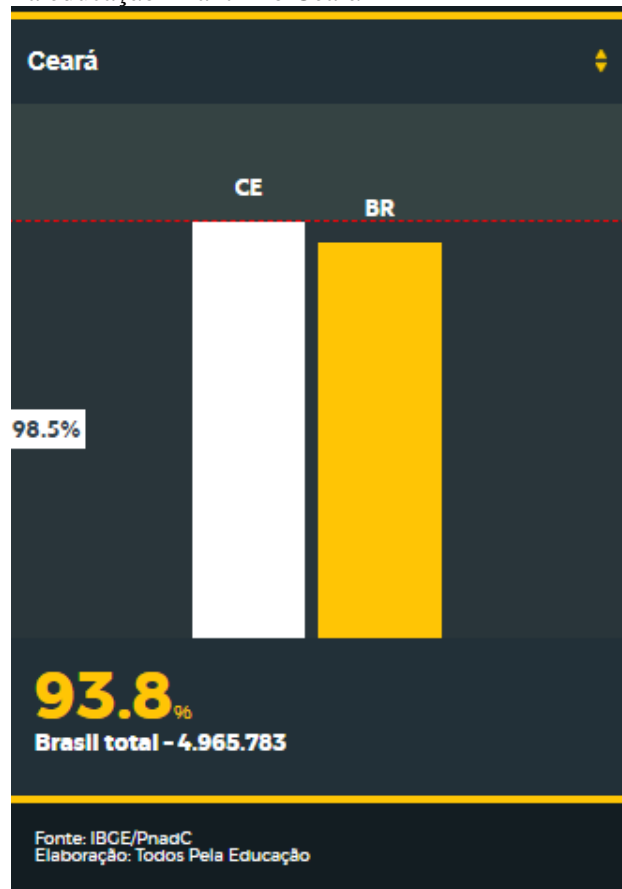
Gráfico 1 - Porcentagem de crianças de 0 e 3 anos na educação infantil no Ceará



Fonte: IBGE/PnadC

⁵ Informação de acordo com notícia disponível no site da Secretaria de Educação de Fortaleza <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/4115-prefeito-roberto-claudio-inaugura-centro-de-educacao-infantil-no-jose-walter>

Gráfico 2 - Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil no Ceará



Fonte: IBGE/PnadC

Em 2019, Fortaleza contabilizou 161 Centros de Educação Infantil e mais 95 creches parceiras, de acordo com a lei nº 13.019/2014 que:

Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2014).

Essas instituições parceiras recebem investimento da prefeitura, participam de formações docente oferecidas por ela, porém possuem quadro de funcionários próprio e com salários diferenciados das instituições da rede municipal. Estabelece-se, nesse sentido, uma parceria público-privada, que conforme sublinha Oliveira (2015), “[...] as legislações abrem oportunidades e incentivam o aumento de iniciativas de parcerias público-privadas que vêm se mostrando como estratégias privatizantes que sucateiam uma das parcelas mais frágeis da educação brasileira: a Educação Infantil”. (OLIVEIRA, 2015, p.1587).

O prefeito do município de Fortaleza, Roberto Claudio, em entrevista na inauguração de um desses Centros de Educação Infantil⁶, destacou a importância do acesso precoce e estendido das crianças à educação para que desenvolvam aspectos motores, afetivos e sociais. Destaca também a qualidade do capital humano docente mantido pelo município, colocando isso como diferencial para a educação.

O Banco Mundial (WORLD BANK, 2000), resgata a teoria do capital humano em muitos discursos sobre educação na atualidade. Conforme nos ensina Frigotto (2010) a reestruturação do capitalismo após a crise que afetou a superprodução do fordismo levou ao surgimento de um conjunto de teorias da economia neoclássica, dentre elas destaca-se a teoria do capital humano.

A teoria do capital humano engendradora no tecnicismo, tem como premissa principal a ideia de que educação é um investimento. Nessa teoria quem não possui a propriedade privada, os meios de produção, é detentor do capital humano e nele precisa investir a fim de desenvolver habilidades e competências, que lhe possibilitem acesso ao mercado de trabalho. Tudo isto foi e tem sido feito em nome de uma possível eficiência, da eficácia e da produtividade que se expressa na formação de pessoas para atender as demandas do trabalho flexibilizado, precarizado e desregulamentado do novo modo de produção toyotista (ANTUNES, 2006).

Ao evidenciar o capital humano que o município detém, relacionando ao corpo docente, o prefeito de Fortaleza deixa-nos entender que o trabalho do professor deve buscar uma eficiência não na busca da formação integral da criança que vai além de questões motoras, afetivas e sociais, mas também de desenvolvimento cognitivo. Esses professores formam o novo capital humano posto nos documentos do Banco Mundial em busca de produtividade e prontos para um trabalho flexibilizado, auxiliados pela escola que ensina a aprender a aprender. Essas ideias se relacionam diretamente com duas das hipóteses que Arce (2001) elencou como consequência do interesse do capitalismo na educação:

[...] c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;

d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico. (ARCE, 2001, p. 259).

⁶ Vídeo disponível <https://www.youtube.com/watch?v=b0yyHTE65B0&t=47s>

Acreditamos que essa proposta de educação infantil, voltada a preparação do capital humano, não atende às necessidades da classe trabalhadora na luta pela superação de toda situação de dominação posta pelo sistema capitalista. Para a luta contra esse sistema escravocrata, que mantém a dominação através de uma educação pacificadora oferecida às massas trabalhadoras, devemos lutar por um currículo que efetivamente busque o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a humanização do homem que entendendo sua história é capaz de transformá-la.

[...] domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1997, p. 61).

O interesse por esse assunto partiu da minha prática, do “chão da escola”. Sou professora da prefeitura da rede municipal de Fortaleza e atuo na educação infantil. Antes de adentrar a rede municipal como professora efetiva trabalhei durante 6 anos em uma escola particular de médio porte, de concepção construtivista, onde atuei também na educação infantil. Infelizmente a realidade da escola pública não é nada animadora! Sempre me comprometi com a luta da minha classe e minha profissão sempre me deu esperanças em poder contribuir para que o conhecimento, apropriado como propriedade privada da burguesia, seja socializado com todos aqueles que o produzem.

Senti muita dificuldade em como proceder, dentro da escola pública, com o ensino na educação infantil que sempre defendi. O que era orientado aos professores da rede era que estes tivessem uma escuta atenta às crianças e trabalhassem a partir dos interesses que elas manifestavam. Por trabalhar com crianças bem pequenas (2 e 3 anos) ouvia que deveria ter como foco o desenvolvimento da autonomia das crianças e em seu desfralde. Porém, sabia que, como professora e militante, aquilo não era tudo, nem talvez o mais importante do que se deveria oferecer aos filhos da classe trabalhadora.

Ao buscar pesquisas acadêmicas, livros e documentos oficiais que tratavam sobre o assunto pude constatar que essa era uma ideia hegemônica ao se falar sobre educação infantil⁷. O professor que preza pela liberdade da criança e seu livre e feliz desenvolvimento

⁷ Pesquisadores considerados referências para educação infantil e foram forte influências aos documentos oficiais do Brasil como Sonia Krammer, Zilma Moraes Ramos Oliveira, Paulo Fochi, Silvia Helena Vieira Cruz

deve garantir que ela demonstre que caminhos seguir e favoreça que esse caminho seja enfrentado através da sua mediação. O modelo escolar não seria o favorável para crianças pequenas, devendo ser superado. A criança deve ser livre para decidir que caminho trilhar no planejamento do professor, escolher de que momentos (atividades, relações) deseja participar em seu cotidiano e como quer fazê-lo.

O que pesquisei não me convenceu e decidi a ir contra a maré. Percebi que discutir conhecimento e currículo na educação infantil era um verdadeiro “bicho-papão” que assusta, traumatiza e engessa as crianças. O que é exaltado para os professores é que o protagonismo infantil deve reger e guiar as instituições, informação essa repetida milhares de vezes nas formações continuadas para docentes da prefeitura de Fortaleza⁸.

Apesar de ter meus estudos voltados para o marxismo, foi em um evento ocorrido em Fortaleza com a professora Ana Carolina Marsiglia que conheci a proposta pedagógica histórico-crítica e encontrei nela as bases teóricas que iriam me auxiliar a seguir com a luta revolucionária também dentro da minha profissão, buscando garantir que a classe trabalhadora tenha acesso a uma educação de qualidade desde a mais tenra idade.

Nesse prisma, esta pesquisa visa analisar a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza a fim de entender em que bases teóricas estão fincadas a ideia de educação das crianças pequenas oferecida à classe trabalhadora⁹. Buscamos investigar que tipo de educação o currículo oferecido nesse nível de ensino proporciona a classe trabalhadora. Questionamos então: está previsto no currículo da EI do município de Fortaleza a educação para a emancipação com “O desenvolvimento do sujeito crítico [...] em que não se permita a passividade e a subalternidade” (SOUZA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 136)? O currículo articula eixos que permitem a formação de sujeitos verdadeiramente críticos e autônomos?

O que podemos observar na gênese das creches e instituições para educação de crianças pequenas é que serviam para acolher órfãos ou para o apoio a mãe/mulher trabalhadora que, não tendo onde e com quem deixar os filhos, viam na escola um lugar seguro para deixá-los. Acabava que a instituição se tornava um depósito de crianças visando

⁸ Essa afirmação sobre as formações foi constatada por esta pesquisadora, tendo em vista que possui vínculo com o município e atuou na Educação infantil como professora, portanto, participa dessa formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

⁹ A proposta curricular para educação infantil do município de Fortaleza é composta por textos de vários autores compilados no documento

somente o assistencialismo. Kulmann Junior (1998, p. 73) aponta que, as instituições que visavam a educação diferenciavam-se dessas assistenciais:

O jardim de infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

Essa visão assistencialista e da escola como o lugar de guarda dos filhos ainda é reproduzida por muitas famílias. Em peças publicitárias do município de Fortaleza, é comum aparecer famílias destacando que a abertura de creches com atendimento de 1 a 3 anos em tempo integral facilita a vida de muitos deles que necessitam deixar os filhos com alguém para trabalhar¹⁰. O caráter assistencial¹¹ que a educação infantil carrega ainda é forte, permanecendo no senso comum, acarretando uma visão deturpada sobre a educação de crianças pequenas e que desafia o professor a superá-la para não ser comparado com um simples cuidador ou babá.

Os avanços nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas incentivaram a mudança em algumas esferas sobre o assunto. Porém, a educação formal a fim da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade nunca foi prioridade para crianças pequenas. Para Pasqualini (2011, p. 60-61) a educação infantil:

Trata-se de um segmento historicamente desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, ora se apoiando em modelos domésticos e hospitalares (Cerisara, 2002), ora reproduzindo o formato característico do ensino fundamental – desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida.

Somente na Constituição de 1988 a educação infantil deixa de fazer parte da assistência social para ser considerada como educação. Isso demonstra que a construção da educação infantil, desvinculada da assistência social, ainda é algo recente que dispõe de luta e estudo para garantir a qualidade dessa educação para as massas trabalhadoras.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação para Educação Infantil, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e a mais atual Base Nacional Comum Curricular (2017), assim como a Proposta Curricular do Município de Fortaleza para Educação Infantil, apresentam uma proposta de ensino voltado

¹⁰ Essa constatação foi feita a partir das peças publicitárias da própria prefeitura de Fortaleza.

¹¹ Kuhlmann Jr (1996, 1998) revela que no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para a infância pobre e que ela não teria um caráter emancipador. Nas palavras do autor, [...] 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, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação (KUHLMANN JR, 1996, p. 31). (STEMMER, 2012, p. 8).

para as experiências, ressaltando o desenvolvimento de competências e nas políticas do “aprender a aprender”, muito comum nas discussões educacionais da década de 1990.

Nessa concepção professor é um mediador do saber já existente. Sua função é limitada a proporcionar momentos em que a criança desenvolva sua identidade e autonomia. Isso descaracteriza a função clássica do professor e causa confusões quanto ao seu papel no desenvolvimento da criança. No apropriamos na psicologia histórico-cultural de que:

[...] não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade. Conforme Davidov (1988), a educação e o ensino somente alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança estiver “sabidamente orientada”. Logo, fica evidente a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança nessa perspectiva teórica. (PASQUALINI, 2011, p. 69).

Como bem constatou Saviani (2013) temos uma hipertrofia vertical e horizontal da educação onde as crianças entram muito cedo na escola (algumas desde bebês) e passam a maior parte do dia nela (de 8 a 10 horas), ou seja, grande parte de sua formação é construída na instituição escolar.

Baseada em teorias psicologizantes, naturalizantes e biologizantes – tendo como seu principal precursor Jean Piaget – a educação das crianças tem o espontaneísmo na centralidade no planejamento pedagógico da educação infantil. A vivência com seus pares e o conhecimento de mundo da criança é o que movimenta o cotidiano na sala de aula das crianças pequenas. Para essa concepção:

A criança é protagonista na construção do conhecimento. É na relação estabelecida com o meio e com as outras crianças que elas constroem o conhecimento. Não há espaço para a transmissão de conhecimentos, pois, parte-se do princípio de que não existe verdade, mas sim, verdades, vários significados sendo atribuídos a um mesmo fato e várias interpretações a serem apresentadas. Não há como reproduzir a realidade, na verdade, seria impossível sua apreensão por completo. Assim, cada criança pode ressignificar o mundo e o conhecimento, (re)apresentando-o de um jeito próprio, produzindo novas culturas e formas de pensar e de se ver o mundo. (ARCE, 2013, p. 23-24).

Os professores são estimulados a realizarem seu planejamento com centralidade nos interesses da criança, na defesa de que a criança seja protagonista de seu desenvolvimento. Dessa forma, o cotidiano das crianças nas instituições se tornaria mais prazerosa pois seus desejos seriam ouvidos e atendidos de forma a tornar mais prazeroso e lúdico sua aprendizagem. Esse processo tem-se caracterizado por apresentar:

[...] uma abordagem que tem se tornado hegemônica nas pesquisas em educação infantil e que se caracteriza pela negação do ato de ensinar e pelas ideias, entre outras, de que o lúdico (prazeroso) deve ser o eixo central na prática educativa e de

que a criança deve ditar o ritmo do trabalho pedagógico, cabendo ao professor seguir seus interesses e necessidades. (PASQUALINI, 2011, p. 61).

Defendemos que deve ser oferecido uma educação de qualidade para a classe trabalhadora desde a mais tenra idade, na busca de sua formação como gênero humano socializando aquilo que há de mais desenvolvido nas artes, ciências e filosofia. Buscamos nossas bases teóricas na proposta pedagógica histórico-crítica para construção de um currículo para educação infantil que tenha como finalidade a formação do sujeito revolucionário e da emancipação humana.

Temos percebido que as crianças da educação infantil são limitadas a experiências baseadas no senso comum por conta de teorias biologizantes que defendem que o desenvolvimento biológico precede o desenvolvimento cognitivo e também na defesa do planejamento ser baseado no conhecimento cotidiano trazido pelas crianças.

É importante salientar também que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para estruturação do início da atividade pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si”. A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que não se devam criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados. (MARSIGLIA, 2011, p. 104).

Reconhecemos que o professor deve valorizar o cotidiano de seus alunos, suas experiências, o senso comum, porém as teorias hegemônicas impõem que ao dar a devida importância ao conhecimento científico se abandona e desvaloriza o conhecimento empírico. No entanto, não é assim que se deve conceber o ensino na educação infantil.

Ao tomar-se a escola como *locus* privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia a dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste, assim, constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que, intencionalmente, educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição, no entanto, é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil. (ARCE, 2013, p. 32).

A discussão sobre currículo na educação infantil soa estranho para muitos professores que relacionam o currículo a uma listagem de conteúdos estáticos e, muitas vezes, descontextualizados. Porém, ao pensar em currículo devemos levar em consideração que ele é “um todo significativo que expressa um processo de produção social e constitui-se como

artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vividas pelos indivíduos em seu percurso formativo” (PASQUALINI, 2018, p. 155).

Atualmente, ao falar de educação de crianças pequenas, o uso de algumas palavras tornou-se alvo de duras críticas por sua gênese e significado estereotipado. Algumas palavras como escola, ensino, currículo, aluno, estudo passam a não serem utilizadas em pesquisas sobre educação infantil e primeira infância.

[...] a ideia que tem sido enfatizada é a de que a instituição de educação infantil não deve adotar um modelo de escola. Um lugar para brincar não pode ter espaços imobilizadores, padronizados, devem ser coletivos e compartilhar com as famílias a tarefa de cuidar e educar as crianças ativas e que têm ritmo próprio, o que favorece o diálogo e a autonomia [...] (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 37).

Essas ideias e propostas que visam a desescolarização ganham força nos estudos sobre a educação infantil. Tudo que diz respeito a escola é um risco para a infância. Contudo, temos comum a defesa de Arce e Jacomeli (2012) entendendo que:

[...] a educação infantil não deve ser vista em oposição ao processo de escolarização, muito pelo contrário, ela constitui-se em uma forma de início da escolarização da criança pequena. Entretanto, gostaríamos de mais uma vez esclarecer que quando falamos em escolarização para crianças pequenas o fazemos a partir do respeito às características que seu desenvolvimento traz. (ARCE; JACOMELI, 2012, p. 1).

Com a divulgação da Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica, estados e municípios passaram a discutir como isso se daria em nível local. Em Fortaleza as discussões aconteceram em torno de uma proposta curricular preliminar formulada pela secretaria de educação e passaram a nortear os encontros de formação continuada com docentes e gestores.

A proposta curricular do município de Fortaleza para educação infantil em sua versão final foi publicada em dezembro de 2016 a fim de nortear a reelaboração das propostas pedagógicas das instituições e práticas dos professores desse nível de ensino que atende crianças de 1 a 5 anos¹². Esse documento se apresentou como uma proposta democrática na intenção de provocar discussões com todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar (diretores, coordenadores, técnicos educacionais, assistentes da educação infantil, professores e pais).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI (2010) – que, até então, eram o principal documento norteador da rede municipal sobre currículo -

¹² Em 2016, a Lei nº 13.306 alterou o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecendo a idade de 0 a 5 anos para educação infantil. O texto se ajusta, assim, a determinação de 9 anos de ensino fundamental contida na Lei 11.274/2006. Porém, a rede municipal de Fortaleza não conta com salas de berçário iniciando seu atendimento a partir do Infantil 1.

junto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil, inspiraram as discussões e propostas para composição desta proposta curricular da rede municipal.

O currículo formado pelo município de Fortaleza deve proporcionar a formação integral das crianças em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual e social. Para isso, é necessário o “Desenvolvimento da autoconfiança, autonomia, independência, autoconceito, autoestima, cooperação, solidariedade e responsabilidade das crianças” (FORTALEZA, 2016, p. 10) através da criação de situações cotidianas que favoreçam a construção da imagem de si mesmo e do mundo que o rodeia.

O documento afirma que a proposta curricular tem aporte teórico baseado no *sociointeracionismo*, cujos pensadores que a sustentam são psicólogos clássicos e vistas como complementares entre si, a saber: Piaget, Vigotski e Wallon. Ao partir das concepções de tais intelectuais, o documento leva os educadores a pensar no desenvolvimento da criança e no processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecido nesses autores a defesa de que o humano não é uma natureza inata, mas uma construção social do envolvimento do sujeito com o meio. Assim, o sujeito se torna resultado da articulação do biológico com o sócio-histórico. (GOMES; LUSTOSA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 18).

As interações e brincadeiras (BRASIL, 2010) permanecem como base para todas as atividades desenvolvidas na educação infantil.

Nas interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras, elas exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, constroem situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica, dos papéis sociais e das regras de vida social. Ao brincar, as crianças podem perceber seu comportamento e o dos colegas, respeitando a participação deles, aprender a não ter preconceito de gênero, étnico-racial ou em relação com os colegas com deficiência, adotar atitudes de negociação em situações de disputa e refletir sobre questões que envolvam amizade e convivência. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 29).

Através dos eixos norteadores das DCNEI e da expressão espontânea da criança que ela se desenvolve e conhece o mundo que a rodeia. Nessa perspectiva, a concepção de currículo adotado se difere do tradicional, considerado tecnicista, que lista os conteúdos disciplinares a serem transmitidos. Thomas Armstrong e Michael Apple são utilizados na formação de professores do município de Fortaleza para embasar a defesa de currículos flexíveis, que levam em consideração o cotidiano das crianças e seus interesses, possuem mais êxito na aprendizagem das crianças. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016).

No parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 que trata sobre currículo na educação infantil de 2009 é definido que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009).

Para Saviani (2013), o currículo deve seguir em coerência com a função da escola articulando o saber sistematizado, a cultura erudita, a cultura letrada. Dessa forma se evita que o currículo tome assuntos secundários como prioridade e o conhecimento não tenha papel principal na escola. Isso não quer dizer que o currículo seja algo engessado, pois:

Por mais que a proposta curricular venha “bonitinha”, “organizadinha” no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas, ainda que o(a) professor(a) encampe essas propostas e até mesmo tenha participado de sua elaboração, na hora de trabalha-las e situações de sala de aula e outras a elas relacionadas, as alterações são inevitáveis: os alunos reagem aceitando-as ou rejeitando-as. O aceitar ou o rejeitar não significa dizer simplesmente quero ou não quero, fazer ou deixar de fazer; é aprender ou não aprender, ter esta ou aquela dificuldade... Isso vai exigindo que os professores façam alterações. Volta aqui a questão da valorização da docência. (SAVIANI, 2012. p. 57).

A organização de um currículo que busque a humanização do homem passa, também, pela qualidade da formação dos professores. Não uma formação tácita, mas que tenha embasamento filosófico. Infelizmente ainda temos uma fraca formação inicial. Isso intensifica quando falamos da formação dadas a distância e de forma aligeirada como nos cursos de pedagogia que acontecem em 2 anos. Questionamos então como a formação continuada pode auxiliar para diminuir tamanha defasagem em vez de proporcionar uma formação de professores nos moldes pós-modernos em que “o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 262).

Buscamos delinear nossa trajetória tendo como arcabouço teórico o materialismo histórico-dialético. Iniciamos a partir de algumas das situações que envolvem o currículo e a educação infantil em seu conjunto, tanto em relação ao Brasil, quanto em relação ao município de Fortaleza para compreender a pseudoconcreticidade apresentada, como ponto de partida, para manifestação da aparência fenomênica do objeto. Esse tipo de pesquisa que o método dialético mostra torna possível buscar explicações sobre a realidade na própria base material da existência, na prática social concreta dos homens. A partir daí, consegue-se identificar o problema da pesquisa que, como afirma Kopnin, “[...] surge dos resultados

anteriores do conhecimento como efeito lógico original. Ter a habilidade de colocar corretamente o problema, deduzi-lo do conhecimento anterior já significa resolver metade da questão” (KOPNIN, 1978, p. 231).

O primeiro capítulo tem como objetivo identificar a influência das políticas internacionais no currículo da Educação Infantil. Para isso pretendemos investigar historicamente o conceito de currículo e a ideologia contida nelas de acordo com interesses sociais e econômicos. Entender sobre a história da educação de crianças pequenas auxiliará a compreender alguns aspectos e estereótipos presentes nesse nível de ensino e os interesses de organismos multilaterais nisso. Finalizamos o capítulo pesquisando a concepção que temos hegemonicamente sobre o currículo na educação infantil atualmente.

O segundo capítulo busca analisar os dois principais documentos que regem atualmente as discussões sobre currículo em Fortaleza: a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. A partir dessa análise, investigar quais aspectos dela se relacionam com as políticas propostas pelos organismos multilaterais e sofrem influência pós-moderna sobre currículo abordado no primeiro capítulo.

No terceiro capítulo objetivamos compreender a perspectiva ontogenética do desenvolvimento superior da genericidade humana, defendendo a ontologia em Marx e o materialismo histórico-dialético, bases da concepção histórico-crítica da qual utilizaremos para basear toda a análise deste trabalho. Nessa perspectiva crítica relacionar esses princípios ao desenvolvimento da criança como gênero humano e como a escola auxilia diretamente nesse processo.

Por fim, analisaremos os aspectos presentes na proposta curricular para educação infantil do município de Fortaleza que favorecem com o processo de desescolarização desse nível de ensino e propor formas para superação de uma visão romantizada de criança a fim de entendê-la como aluno concreto “que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p. 22). Este, portanto, é o teor da presente dissertação.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA E A PROPOSTA DE CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo escolar sofre forte influência às vezes direta, às vezes indireta das relações econômicas e políticas locais, nacionais e mundiais, de modo que a escola se constitui em terreno fértil para a consolidação das ideologias defensoras da permanência da sociedade capitalista. Através da escola e de seu currículo, entre outros instrumentos, a burguesia exerce seu domínio político e direção cultural sobre as classes trabalhadoras. As ideias defendidas em um currículo escolar “são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidas na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio”. (FAUSTINO *apud* MALACHEN, 2016, p. 3).

O objetivo desse capítulo é identificar a influência das políticas internacionais na educação, em particular na Educação Infantil. Abordaremos como o percurso histórico na educação de crianças pequenas e a organização do currículo tem estreita relação com a economia e os interesses de dominação sobre a classe trabalhadora. Seguindo o método histórico-dialético, entendemos que somos produto de uma totalidade ao mesmo tempo que agentes dela e compreender o percurso histórico em suas múltiplas determinações é reconhecer o movimento do conhecimento que se dá em dois momentos:

Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portando, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise de conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229) (SAVIANI, 2015, p.61-62).

Nessa perspectiva, buscamos nesse primeiro capítulo compreender a Educação Infantil como ela se apresenta hoje resgatando a história de sua gênese e os interesses políticos e econômicos que se tem mostrado a ela atualmente. A concepção do currículo hegemônico que temos no Brasil hoje se apresentou, especialmente a partir da reforma educacional de 1990. Sua reestruturação é pensada em consonância com uma formação de professores voltada para o desenvolvimento de competências, garantindo que esse currículo seja transmitido pelos docentes da maneira desejada.

O marco histórico para essas reformas educacionais, na maioria dos países, e uma nova concepção de currículo se dá na década de 1990 a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos e a assinatura da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. As políticas neoliberais e a reestruturação produtiva se tornam presentes nesses documentos resgatando o papel redentor da educação capaz de melhorar as condições econômicas e sociais de um determinado país caso ele prepare o homem para as novas necessidades da economia e o mundo globalizado (MALACHEN, 2016).

As mudanças no currículo determinado por tais políticas não são realizadas de forma desinteressada uma vez que o currículo não é um elemento neutro, nem atemporal, sendo necessário entender sua história para uma melhor compreensão das mudanças que tem acontecido nessa esfera.

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural, etc. (TORRES, 1995, p. 16).

A elaboração de um currículo não traz apenas um caráter gnosiológico mas carrega também um caráter ideológico. Assim, o conhecimento pode ser utilizado para atender as necessidades de uma classe dominante e manter o controle da classe trabalhadora. Para Saviani o que inicialmente pode parecer um equívoco gnosiológico se manifesta como acerto ideológico.

[...] o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. (SAVIANI, 2015, p. 66).

Esse interesse no controle ideológico do conhecimento passa a ter foco desde a mais tenra idade para a formação de novos sujeitos, recebendo incentivos de organismos internacionais. A década de 1990 foi marcada por diversas políticas educacionais e foi também nesse período que, no Brasil, a educação infantil foi garantida como dever do Estado e direito da criança na LDBEN de 1996. Anterior a esse período, temos toda uma caminhada histórica para superação do assistencialismo no atendimento as crianças pequenas até a sua

transformação em abordagem institucionalizada como etapa da educação básica através da Constituição de 1988, no Brasil¹³.

Ao identificar as necessidades do aprofundamento desses pontos, dividimos o primeiro capítulo em quatro partes. Iniciamos com história da educação de crianças pequenas e seu reconhecimento como parte da educação básica. Seguimos com uma análise das políticas públicas internacionais e nacionais propostas para educação infantil que interferem diretamente nos estudos sobre o currículo. Fazemos um breve resgate histórico da concepção de currículo, sua mudança na história e seus interesses, finalizando com a abordagem sobre o que se vem discutindo, especificamente, sobre currículo da educação infantil.

2.1 A educação de crianças pequenas e sua institucionalização

Ao tratar sobre a educação das crianças na mais tenra idade, é fundamental entender a história da educação infantil relacionando-a com o que vivenciamos hoje nesse nível de ensino, seus desafios, dificuldades e avanços reconhecendo que são parte de uma totalidade.

Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se *inventar a roda* novamente. Atribuir-se a inauguração do *novo* pode até ser motivo para obter altos rendimentos vendendo a novidade no mercado. Mas também é motivo do rápido desvanecer de propostas mirabolantes ou mesmo do ridículo diante da falta de seriedade e de consistência. (KULHMANN JÚNIOR, 1998, p. 6).

Durante muito tempo a responsabilidade pela educação das crianças pequenas era restrita à família, sobretudo à mãe. A Educação Infantil, como é conhecida atualmente, realizada de forma complementar à família, é algo relativamente recente. Segundo Bujes (2001), a origem das instituições de educação infantil está relacionada ao surgimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser situado na Europa, entre os séculos XVI e XVII. A autora destaca as mudanças ocorridas na sociedade europeia, decorrentes da “descoberta” de novas terras, do surgimento de novos mercados, do desenvolvimento científico e invenção da imprensa como fatores que contribuíram para o surgimento da escola moderna, além de uma série de outras mudanças como,

Uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, as

¹³ No Art. 208, inciso IV diz ser: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988)

escolas; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como ensinar; e, também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes. (BUJES, 2001, p. 14).

A primeira revolução industrial foi um marco para a organização de instituições de educação infantil. Com a substituição relativa da força humana pela força motriz, mulheres e crianças passam a fazer parte efetivamente da classe trabalhadora industrial. Ou seja, se antes era apenas o homem, adulto, trabalhador que vendia somente sua força de trabalho agora mulheres e crianças passavam a tomar parte nos processos produtivos.

As mães que optavam por não vender a força de trabalho de seus filhos se viam obrigadas a deixá-los com alguém para que pudessem trabalhar. Dessa forma, passaram a direcionar parte do que recebiam para pagar uma outra mulher trabalhadora para que ficasse com seus filhos nesse período.

Com a crescente procura de mães trabalhadoras para terem onde deixar seus filhos, algumas mulheres da comunidade passaram a ofertar esse serviço adotando também atividades como canto e memorização de rezas. Os maus-tratos eram naturalizados e aceitos pela sociedade que só encontrava aquela opção para o cuidado dos filhos das trabalhadoras empregadas nas fábricas.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

As primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos voltadas a cuidar de crianças tinham como objetivo cuidar e proteger essas crianças enquanto suas mães iam para o trabalho. Essas instituições passaram a ser uma extensão da família, o lugar onde as crianças eram alimentadas e cuidadas de sua higiene pessoal.

Apesar de em seu início essas instituições estarem focadas no cuidado assistencial, as questões educacionais e pedagógicas também existiam. Um grande exemplo é a escola de Robert Owen, em 1816, que recebia crianças de 18 meses e jovens até 25 anos. Lá havia um material didático com propósito educativo, aulas de canto e lições que abordavam a natureza.

No final do século XIX e início do século XX o jardim de infância criado por Friedrich Froebel (kindergarten) passa a ser concebido como referência para as instituições de educação infantil. Sua principal concepção é de que a criança “precisa ter uma mente aberta e

livre para poder abrir as portas do conhecimento” (STEMMER, 2012, p. 15). Assim, o conhecimento da criança deve ser valorizado e a aprendizagem deve partir daquilo pelo qual ela manifesta interesse.

Individualizando o ensino e os processos de aprendizagem e elegendo o desenvolvimento dos talentos de cada ser humano em harmonia com a natureza como objetivo da educação, Froebel revoluciona a educação que se realizava sob os moldes chamados tradicionais, antecipando-se, tornando-se precursor do movimento que mais tarde seria conhecido como movimento da Escola Nova, ou Escola Ativa ou ainda Pedagogia Progressista (nos EUA) (ARCE, 2002, p. 47).

Apesar de reconhecermos que as ideias de Froebel significaram uma grande revolução educacional das crianças pequenas elas são os germens dos ideais escolanovistas trazendo princípios da “ideologia liberal aplicada ao discurso educacional” (ARCE, 2002, p. 2016). Além de não contribuir para que a educação levasse à humanização descaracterizava a profissão do professor que, de acordo com a pedagogia froebeliana, “educar é algo que se desenvolve espontaneamente, na prática” (STEMMER, 2012, p. 16)

O *kidengarden* se tornou referência ao trazer uma concepção pedagógica à educação de crianças pequenas enquanto às creches eram dadas um caráter meramente assistencialista. “A proposta pedagógica froebeliana foi uma das principais tendências a substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas” (STEMMER, 2012, p. 12).

O Brasil também sofreu grande influência das ideias froebelianas, porém as primeiras instituições destinadas às crianças tinham caráter puramente assistencial com o intuito principal de acolher crianças abandonadas. Rizzo (2003) revela que muitas dessas crianças eram filhas de mulheres da corte que, uma vez fruto de um relacionamento fora do casamento, eram motivo de vergonha. Nessa época a criança era considerada como um objeto sem valor humano.

Essas instituições, muitas delas filantrópicas, vinham resolver um problema que incomodava muitos setores da sociedade: as altas taxas de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos, entre outros.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Esses cuidados assistenciais e a resolução de problemas médicos e higienistas regeram todos os esforços para a criação e desenvolvimentos dessas instituições que acolhiam crianças no Brasil durante séculos.

Foi com o processo de industrialização e inserção efetiva da mulher no mercado de trabalho que começaram movimentos que reivindicavam melhores condições de trabalho e entre essas reivindicações estavam as instituições para os cuidados das crianças filhas de trabalhadores. Com esses movimentos, os números de instituições mantidas pelos Governos passaram a aumentar.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

O aumento dessas instituições veio junto com a luta por uma educação compensatória que deveria ser ofertada nessas instituições. Nessa concepção, as crianças pobres eram privadas de “cultura”, vítimas de desnutrição e não viviam em ambientes higiênicos. Essa pré-escola deveria proporcionar uma “democratização de oportunidades educacionais”. Porém, de acordo com Kramer (1995):

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

Desde o seu início, a institucionalização da educação destinada às crianças pequenas foi marcada pela distinção em relação à classe social de origem, indicando um modelo de atendimento vinculado aos órgãos de assistência social destinado às crianças pobres e outro modelo de atendimento associado a práticas escolares para as crianças pertencentes às camadas mais abastadas da população. Confirmando essa dualidade educacional, Cerisara (2000, p. 12) destaca que,

[...] nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam

numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

Até o início de 1970 atendia-se em creches as crianças que eram filhas de operários e as crianças da elite eram acolhidas nos chamados jardins de infância. As instituições precursoras foram o Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, fundado em 1875, a Escola Americana em São Paulo, de 1877, e a Escola Normal Caetano de Campos também em São Paulo, fundada em 1896. Inspirada na instrução froebeliana e nas características do *Kindergarden*, esse setor privado buscava atingir a elite brasileira.

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 83-84).

Esse percurso histórico é importante para entender o que é a Educação Infantil e suas implicações políticas, pois:

Mais do que uma polaridade entre campos homogêneos, a história da educação infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do domínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, de comprometida quanto à qualidade do atendimento. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 202).

Foi somente a partir de 1980, com o processo de redemocratização, que diversos setores da sociedade se uniram para lutar pela educação de crianças pequenas enxergando-as como sujeitos de direitos, inclusive ao direito a uma educação de qualidade. Propunha-se que a educação infantil se tornasse um direito da criança por meio de textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação que passaram a falar da educação pré-escolar que incluía as crianças de 0 a 6 anos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Então, na Constituição de 1988, finalmente a educação infantil é reconhecida como direito passando a ser “[...] dever do Estado para com a educação efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2020). Anteriormente, as instituições existentes eram responsabilidade da área de assistência social.

A inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos. Primeiro, porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados a essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de

formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas. (HADDAD, 1993, p. 32).

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo nele reconhecida a criança como sujeito de direitos e inserindo-a no mundo dos direitos humanos.

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000, p. 184).

Nos anos seguintes, entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos com o intuito de instituir diretrizes pedagógicas para esse nível de ensino e para expansão da oferta de vagas. Alguns desses documentos são “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995); “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (BRASIL, 1994), que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; “Educação infantil: bibliografia anotada” (BRASIL, 1995); e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil” (BRASIL, 1996).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996a), reconhece a importância da Educação Infantil e a institui como primeira etapa da Educação Básica. As instituições de Educação Infantil passam então a integrar o sistema de ensino, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

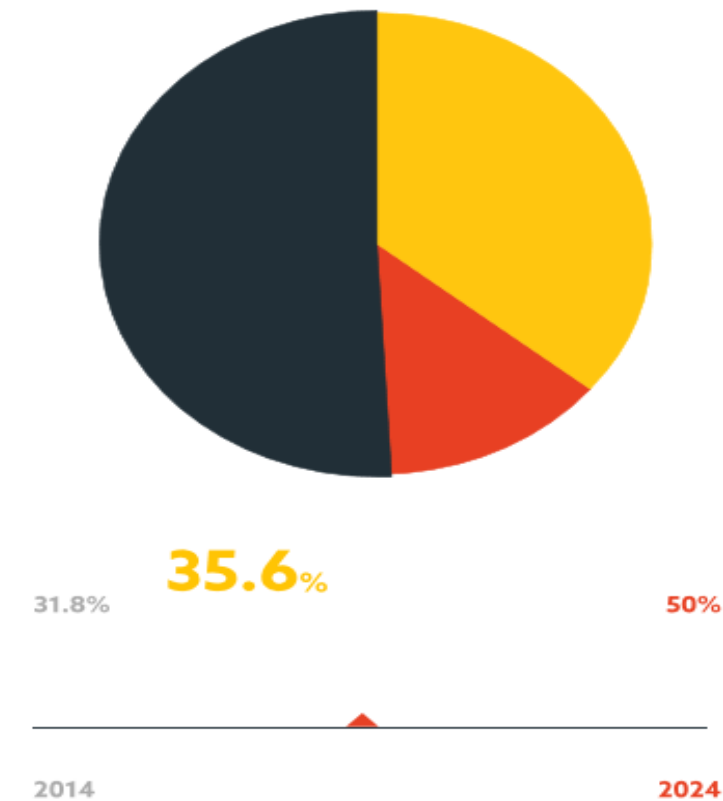
O atual Plano Nacional de Educação – PNE traz como meta 1 políticas de educação infantil:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Apesar do crescimento significativo nas matrículas de toda a Educação Infantil, o Brasil não conseguiu alcançar a universalização da pré-escola até 2016 e segue com projetos e programas de incentivo à educação na primeira infância para conseguir alcançar até 2024 um atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos. Os gráficos abaixo demonstram como estão os números de matrículas do último Censo Escolar e a meta a ser alcançada de acordo com o PNE.

Gráfico 3 – Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na educação infantil no Brasil e projeção para 2024

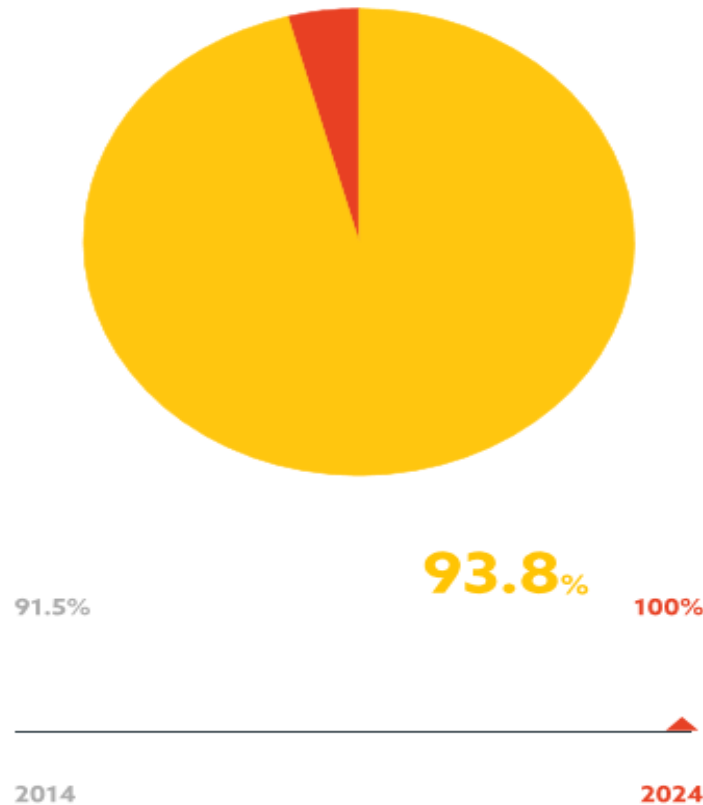
PORCENTAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Censo Escolar 2018.

Gráfico 4 – Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil no Brasil e projeção para 2024.

PORCENTAGEM DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Censo Escolar 2018

Algumas conquistas ocorreram na institucionalização da educação de crianças pequenas, porém, ainda existem muitas contradições no que se refere à concretização, por meio das práticas, dos direitos conquistados e legalizados para as crianças da Educação Infantil, especialmente, quando se trata daquelas destinadas à faixa etária de zero a três anos de idade. Barbosa (2010, p. 1) afirma que “até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores”. Esses avanços na legislação brasileira têm relação com um movimento mundial dos organismos multilaterais de atenção à primeira infância que é o que veremos a seguir.

2.2 As políticas públicas para a educação infantil

Nas últimas décadas, se deu a emergência das discussões sobre educação infantil, sendo esse inclusive o tema de conferências e reuniões internacionais e nacionais. Diante

dessas discussões é importante questionar: o que gerou esse interesse pela criança e na infância? Por que diferentes organismos internacionais concentraram vários estudos e indicações aos países em relação a esse nível educativo? Encontramos algumas respostas ao compreender esse interesse no contexto de reforma do Estado e da reforma educacional na América Latina na década de 1990.

Com a pobreza crescente nos países periféricos, passou-se a pensar em estratégias de governabilidade que tornassem possível contornar a situação de extrema pobreza sem necessariamente proceder a ampliação de direitos sociais. De acordo com o Banco Mundial (1990, p. 27), a pobreza pode ser compreendida como a “incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo”. Essa incapacidade está diretamente relacionada com o poder de consumo. Os governos deveriam investir em capital humano a fim de aumentar a competitividade por um emprego e movimentar o mercado com poder de consumo.

Essa ideia de controle à pobreza é um processo histórico em que se deve estar atento para que não se perca o controle.

[...] a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpriram uma função apaziguadora. Interpreta-se a pobreza a partir da generalização de caracterizações parciais. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como menino de rua, que, por sua vez, torna-se sinônimo de trombadinha, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 28).

A educação então ganha uma centralidade estratégica, associada a uma nova lógica econômica. Seguindo essa lógica, a educação é proclamada nos anos 1990 como eixo da produtividade com equidade, que torna necessário garantir a oportunidade de acesso e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem a fim de promover a equidade pretendida.

A partir dessa lógica as desigualdades existentes na sociedade seriam consideradas desigualdades justas, pois teriam acontecido num contexto de equidade. A educação torna-se foco privilegiado, sendo apontada como imprescindível no rompimento dos ciclos de pobreza e na consolidação da equidade social.

Esse pensamento foi transmitido pelos organismos multilaterais através de projetos e programas em toda a América Latina e Caribe, definindo metas e propondo orientações educacionais. Em alguns documentos produzidos por esses organismos é possível observar seu destaque para a educação infantil evidenciando a importância desse nível de ensino no combate à pobreza. Podemos citar alguns deles: Situação mundial da infância

2007(UNICEF, 2006); *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe* (CEPAL, 2013); *Metas educativas 2021* (OEI, 2008).

A educação infantil se torna uma medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas que se fundamentam na ideia de gastos mínimos na área social. Ganha centralidade como chave para expansão das capacidades humanas das pessoas pobres. Isso porque é afirmado pelas ideias dos organismos multilaterais que quanto mais cedo a criança é educada, maiores serão suas oportunidades de desenvolvimento psicofísico e social.

Segundo Rosemberg (2001), foi a partir da entrada de organizações internacionais como a UNESCO e a UNICEF, que no âmbito da educação infantil se ampliou a atuação, que antes era focada na saúde e nutrição, para projetos educativos. No Brasil, esse debate foi de grande importância para que a educação infantil se concretizasse como direito da criança e etapa da educação básica, a partir da Constituição de 1988 e em documentos posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Com o avanço das políticas neoliberais no Brasil, tendo a educação como base para o desenvolvimento do país, a responsabilização com a Educação Infantil passa a ser compartilhada entre governo e iniciativa privada. A perspectiva de educação foi e ainda é a de formar para o consenso, para a coesão social e para a adaptação, servindo para a manutenção do sistema. A Educação Infantil passa a ser foco de grandes (Banco Santander, Fundação Bradesco, Itaú Social, entre outros), que entendem a importância desse nível de ensino na propagação de suas ideias, ampliando seu alcance não só nas crianças, mas também às famílias. De acordo com Rizzini a criança se “constituirá um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família, atingindo os transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível” (RIZZINI, 1997, p. 26-27).

O Movimento Todos pela Educação, iniciado em 2006, através da iniciativa de um grupo de empresários e patrocinado por corporações econômicas como Gerdau, Suzano, Itaú, Bradesco e Organizações Globo tornou-se um projeto de educação nacional contando com o apoio do Estado brasileiro. Lopes (2017) em levantamento dos documentos sobre educação infantil apresentados no portal do Todos Pela Educação em 2016 revela a produção realizada sobre o assunto que serviu de base para debate sobre os caminhos a seguir no que diz respeito à educação de crianças pequenas no Brasil.

Quadro 1 - Documentos sobre educação infantil apresentados no portal do TPE em 2016

Titulo	Autor	Data
A qualidade nas políticas para a promoção do desenvolvimento na Primeira Infância	TPE – Alejandra Meraz Velasco (Superintende do TPE) FMCSV – Eduardo de Campos Queiroz (Diretor Pres. da FMCSV)	2016
Desenvolvimento integral na primeira infância: agenda de ações para a América Latina	TPE FMCSV Diálogo interamericano	out. 2015
Políticas Públicas de Desenvolvimento Infantil na América Latina: levantamento e análise de experiências	TPE FMCSV Diálogo interamericano Carolina Aulicino (Unicef – Argentina) Gala Díaz Langou (Cippec – Centro Impl. Políticas Públicas a Equidade e Crescimento)	set. 2015
Levantamento da situação das creches no Brasil de 2005 a 2009	TPE	sem data
Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil	Rita Coelho (MEC/SEB Coord. Geral da Educação Infantil)	sem data
Educação Infantil: o desafio da qualidade	Daniel Santos (Dr Economia FEA-RP/USP)	sem data
Corte Etário: em defesa da infância e da educação infantil	João Paulo Faustinoni e Silva (Promotor de Justiça da Infância e da Juventude)	sem data
O efeito da educação infantil sobre o desempenho escolar em exames padronizados	Fabiana de Felício (representante do Inep) Lígia Vasconcellos (representante Itaú)	sem data
Os efeitos da pré-escola sobre os salários, a escolaridade e a proficiência escolar	Andréa Zaitune Curi (Doutor Economia-FGV) Naércio Aquino Menezes Filho (Doutor e PhD em Economia-Londres)	sem data
Pesquisa Educação da Primeira Infância: evidências brasileiras	Marcelo Neri (Doutor e PHD em Economia Univ. Princeton)	sem data
Situação Mundial da Infância 2008	Unicef	2008

FONTE: Lopes (2017, p. 37)

Podemos observar no quadro acima que diversas organizações privadas se dedicaram a estudar a primeira infância e o desenvolvimento da educação infantil. Além disso, esses estudos ressaltam a importância do investimento nesse nível de ensino para um melhor desenvolvimento econômico, melhorando também níveis de mortalidade infantil e desnutrição. Isso é claramente expresso na participação de economistas para discutir o impacto da educação infantil para os índices econômicos.

A orientação dada pelos organismos em relação à educação infantil era de que se fazia necessário uma organização maior na América Latina para a educação na primeira infância. Neste entendimento, promover o desenvolvimento integral na primeira infância é fundamental pois priorizar a primeira infância é a melhor decisão que um país pode tomar. A educação infantil seria um dos investimentos com maior retorno:

O investimento em programas de qualidade para a primeira infância tem, dessa forma, uma alta **taxa de retorno** para toda a sociedade. Algumas estimativas

realizadas pelo economista norte-americano James Heckman, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 2000, indicam que para cada US\$ 1 investido em políticas de primeira infância de qualidade, existe um retorno para a sociedade de até US\$ 17 (UNICEF, 2010) (Alegre, 2013). As provas do PISA (Programme for International Student Assessment) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostram que os alunos de 15 anos que assistiram a, pelo menos, um ano de educação inicial obtêm melhores resultados do que aqueles que não o fizeram, inclusive quando são levados em consideração seus perfis socioeconômicos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

É possível perceber que o interesse na primeira infância tem a intenção de controle social e retorno financeiro. Investir na Educação Infantil é investir em capital humano buscando um futuro bem-estar e desenvolvimento. Isso é claramente exposto no documento do Banco Mundial para o Brasil: “Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas” em que afirma que “[...] um programa nacional abrangente de serviços de desenvolvimento da primeira infância pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento.” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 8).

A participação dos organismos multilaterais, o Banco Mundial e a influência de grandes empresários acontecem também nas discussões de currículo para educação inserindo nele seus interesses.

2.3 Aspectos históricos e conceituais do currículo escolar no Brasil

Os desafios ao se estudar o currículo começam na sua conceituação. Ao procurar uma definição de currículo é possível encontrar uma infinidade delas. Cada conceituação define uma concepção que vai desde os aspectos sociais, políticos, didáticos a econômicos. No seu sentido etimológico, currículo vem do latim *Curriculum* que significa a ação de correr, de movimentar-se, de se estar em curso, pode ser uma redução da locução latina *Curriculum Vitae*, que significa percurso de vida.

Assim, ao pensarmos o conceito de currículo escolar a partir da etimologia da palavra chegamos à hipótese de currículo ser o delineamento de um caminho escolar, isto é, de um percurso de formação na escola. No vocabulário pedagógico e conhecido pela sociedade em geral, currículo tem sua definição mais usual como “Parte de matérias de um curso” (ROCHA, 2005).

Faremos um breve resgate crítico sobre o conceito de currículo a partir do conceito de Nereide Saviani (2012) que afirma que currículo “[...] é uma construção social e que consiste em uma seleção de elementos da cultura global da sociedade, organizados para

fins de ensino e aprendizagem em situações de educação escolar” (SAVIANI, 2012, p. 54). Compartilhamos também da concepção do Coletivo de Autores (1992), em que o currículo é “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27). A partir dessas ideias analisamos a trajetória histórica dos estudos do currículo.

Historicamente, o emprego de um currículo no âmbito educacional iniciou em Universidades já no século XVI, apesar de seu primeiro registro escrito ser do século XVII.

Possivelmente teria sido empregado já em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden, Holanda (fundada, aliás, na segunda metade do século XVI, com claros propósitos de “formar predicadores protestantes”). Mas segundo o Oxford English Dictionary, o primeiro registro que dele se constata é de um atestado de graduação outorgado, em 1663, a um mestre da Universidade de Glasgow, Escócia (reorganizada na mesma época, com idênticos propósitos) (SAVIANI, 1995, p. 16).

Essa conceituação, com ênfase em matérias, utilizada até o final do século XIX foi sendo continuamente enriquecida ao longo da história. John Dewey foi um dos precursores na mudança de visão sobre currículo. Com sua experiência na escola-laboratório da Universidade de Chicago, concluiu que um currículo baseado nas experiências que as crianças vivenciam garante sucesso no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa ideia se esboça uma crítica ao currículo vigente na época (tradicional) e se aposta em um currículo baseado nos interesses do aluno. Essa concepção foi muito utilizada no Brasil na década de 1930 com a ascensão do movimento da Escola Nova.

As ideias de Dewey, Decroly e Kilpatrick foram muito utilizadas pelos escolanovistas para defender uma concepção de currículo na primeira tentativa de reforma educacional brasileira após a criação do Ministério de Educação e Saúde (1930). Até então, inexistia uma política nacional de educação no Brasil. A constituição de um currículo educacional para todo o país pelo governo tinha intenção de controle do ensino que seria dado às massas, preparando o novo trabalhador para as novas relações de trabalho e novos contextos.

Uma das primeiras medidas do Governo Provisório instalado com a revolução de 1930 foi a de criar o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública – aliás, uma antiga reivindicação de educadores e intelectuais brasileiros –, conferindo à União poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país. Tratava-se de adaptar a educação a diretrizes que, notadamente a partir daí se definiam tanto no campo político quanto no educacional. O objetivo era de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Os ideais defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 tinham como proposta a reconstrução de um programa educacional no país, tendo como princípio a defesa pela escola pública, laica, obrigatória e comum para ambos os sexos. A década de 1930 foi um período de grande interesse nos assuntos educacionais. É dado à escola um caráter salvacionista - otimismo pedagógico¹⁴ enfatizando a formação de cidadãos e sua grande importância no trato de questões sociais. A proposta de currículo apresentada pela Escola Nova no Brasil constituiu-se como uma crítica ao currículo da escola tradicional modificando aspectos e mudando eixos pedagógicos centrais.

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1997, p. 20-21).

Com Saviani compreende-se a defesa central de Dewey, e seus seguidores, que advogam que as experiências cotidianas das crianças eram centrais nas atividades escolares, pois é a partir do cotidiano que deve ser organizado o planejamento em sala de aula.

Apesar dos estudos de John Dewey serem do final do século XIX, data de 1918 a primeira obra sobre currículo reconhecida: “*The Curriculum*” do americano Franklin John Bobbit. Este define o currículo como o conjunto de habilidades a serem desenvolvidas para capacitar o homem a tomar decisões em sua vida adulta. É conhecido por ser uma semente do tecnicismo. Para ele o currículo devia estar ligado a conceitos como eficácia, eficiência e economia tendo objetivos claros para o alcance de habilidades.

Tal como a indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...] o modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa. [...] De acordo com Bobbit a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor. (SILVA, 2009, p. 23).

¹⁴ O termo “otimismo pedagógico” também foi cunhado por Nagle em 1976 e, tal movimento, segundo o próprio autor, apresentando-se como uma verdadeira “revolução copernicana” no campo da educação, o escolanovismo pretende deslocar o educando para o centro das reflexões escolares. Daí resultar em profunda alteração dos padrões em que se sustentava a chamada “escola tradicional”: são novos valores e princípios a fundamentar a organização escolar, novos modelos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo (NAGLE, 1978, p. 265).

As concepções curriculares de Dewey e Bobbit procuravam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista vigente, apresentando respostas às mudanças sociais, políticas e econômicas que vinham acontecendo. Essas tendências dominaram o pensamento curricular dos anos 1920 até o final da década de 1960. (MOREIRA; SILVA, 1995).

Ralph Tyler autor da obra “Princípios básicos de currículo e ensino”, de 1949, traz uma visão mais técnico-linear ao currículo. Em seus estudos defende que ao organizar um currículo deve-se buscar respostas para quatro questões básicas: 1). Que objetivos deve a escola procurar atingir? 2). Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3). Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4). Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2009). Para isso era necessária eficiência na escolha dos conteúdos, selecionando e organizando as experiências a serem desenvolvidas em sala de aula.

Conclui-se, portanto, que os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades de aprendizagem são questões centrais no campo do currículo. Até os anos 60, as diferentes propostas enfrentavam tais questões partindo das orientações dominantes que privilegiavam elementos como a eficiência e a racionalidade técnica e científica em nome da minimização de custos e maximização dos resultados. Predominava a ideia de que um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, era a forma de lidar com os problemas da área. (SANTOS; MOREIRA, 1995, p. 49).

Na segunda metade da década de 1950, observou-se o grande desenvolvimento econômico e industrial no Brasil. Isso gerou uma grande oferta de empregos, porém houve falta de mão-de-obra qualificada. A falta dessa qualificação prejudicou a ocupação das vagas abertas na indústria. A imensa procura pelo Ensino Superior deixou o governo em estado de alerta visto que as vagas eram limitadas. Esta crise educacional desencadeou a assinatura do acordo entre dois órgãos: o MEC (Ministério da Educação) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Esses acordos tinham como objetivo uma assistência técnica e financeira na educação para reformá-la através dos padrões americanos. A educação passa a ser vista como a forma de melhorar o desenvolvimento econômico do país. Assim, adequar a educação ao modelo econômico era a melhor forma para fazer o país crescer e se desenvolver. Com isso os ideais curriculares norte-americanos passam também a dominar as discussões educacionais brasileiras.

As ideias de Ralph Tyler e Hilda Taba – discípula argentina de Tyler e responsável por ser a precursora de suas ideias ao Brasil - influenciaram medidas tomadas por especialistas e técnicos na supervisão de guias curriculares no Brasil, sendo criada a

habilitação em “Supervisão” no curso de pedagogia e a pós-graduação em “Supervisão e Currículo”.

A racionalização da organização escolar permite um maior controle da burguesia sobre a classe trabalhadora. Com currículos engessados, focados na técnica e no método, onde professor e aluno ocupam posição secundária, favorece a que o professor perca o controle do seu trabalho e se torne um mero executor (SANTOS, 1995, p. 410).

Assim, nessa lógica, conforme defende Frigotto, se insere a teoria do capital humano, que engendra essa concepção pedagógica segundo a qual os indivíduos que não possuem os meios de produção devem desenvolver sua força de trabalho e responder as demandas do mercado.

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia. (FRIGOTTO, 2015, p. 11).

Para o Brasil, que durante os anos 1960 e 1970 passava por uma ditadura civil-militar, o controle curricular do que era transmitido nas escolas era fundamental para o domínio social e permanência do regime. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola (LOPES; MACEDO, 2011). A ideia de controle social utilizado pelos conservadores se torna alvo de críticas para se pensar num novo movimento nos estudos sobre currículo que influenciará o processo de redemocratização do Brasil na década de 1970.

A visão reconceitualista de currículo a partir da obra “*Curriculum theorizing: thereconceptualists*” de Willian F. Pinar traz a ideia de que toda atividade intelectual implica uma visão política. O currículo, antes amplamente dominado por ideias e perspectivas psicológicas, passa a ser objeto de análises sociológicas e a ter influência do que foi chamado de Nova Sociologia da Educação.

Essa tendência denominada Nova Sociologia da Educação (NSE), desenvolve-se na Inglaterra nos primeiros anos da década de 70, tendo como marco o livro *Knowledge and Control: new direction for the Sociology of Education*, editado por Michael Young. Opondo-se à orientação funcionalista que dominava os estudos da Sociologia da Educação, fundamentando-se na fenomenologia e no neomarxismo e em consonância com o discurso contestador que se difundia na Inglaterra e em outros países da Europa nesse período (FORQUIN, 1993), a NSE levanta questões

relevantes sobre a constituição do conhecimento escolar. (SANTOS; MOREIRA, 1995, p. 49).

A partir da obra de Michael Young “Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação” o movimento da nova sociologia da educação ganhou força na Inglaterra. Young questionava o conhecimento científico mostrando a elaboração de um currículo como uma relação de poder.

[...] Young questionou o conhecimento científico, dado como objetivo, defendendo um conhecimento condicionado e relativo, ou seja, sua postura era discutir o *status* de quem tem o poder de validar alguns saberes em detrimento de outros. Young se contrapunha aos saberes científicos por compreender que sua hierarquia mantém as desigualdades sociais. Desse modo, sua preocupação fundante era a articulação entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder (MALACHEN, 2016, p. 64).

Também influenciados pela Nova Sociologia da Educação, Henry Giroux e Michael Apple relacionaram o currículo com as relações de poder da sociedade capitalista mostrando “como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão de classe e grupos subordinados[...]” (SANTOS; MOREIRA, 1995, p. 50). De acordo com Santos e Moreira foi com uma análise sociológica que eles buscaram discutir alternativas para um currículo que favorecesse a emancipação individual e coletiva. Pinar, Giroux, Apple e o Michel Young são os principais intelectuais da teoria crítica do currículo. Esses davam destaque à articulação entre educação e ideologia.

As teorias do currículo consideradas críticas preocupavam-se com questões tais como a desigualdade e a justiça social e com o papel reprodutor da escola, que afirmavam estar afinada com os interesses dos grupos dominantes. Desse modo, os autores estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise crítica, o que efetivamente o currículo colocava em prática. (MALANCHEN, 2016, p. 56).

O movimento francês, nomeado por Saviani (1997) como crítico-reprodutivista, influenciado por autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet realiza uma análise crítica sobre o currículo e seu papel reprodutor dos interesses burgueses, caracterizando a escola como um aparelho ideológico do Estado.

[...] Althusser analisa o papel da educação na disseminação da ideologia dominante. Assim, ele afirma que o capital precisa da reprodução da ideologia dominante para reproduzir as relações capitalistas de produção. Desse modo, o autor considera a instituição escolar como o local utilizado pelo capitalismo para impor e manter sua ideologia, visto que grande parte da população frequenta a instituição por um período significativo da vida (MALANCHEN, 2016, p. 57).

Na compreensão dos crítico-reprodutivistas é também por meio do currículo que a escola transmite a ideologia dominante de matérias de forma direta e indireta inclinando a

classe trabalhadora a submissão e obediência e a classe dominante a comandar e controlar (SILVA, 2009).

Na obra “A reprodução” Bourdieu e Passeron realizam uma crítica à educação escolar ao expor que a escola, na transmissão de conhecimentos, transmite a cultura da classe dominante, naturalizando essa cultura. Dessa forma, conseguem manter o domínio sobre os subordinados não dando espaço para que esses expressem seus costumes e culturas no ambiente escolar.

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 27).

Nessa perspectiva, portanto, não existe uma cultura universal a se transmitir. A cultura, entendida aqui por conhecimento, passa a ser uma questão de visão de mundo. Não haveria, na visão crítico-reprodutivista, nenhum modo de modificar a educação para os interesses da classe trabalhadora. Assim, por mais que os professores mudassem suas práticas em favor dos trabalhadores de nada adiantaria e eles continuariam perpetuando os interesses da burguesia (SAVIANI, 1997).

Paulo Freire, apesar de não ter estudos direcionados ao currículo influenciou alguns autores como Henry Giroux. A crítica que Freire esboça ao currículo diz que, no currículo tradicional, o conhecimento é simplesmente transferido do professor ao aluno respondendo aos interesses da classe dominante. Ao realizar essa crítica no livro “Pedagogia do Oprimido” ele nomeia como educação bancária essa mera reprodução assemelhando seu discurso ao de Bourdieu e Passeron. Porém, Paulo Freire propõe uma forma de superação dessa reprodução através de uma educação dialógica com uma transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos (LOPES; MACEDO, 2011).

Na educação libertadora, ao contrário, o conhecimento envolve intercomunicação e é por meio delas que os indivíduos “se educam em comunhão”. Em seu método, Freire utiliza a vivência dos educandos com quem trabalha para definir os conteúdos programáticos, buscando desse modo tornar o que vai ser objeto do conhecimento em prática dialógica. O autor suprime a diferença entre cultura popular e erudita e proporciona que a popular seja aceita como conhecimento que verdadeiramente deve compor o currículo (MALANCHEN, 2016, p. 63).

A partir da década de 1990 a percepção sobre o conteúdo escolar e o conhecimento foi se modificando e aparecendo novas categorias dentro da visão de que “nas

escolas não se aprendem apenas sobre os conteúdos do mundo natural e social, adquirem-se também consciência, disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito e estruturam sua personalidade”. (SANTOS; MOREIRA, 1995, p. 50).

Junto com as mudanças que se verificam nos diferentes contextos e momentos históricos, dadas as devidas alterações econômicas, políticas e sociais, a ascensão do pós-modernismo - que valoriza o singular e o idiossincrático-, se apresenta uma nova ideia para organização do currículo. De acordo com sua defesa o conhecimento científico tem caráter colonialista, déspota e autoritário (MALANCHEN, 2016). Todo conhecimento deve ter igual valor e se justifica de acordo com que as diferentes culturas acham ou não verdadeiros.

[...] para os intelectuais “pós”, tudo é resultado da compreensão subjetiva, da experiência pessoal e das interpretações dessa experiência. Alega-se com isso que a realidade é incognoscível, isto é, a realidade é somente o que cada um percebe ser. Desse modo as concepções de realidade precisam ser niveladas, para que nenhuma seja mais verdadeira que a outra. Em algumas versões do pós-modernismo postulam-se concepções do conhecimento um pouco menos individualistas, o qual é considerado uma construção cultural compartilhada por um grupo. Nesse caso, serão verdadeiras aquelas ideias que integram a cultura do grupo, não cabendo qualquer juízo de valor externo a essa cultura. Assim, para o pós-modernismo, os critérios para distinção do que é verdadeiro ou falso são sempre relativos, sempre circunscritos à subjetividade individual ou do grupo/comunidade (MALANCHEN, 2016, p. 68).

Essa concepção tem centralidade na compreensão das diferenças sejam elas de raça, de gênero, étnica, sexual assim como sobre as mais variadas lutas sociais. Para essa concepção o que vale são os conhecimentos produzidos e aceitos dentro dos grupos; não há uma visão da totalidade, mas sim uma supervalorização do particular.

A ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano tem como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória em uma perspectiva totalizante, proposta vista como uma “metanarrativa iluminista”, no mínimo ultrapassada. Teóricos pós-modernos expressam suas reivindicações na linguagem da diferença e do particularismo, afirmam serem ilusórias as formas institucionalizadas de poder, sobretudo os macropoderes (o do Estado, por exemplo), pois concebem – na mais pura tradição foucaultiana – a realidade social tecida por uma rede capilar de micropoderes, que vigiam e disciplinam a vida privada, social e política (MORAES, 2004, p. 342)

O que passa a ter destaque é a superação de aspectos problemáticos da educação moderna como o racismo, homofobia, machismo, entre outros. O Multiculturalismo, vertente pós-moderna, reduz o conhecimento, defende a experiência imediata e descontextualizada da história social. As lutas sociais travadas na década de 1990 potencializam ainda mais essa ideia. A busca por um modelo híbrido de currículo passa a marcar o campo educacional brasileiro na segunda metade dessa década com autores brasileiros como Tomaz Tadeu da

Silva, Vera Maria Candau, Ana Canen, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e Antônio Flávio Moreira.

Para esses autores o que deve ser analisado é como as formas discriminatórias interferem na construção do conhecimento, valores e identidade na escola. Esse posicionamento coloca para a educação a falsa escolha entre o etnocentrismo e o relativismo cultural em que somente uma é a politicamente correta.

Segundo a perspectiva multicultural, um currículo deve propagar a diversidade cultural da sociedade para preparar as futuras gerações para um mundo cada vez mais plural e desigual. De acordo com CANEN (2005) deve-se pensar num cotidiano alternativo que contribua na formação da cidadania multicultural. Dessa forma os teóricos do multiculturalismo acreditam ser possível lutar contra a lógica discriminatória atual e a visão monocultural por outras formas de ver e entender o mundo.

Currículos multiculturais se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes”. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro, que se têm manifestado neste início de milênio, infelizmente em dimensões planetárias (CANEN, 2005, p. 192-193).

Apesar de muitos dos autores do pensamento pós-moderno e do discurso multicultural acreditarem estar fazendo análises críticas à sociedade e adotando posições políticas de esquerda acabam por verdadeiramente estar endossando o pensamento neoliberal que chega com força na década de 1990. Nos princípios neoliberais, com as mudanças econômicas impostas pela globalização se exige maior eficiência e produtividade do trabalhador para atender as demandas do mercado. Essa lógica é transmitida para a formação inicial do trabalhador, ou seja, para escola que será o grande responsável por esse profissional.

Dito de outro modo, a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. (MALANCHEN, 2016, p. 19)

A década de 1990 no Brasil, foi marcada por grandes mudanças educacionais baseadas nos princípios neoliberais¹⁵, onde os países ricos estudaram estratégias para “melhoria” da educação de países subdesenvolvidos e as compartilharam através de conferências mundiais e acordos. A educação passa a ser reconhecida como a chave mágica para a resolução de mazelas econômicas, sociais e culturais de nossa sociedade (MALANCHEN, 2016). Os eventos patrocinados por organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO, ONU, dentre outros, possuem grande influência dos ideais pós-modernos que se mostram interessados em manter a sociedade capitalista. O BM (Banco Mundial) transformou-se efetivamente em uma espécie de “ministério mundial da educação” (Leher, Gentili e Fonseca, 2002).

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien (1990) de cujo relatório o Brasil foi signatário, vários seminários, reuniões e documentos foram realizados para discussão da reestruturação educacional no Brasil com políticas, planos e ações. Além da assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, o documento central dessas reformas no Brasil é o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI organizado por Jacques Delors, com o título “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998).

Para o Banco Mundial “a Educação Básica poderá contribuir para a contenção da pobreza, a partir dos seus reflexos na redução das taxas de natalidade, que viria como resultado do acúmulo de informações e maior inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2000, p. 110). O que passa a ser disseminado é que o subdesenvolvimento dos países se deve a pouca atenção e organização dada à educação de sua população. Com isso, educação e economia devem ser pensadas de forma sincronizada a fim de responder as demandas do mercado e favorecer o desenvolvimento do país.

[...] atribuiu-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes curriculares um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na “nova estrutura produtiva” e a formação de “personalidades democráticas” que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidários e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola redentora ressurgiu com força em nosso tempo, com

¹⁵ Na educação o neoliberalismo afirma que “[...]o indivíduo é incapaz de abarcar a totalidade, o Estado, enquanto órgão que procura totalizar ações, está fadado ao fracasso e, para que atenda melhor os anseios dos indivíduos, sem privá-los da liberdade, deve ser mínimo, reduzido, deixando que micropoderes localizados exerçam sua função de forma a garantir que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses. (ARCE, 2001, p. 253)

a “missão” de realizar o “ajuste social”. (BARBOSA *apud* MALANCHEN, 2016, p. 11).

Nessa lógica é que durante o século XX até o momento atual (2020), o lema “aprender a aprender” tem dominado o debate educacional. Trata-se da pedagogia das competências, da pedagogia construtivista, da pedagogia de projetos, da teoria do professor reflexivo e da pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2011). Sua característica central é a negação do trabalho educativo e da transmissão do saber sistematizado. Na dita sociedade do conhecimento, com a ampliação do acesso às novas tecnologias e à velocidade de informações que um indivíduo é capaz de acessar, alimenta a defesa de que transmitir conhecimentos é algo ultrapassado e tradicional. O novo sujeito deve aprender a aprender sozinho, aprender a lidar com diferentes situações, aprender novas habilidades, inclusive a empreender, para, assim, manter-se num mercado de trabalho inconstante e rotativo.

As ideias hegemônicas sobre currículo na atualidade trazem problemáticas de uma escola descaracterizada, um professor sem identidade e, principalmente, a dúvida de qual o real papel da educação escolar na luta de classes. O relativismo cultural defendido na proposta de currículo para o século XXI relativiza o papel da escola e do professor. Arce destaca no relatório da Unesco, base para reforma educacional no Brasil, o reducionismo da função da escola e a exaltação dela como lugar de aprender a aprender. Nesse documento cabe à escola:

[...] a descoberta de talentos e potencialidades criativas, por meio do atendimento das Nebas dentro da escola, mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo; à escola cabe somente o despertar, por isso, não há necessidade de pretermos o indivíduo por muito tempo dentro da instituição. Difunde-se, com isso, o conceito de uma educação permanente, na qual o aprender a aprender é fundamental. (ARCE, 2001, p. 260)

Assim, para a classe trabalhadora resta uma “formação que não permite a compreensão da realidade objetiva para além das questões cotidianas imediatas e da superfície dos acontecimentos” (MALANCHEN, 2016, p. 12) visto que as Nebas¹⁶ não abrangem as relações entre aprendizagem e conhecimento se limitando às competências postuladas pelas teorias do aprender a aprender, em que o processo de aprendizagem passa pela utilização direta na vida cotidiana do indivíduo (ARCE, 2001, p. 260)

¹⁶ [...] toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2000, p. 1).

Essas questões se agravam quando tratamos da Educação Infantil, que possui uma história recente no Brasil que se diferencia do conceito europeu que se tinha sobre a educação de crianças pequenas.

2.4 A definição de um currículo para a educação infantil

Com a transformação contínua que acontece a partir da década de 1980 nas discussões sobre Educação Infantil, emerge também as discussões acerca de um projeto pedagógico que reconheça as necessidades e peculiaridades das crianças. A elaboração dessa proposta visava romper com a visão assistencialista e compensatória que regia a educação de crianças pequenas e lhe inculcar caráter pedagógico.

Com a elaboração da LDB de 1996 essas discussões se acirraram com a determinação de que as instituições de Educação Infantil deveriam elaborar sua proposta em conjunto com toda a comunidade escolar. Desde a sua promulgação diretrizes, resoluções e pareceres são elaborados a fim de fornecer subsídios para as instituições de Educação Infantil na elaboração de sua proposta pedagógica e seu currículo.

Alguns documentos que orientam na formulação de um currículo para Educação Infantil são: a) Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise; b) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI; c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI; d) Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil; e) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e f) Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” foi o primeiro documento a tratar sobre currículo na Educação Infantil com o objetivo de realizar:

[...] um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/ curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. (BRASIL, 1996b, p. 8).

O documento foi elaborado pelo MEC junto a uma equipe de trabalho composta por Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia de A. Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kramer, estudiosas de destaque na área da Educação

Infantil. Buscaram “desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de Educação Infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares.” (BRASIL, 1996, p. 8).

Ao pensar em um parâmetro norteador o MEC estabeleceu que as orientações deveriam estar em consonância com as diretrizes expressas na Política Nacional de Educação Infantil, respeitando a diversidade cultural presente no nosso país. (BRASIL, 1996). Assim, o documento inicia com um trabalho conceitual a partir da produção teórica dos estudiosos que compunham o grupo de trabalho. Na tabela abaixo explicitamos o que as integrantes do grupo de trabalho formado para produção desse documento entendem por currículo.

Quadro 2 - Conceito de currículo defendido no documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”

ESPECIALISTA	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO
TizukoMorchida Kishimoto	“explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para as crianças e seus pais”. (BRASIL, 1996, p. 13)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	“um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor”. (BRASIL, 1996, p.14)
Maria Lúcia de A. Machado	“uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações”. (BRASIL, 1996, p. 15)
Sônia Kramer	[...] não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. (BRASIL, 1996, p. 18)

Fonte: elaborado pela autora.

Para Kramer a visão de currículo e proposta pedagógica são conceitos similares estando nelas as bases teóricas de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Essa concepção se assemelha a algumas defesas de que “a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.” (OLIVEIRA, 2010, p. 4). Por isso utilizam o termo projeto pedagógico para se referir ao trabalho realizado nas creches e pré-escolas.

Diante das ideias expostas acima ao pensar currículo para Educação Infantil é consenso entre as autoras a compreensão da “natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e a necessidade de que em sua elaboração e implementação haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 19).

É reconhecido pelas autoras que definir o conceito de currículo é um desafio, visto que é fruto de um processo histórico e social que não pode ser desprezado.

Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (BRASIL, 1996, p. 19).

Após as “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, foi publicado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI visando estabelecer um padrão de qualidade e fornecer subsídios teóricos aos professores. Este documento tinha por objetivo “contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.” (BRASIL, 1998, p. 13).

Apesar de seu objetivo a execução dele é opcional às instituições alegando ser o diálogo a melhor forma de se construir o currículo dessa etapa educacional.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de Educação Infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, p. 14).

Neste documento a concepção de criança é dada como sujeito de direitos que é influenciada pelo meio em que vive. Nele se destaca também a necessidade de incorporação de educação e cuidado nas práticas desenvolvidas nas instituições, destacando que educar é:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Quanto ao cuidado se deve “compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica.” (BRASIL, 1998, p. 24). O RCNEI foi criticado por alguns estudiosos especialistas da educação infantil (KUHLMANN JUNIOR, 1999; CERISARA, 2000; KRAMER, 2002) que alegaram ser esse documento um retrocesso aos estudos que vinham sendo produzidos, no sentido de se tirar o caráter escolarizante, condenando a utilização da palavra ensino nessa etapa de ensino, dando a ela um sentido preparatório para o fundamental. Denunciaram que os referenciais desconsideraram o que vinha sendo discutido nacionalmente seguindo apenas as orientações internacionais.

Kramer traz um discurso pós-moderno, em defesa da autonomia e da individualidade, ao afirmar que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

[...] parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? (KRAMER, 2002, p. 15).

Essa visão deixa claro que concepção de currículo é defendida pelos autores tidos como referência em educação infantil e que deram pontapé inicial nesses estudos como vimos mais acima no primeiro documento divulgado pelo MEC.

Logo em seguida aos Referenciais, o MEC divulga as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, dessa vez de caráter mandatório para a organização das propostas curriculares das instituições. Tem por objetivo “estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”. (BRASIL, 2010, p. 11).

Esse documento passa mais uma vez a ter a colaboração de especialistas em educação infantil que são referência até hoje, quando o assunto é educação infantil como, por

exemplo: Maria Carmem Barbosa, Sonia Kramer, FulviaRosemberg, Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

A concepção de currículo apresentada no texto segue os passos da perspectiva pós-moderna, dando destaque ao trabalho com experiências e com a ação cotidiana. É reconhecido como currículo o:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, currículo e projeto pedagógico apresentam-se de maneiras distintas, porém articuladas. O projeto pedagógico se torna um plano orientador que busca alcançar metas de desenvolvimento das crianças. É um instrumento político que garanta aprendizagens valiosas em dado momento histórico.

Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

A ideia de currículo apresentada nas DCNEIs é a de superação do conceito de lista de conteúdo ou de disciplinas a serem ensinados em determinado nível de ensino. A orientação é que o currículo da Educação Infantil seja pensado de forma a articular as experiências e saberes das crianças com o conhecimento de forma que despertem o interesse delas. Analisando esse conceito presente nas Diretrizes é possível ver claramente os ideais pós-modernos, concordando com o que Pasqualini (2018) afirma ser:

[...]nítida a incorporação de tendências pedagógicas vinculadas ao ideário do “aprender a aprender”, dado que se concebe a criança como “produtora de cultura”, atribuindo-se grande destaque às experiências pessoais cotidianas

infantis (“interações” e “brincadeiras”); desaparece, nesse documento, a perspectiva de conteúdos de ensino que se faziam presente – ainda que notadamente submetidos a um tratamento empírico, superficial e eclético – nos Referenciais Curriculares. (PASQUALINI, 2018, p. 156).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil têm como proposta curricular práticas baseadas nas interações e brincadeiras, favorecendo a experiência cotidiana, que é abordado em nove incisos apresentados neste documento. Mais uma vez a individualidade é destacada, prezando a autonomia de instituições e docentes, afirmando que: “As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. (BRASIL, 2010, p. 27).

Ao mesmo tempo em que se destaca a individualidade de cada criança se valoriza “o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p. 16). Durante toda a etapa da educação infantil deve-se trabalhar o respeito às diferenças entre as crianças, as comunidades e os povos. Em todo o corpo do documento não se vê a palavra ensino relacionada à prática na educação infantil, sendo que a indissociabilidade entre cuidar e educar é registrada, tendo o respeito à pluralidade cultural e individualidade de cada criança como eixos centrais no planejamento docente.

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua Identidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

É importante salientar, que o centro do planejamento curricular precisa ser a criança, considerada sujeito histórico e de direitos. Todas as relações que ela estabelece na instituição seja com outras crianças, outros adultos ou, até mesmo, as relações com o ambiente de tornam elementos de seu desenvolvimento.

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

É superada a ideia construtivista de que a construção do conhecimento é resultado de uma maturação orgânica, mas sim resultado das relações que estabelecem mediadas por diferentes parceiros. Essa concepção vem acompanhada da orientação de que “Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico”. (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

De acordo com Oliveira (2010) é necessário superar a prática pedagógica centrada no professor e manter uma aproximação real com a criança compreendendo o ponto de vista dela e seus interesses. O desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não da do adulto. É considerar a criança concreta no planejamento curricular.

Foi possível observar até aqui que toda a concepção de currículo para educação infantil no Brasil teve sua carga histórica de influência das ideias froebelianas e dos ideais pós-modernos com as pedagogias do aprender a aprender. Há uma grande preocupação de não escolarizar a educação infantil, deixando para esse nível a expressão livre da criança, o conhecimento a partir do seu cotidiano, com respeito a sua individualidade.

Além disso temos a forte influência das políticas internacionais e seus interesses com uma Educação Infantil que estimule as competências e habilidades postuladas pelas pedagogias do aprender a aprender, mantendo o controle social e as ideias do capital. Moreira (2012) elaborou dois quadros-síntese com palavras-chaves presentes nos textos dos organismos multilaterais e os documentos que orientam a educação de crianças pequenas no Brasil.

Quadro 3 – Recomendações políticas à Educação Infantil na década de 1990: algumas categorias

Recomendações políticas à Educação Infantil na década de 1990: algumas categorias							
UNESCO		CEPAL		BM		BID	
<ul style="list-style-type: none"> - Direito Humano - Qualidade - Aprender a aprender, a fazer, a conviver - Educação para o trabalho - Desenvolvimento sustentável - Expansão e Melhoria - Focalização à Educação Básica primária, á meninas, aos pobres - Equidade 		<ul style="list-style-type: none"> - Equidade - Transformação produtiva - Desenvolvimento sustentável - Focalização à pobreza - Educação para a competitividade 		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Sustentável - Focalização à pobreza - Capital Humano - Equidade - Qualidade - Descentralização 		<ul style="list-style-type: none"> - Focalização à pobreza - Cuidado Infantil - Desenvolvimento Sustentável - Focalização à Educação Básica - Qualidade - Descentralização - Aumento produtivo - Responsabilidade - Social 	

Recomendações políticas à Educação Infantil presentes nos documentos oficiais do MEC: algumas categorias					
CF/1988	ECA/Lei 8.069/90	LDB/Lei 9.394/96	PNE/Lei 10.172	RCNEI (1998)	DCNEI (1999)
<ul style="list-style-type: none"> - Direito - Igualdade - Qualidade - Municipalização - Descentralização - Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> - Direito - Proteção Integral - Garantia de prioridade - Desenvolvimento Humano - Cidadania - Qualidade - Igualdade - Gratuidade - Municipalização 	<ul style="list-style-type: none"> - Especificidade da Educação Infantil: 1ª etapa da Educação Básica - Focalização ao ensino básico - Desenvolvimento integral - Gratuidade - Municipalização - Estado mínimo - Descentralização 	<ul style="list-style-type: none"> - Estado mínimo - Descentralização - Ampliação, expansão e melhoria - Qualidade - Gratuidade - Municipalização - Equidade - Financiamento - Focalização - Prioridade - Gratuidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Identidade - Educar - Cuidar - Polivalente - Valores - Habilidades - Competências 	<ul style="list-style-type: none"> - Ética - Identidade - Autonomia - Responsabilidade - Solidariedade - Respeitosamente - Bem Comum - Cidadania - Educar Cuidar - Gestão democrática

FONTE: Moreira (2012).

As palavras que aparentemente não possuem relação entre os quadros estão ligadas a uma lógica neoliberal para a formação da classe trabalhadora e mão-de-obra que servirá ao mercado. O desenvolvimento de competências e habilidades para os novos desafios do mundo contemporâneo, a defesa do Estado mínimo que abre espaço para interferência privada são algumas das políticas presentes nos documentos que respondem aos interesses da burguesia.

Trazendo essas questões para a Educação Infantil não temos a intenção de defender que a educação infantil seja uma preparação para o fundamental muito menos desconsiderar a particularidade das crianças pequenas, no entanto entendemos a educação escolar como fundamental no processo de humanização e, como postulado por Gramsci, formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora. Diante disso entendemos que o currículo da educação infantil deve garantir a:

[...] seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da organização do conhecimento científico, artístico e filosófico como objetos do ensino escolar tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina, sem necessariamente implicar a negação das disciplinas científicas ou áreas de conhecimento como organizadores do currículo. (PASQUALINI, 2018, p. 157).

No entanto, foram os conceitos das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” que serviram para a Base Nacional Comum Curricular, que entrou em

vigor em 2017, e serviu de guia na elaboração da Proposta Curricular para Educação Infantil do município de Fortaleza.

3 A PERSPECTIVA ONTOGNOSIOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DA GENERICIDADE HUMANA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, METODOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

Antes de começarmos a abordarmos diretamente a Base Nacional Comum e a proposta curricular do município de Fortaleza, vamos nesse capítulo compreender as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica que fundamenta este trabalho.

Neste capítulo buscamos compreender como a perspectiva ontognosiológica do desenvolvimento superior da genericidade humana nos oferece estratégias na educação de crianças pequenas, tendo a ontologia e o materialismo histórico-dialético como eixos centrais na formação da humanidade. Tomamos a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para guiar a discussão do que há de mais desenvolvido nas ciências, artes e filosofia para compor um currículo para a educação infantil que tenha por finalidade a formação humana.

Dividimos o capítulo em 4 seções explanando brevemente seus principais fundamentos da teoria que rege este estudo para uma concepção crítica do que está posto para a organização curricular do município de Fortaleza. No primeiro ponto abordamos a categoria trabalho, pois, o tipo de pesquisa aqui proposta, exige o reconhecimento da centralidade do trabalho na gênese do homem e da práxis educativa. Saviani resgata que “No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto, o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2013, p. 81).

No ponto seguinte tomamos o materialismo histórico dialético no fundamento metodológico da pedagogia histórico-crítica, tendo em vista que compreender a realidade no seio de processo histórico e social é necessário para defender uma concepção de mundo liberta de todo folclore e a totalidade das relações sociais como o resultado de múltiplas determinações. Defender a educação escolar num processo revolucionário, desde a mais tenra idade, é compreendê-la a partir das contradições oriundas da sociedade capitalista. Entender que:

[...] por um lado, a plena socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico não poderá ser atingida pelo sistema educacional escolar no interior da sociedade capitalista; por outro, a superação da sociedade capitalista não pode prescindir da apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões tão largamente difundidas no cotidiano da sociedade atual. (DUARTE, 2017, s.p).

Na sequência buscamos compreender as bases psicológicas que se mostram coerentes com a proposta da pedagogia histórico-crítica. É, portanto, na psicologia histórico-cultural da escola de Vigotski que se encontra uma consonância na centralidade da categoria trabalho e método e ancora em uma teoria do desenvolvimento psíquico. É nas bases psicológicas da psicologia histórico-cultural e pedagógicas da pedagogia histórico-crítica que defendemos que, a organização de um currículo para educação infantil, deve promover o:

[...] desenvolvimento omnilateral de todas as crianças. Tal proposição assenta-se na compreensão do papel decisivo do processo educativo para a humanização de nossas crianças desde tenra idade, que resulta no compromisso com um ensino desenvolvente. O conceito vigotskiano de *obutchénie* nos revela justamente que a fonte do desenvolvimento humano é, por excelência, a atividade compartilhada e orientada (ou instruída) por um par mais desenvolvido, que possa guiar o processo de apropriação pela criança das riquezas culturais humanas. Nesse sentido, o currículo representa um instrumento mediador da práxis pedagógica de importância ímpar, pois contempla e aponta os conceitos, práticas e sistemas conceituais de cada área do conhecimento ou da prática social que podem, a cada período do desenvolvimento infantil, provocar e fazer avançar o desenvolvimento do psiquismo, a serviço da produção da humanidade em cada indivíduo singular, como formula Dermeval Saviani. (PASQUALINI, 2018, p. 158)

Finalizamos, com algumas concepções pedagógicas centrais que a pedagogia histórico-crítica aborda para educação infantil, diferenciando-se de correntes acríticas e de correntes não-marxistas.

3.1 O princípio ontológico do trabalho

As concepções filosóficas e ontológicas sobre a concepção do trabalho na perspectiva marxista são de grande relevância para a compreensão sobre a concepção de qual o papel da educação na formação humana e o conceito de ontologia para o desenvolvimento do gênero humano. Essas três categorias, – educação, formação humana e ontologia – vistas em contradição, ora se relacionam ora diferem.

Com efeito, os termos “educação” e “formação humana” são sinônimos. Portanto a inclusão de ambos no enunciado de um mesmo tema resulta num pleonasmo. Ontologia, nós sabemos pelo estudo da filosofia, é o estudo do ser enquanto ser. Coincide, portanto, com a metafísica. Ora, como sabemos, trata-se de um campo da filosofia que não teria lugar no marxismo. Este se põe como crítica e superação da metafísica. No entanto, sabe-se que Lukács reabilitou a ontologia no campo do marxismo introduzindo a categoria “ontologia do ser social”. Observo, de passagem, que no atual contexto marcado pela negação da objetividade própria da visão pós-moderna, essa reabilitação é bem-vinda porque se faz necessário reafirmar resolutamente o caráter ontologicamente realista da concepção marxiana, assim como seu caráter gnosiologicamente objetivista. Continuando, porém, a análise, vemos que, do ponto de vista da linguagem, a expressão “ontologia do ser social” continua problemática. Isso porque, se ontologia é o estudo do ser enquanto ser,

então também a expressão “ontologia do ser social” resulta uma tautologia. Com efeito, se o conceito de ser já está contido no conceito de ontologia, é redundante falar de ontologia do ser. Por esse raciocínio caberia concluir que, em lugar de ontologia do ser social, dever-se-ia falar em “ontologia do social”. (SAVIANI, 2012, p. 126).

Na lógica formal educação e formação humana podem ser vistas como sinônimos, porém, quando visualizadas dentro da sociedade capitalista a educação cumpre mais o papel de (de)formação do ser humano. A presença da ontologia justifica a relação com os dois termos anteriores ao trazer o gênero humano, não apenas como um produto da natureza, mas um produto das relações sociais, do trabalho. O conceito de ontologia no marxismo deixa seu caráter metafísico e idealista e passa a se pautar nas relações sociais ocorridas através do trabalho.

A partir da centralidade do trabalho no desenvolvimento humano podemos compreender a sua dimensão como princípio educativo e sua importância no processo de ensino. Engels (2013) em seu texto aborda o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, desenvolvendo como o trabalho ocupou um papel central no desenvolvimento humano de forma que o homem se destacou perante os outros animais e conseguiu um nível de desenvolvimento nunca antes observado.

O alcance desse desenvolvimento foi obtido devido a diferenciação de macacos antropomorfos que estabeleceram uma relação diferenciada entre as funções dos pés e as mãos, utilizadas para subir em galhos. A utilização cada vez mais precisa das mãos fez que os mesmos adotassem uma postura ereta, se diferenciando das outras espécies de macacos (ENGELS, 2013). Vale ressaltar que outros macacos utilizam a posição ereta, como também suas mãos, porém só realizam essa atividade em casos de extrema necessidade e com uma desenvoltura bem atrasada comparada ao homem.

Com a mão cada vez mais livre o homem levou centenas ou até mesmo milhares de anos para aperfeiçoar o uso da mesma para a construção de ferramentas. Como assinalado anteriormente, apesar da mão do macaco ser semelhante a mão do homem a mesma só é utilizada para realizar tarefas simples. Já o homem aperfeiçoou o uso de sua mão para a construção de ferramentas, elemento nunca antes desenvolvido pelo macaco.

Estabelecendo uma relação dialética, a mão não é apenas um órgão que produz o trabalho, mas também é produto dele, por conta do desenvolvimento realizado na fabricação de ferramentas. O homem foi se tornando cada vez mais humanizado e passando de geração para geração o seu desenvolvimento nunca antes observado na natureza (ENGELS, 2013).

Nesse sentido, os estudos de Darwin publicado no seu livro *A Origem das Espécies* que teve sua primeira edição em 1859, foram de grande importância para a compreensão do trabalho como uma categoria central no desenvolvimento humano. Engels aborda a lei que Darwin denominou de correlação de crescimento que demonstra o processo de desenvolvimento de diferentes partes dos seres orgânicos estabelecendo uma relação com outras partes, que aparentemente não possuem relação. Assim exemplifica:

Assim, todos os animais que possuem glóbulos vermelhos sem núcleo e cujo occipital está articulado com a primeira vértebra por meio de dois côndilos, possuem, sem exceção, glândulas mamárias para a alimentação de suas crias. Assim também, a úngula fendida de alguns mamíferos está ligada de modo geral à presença de um estômago multilocular adaptado à ruminação. As modificações experimentadas por certas formas provocam mudanças na forma de outras partes do organismo, sem que estejamos em condições de explicar tal conexão. Os gatos totalmente brancos e de olhos azuis são sempre ou quase sempre surdos. O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição ereta exerceram indubitavelmente, em virtude da referida correlação, certa influência sobre outras partes do organismo. Contudo, essa ação se acha ainda tão pouco estudada que aqui não podemos senão assinalá-la em termos gerais (ENGELS, p.16, 2013).

Dessa forma o simples fato do homem estabelecer uma posição ereta desenvolveu seu corpo em diferentes partes mesmo não possuindo uma relação direta. Com o aperfeiçoamento da mão humana cada vez mais modificando a natureza e a dominando, contribuiu para que fossem desenvolvidas atividades em conjunto ao passo que logo seria necessário o estabelecimento de comunicação entre os homens. Para isso seria necessário o desenvolvimento da laringe para a fala, órgão pouco desenvolvido no macaco. Assim compreendemos que a utilização da mão para a realização do trabalho e dominação da natureza possui uma relação com o desenvolvimento de outras partes do corpo.

Marx (1999) compreende que o trabalho possui uma centralidade no progresso do homem se destacando de outros animais.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constituiu a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1999, p. 212).

O pensar e a atitude de fazer estão presentes no processo de trabalho. O homem submete a natureza a sua intencionalidade e se materializa no objeto, portando a partir daquele

momento o objeto torna-se um objeto humano (ZANELLA, 2010). Por mais que uma aranha faça com maestria uma teia para a captura de alimento, ou uma abelha produza sua colmeia com um alto grau desenvolvimento, sua atividade cessa nessas tarefas. O homem produz ferramentas e com as gerações posteriores esse trabalho é constantemente aperfeiçoado, mostrando que somente ele possui a habilidade de dominar a natureza e utiliza-la para sua sobrevivência.

O homem, que havia aprendido a comer tudo o que era comestível, aprendeu também, da mesma maneira, a viver em qualquer clima. Estendeu-se por toda a superfície habitável da Terra, sendo o único animal capaz de fazê-lo por iniciativa própria. Os demais animais que se adaptaram a todos os climas - os animais domésticos e os insetos parasitas - não o conseguiram por si, mas unicamente acompanhando o homem. E a passagem do clima uniformemente cálido da pátria original para zonas mais frias, onde o ano se dividia em verão e Inverno, criou novas exigências, ao obrigar o homem a procurar habitação e a cobrir seu corpo para proteger-se do frio e da umidade. Surgiram assim novas esferas de trabalho, e com elas novas atividades, que afastaram ainda mais o homem dos animais (ENGELS, p.22, 2013).

O trabalho para o homem possui uma relação dialética. O homem só atinge sua essência humana quando o mesmo a produz por meio de seu trabalho, assim, quando o homem modifica a natureza para a sua sobrevivência ele está modificando a si mesmo se fazendo homem e se humanizando. O trabalho é a gênese do mundo humano.

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ela criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 2017, p. 27)

Ao modificar a natureza o homem constrói sua própria história, dessa forma, a essência humana é produzida pelos indivíduos, ele só se humanizou a partir do trabalho. Para Marx (1999) o homem é um ser natural e histórico. Natural, pois é um ser vivo e está inserido diretamente na natureza e histórico, pois em cada homem está contida sua individualidade que foi construída a partir da humanidade e das relações com outros homens.

Para assegurar sua sobrevivência, o ser humano realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades básicas. Isso significa que a atividade vital humana, já nas suas formas elementares, não se caracteriza pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam necessidades, mas, sim, pela produção de meios que possibilitem essa satisfação. Ou seja, o ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano. (DUARTE, 2017, p. 25-26)

A partir da compreensão do trabalho como uma categoria central no desenvolvimento humano, e como responsável pela humanização e dominação da natureza, podemos compreender como o trabalho possui um princípio educativo, partindo do pressuposto de que todo homem possui suas necessidades, desde alimentar-se até produzir seus meios de vida.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O homem não nasce homem, mas se humaniza através do trabalho. Assim, o desenvolvimento do gênero humano é um processo externo a ele, educativo, que acontece pela mediação de outros homens. A atividade humana se acumula e incorpora a cultura por meio do processo de objetivação. Nos apropriamos dessas atividades através das mediações, fundamentais para o gênero humano. Através dela temos a possibilidade de nos apropriarmos da história das gerações passadas, dando saltos e modificando as circunstâncias.

A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas objetivantes anteriormente concretizadas. Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos. (DUARTE, 2017, p. 37).

O homem se apropria de toda cultura acumulada a fim de mudar sua realidade através do trabalho, modificando a natureza e a si próprio. Salientando que se compreende por cultura tudo aquilo que a humanidade já produziu historicamente. Aqui reside a defesa do ensino que não tem unicamente a função de hominizar mas de humanizar compreendendo-o como “como processo que forma o ser, isto é, como processo de ordem ontológica” (PASQUALINI, 2018, p. 163)

Diferente dos animais que carregam suas características pelo material genético, o homem se humaniza através da educação. A atividade humana, responsável pelo gênero humano, é transmitido nas relações que o homem tem uns com os outros.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes

resultados, para fazer deles suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A apropriação de uma objetivação é um processo educativo que se faz com a mediação, consciente ou não, de outra pessoa. É através da socialização da cultura que o homem se humaniza e conhece sua história, construindo sua individualidade. O desenvolvimento mental de uma criança difere-se do animal pela característica da apropriação do que foi produzido pela humanidade. Ela não se adapta ao meio como uma adaptação biológica, mas se apropria e reproduz aquilo que lhe faz pertencente ao gênero humano. De acordo com Leontiev (2004),

A diferença no processo de adaptação, no sentido em que esse termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos do comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 2004, p. 340).

A educação é um fenômeno humano que tem sua gênese na exigência do e para o trabalho, sendo ele um processo de trabalho. Assim, “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 6).

Pensar nessa forma de educação na sociedade atual, no contexto da luta de classes, é travar uma luta hegemônica que envolve a elaboração de uma concepção de mundo crítica, histórico e dialética, baseada no trabalho como princípio educativo como bem expressa Gramsci (2001, p. 43):

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de

sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Nessas bases se constrói novos modos de pensar, para suplantar o senso comum e contribuir para que a classe trabalhadora se fortaleça na construção de uma contra-hegemonia. É nesse sentido que se coloca o método do materialismo histórico-dialético que é o que discutiremos no próximo ponto.

3.2 O materialismo histórico-dialético

Tratar da teoria marxista, especialmente a partir do final do século XX, é estar vulnerável a todos os tipos de opiniões, sejam elas positivas ou, em grande parte, negativas. No Brasil, com a ascensão da extrema direita na esfera política, falar de Marx ou em outro é um ato subversivo de grande perigo para o desenvolvimento da sociedade burguesa e para os que a defendem. É possível avaliar historicamente que nenhuma corrente ideológica sofreu em toda história a perseguição, e até mesmo assassinatos, como o marxismo, conforme Netto (2011).

Ao propor uma pedagogia marxista através da pedagogia histórico-crítica, Saviani coloca suas ideias à disposição das críticas. Críticas essas advindas não só das políticas conservadoras, mas dos próprios intelectuais da esquerda dita marxista. Além de ter o trabalho como princípio educativo, fundamento que gera polêmica entre estudiosos de Marx, Saviani se apoia no método de Marx do materialismo histórico-dialético para basear essa proposta pedagógica.

Saviani ao se apropriar do método baseado na ideia de dialética em Marx, não remete a uma concepção idealista, mas uma ideia de movimento e transformações, uma dialética baseada no movimento histórico e de suas relações sociais.

Quanto as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação dos movimentos e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar todo esse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2013, p. 119).

Diferente de teorias anteriores, o materialismo dialético analisa o objeto em sua totalidade, entendendo seu processo histórico, sua origem, a fim de compreender seu movimento real.

O marxismo abriu caminho ao estudo global e universal do processo de nascimento, do desenvolvimento e do declínio das formações econômicas e sociais examinando o conjunto das tendências contraditórias, reconduzindo-as às condições de existência e de produção, claramente determinadas, das diversas classes da sociedade, afastando o subjetivismo e a arbitrariedade na escolha das ideias “diretrizes”, ou na sua interpretação, descobrindo a origem de todas as ideias e das diferentes tendências, sem exceção, no estado das forças produtivas materiais. (LÊNIN, 1985, p. 24).

Dessa forma Marx supera por incorporação as concepções idealista e materialista reconhecendo o movimento dialético existente entre a realidade e o pensamento subjetivo. Apesar de ser o ponto de partida em estudos e pesquisas, a realidade não existe por si só, mas é resultado de múltiplas determinações.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2011, p. 76)

A realidade vista superficialmente não é o concreto, mas se mostra, como abordado por Kosik (1976), na sua pseudoconcreticidade, de maneira pragmática. Nesse prisma, somente depois de uma investigação, mediada pela abstração, conseguimos superar a pseudoconcreticidade enxergando a realidade na sua essência, na sua verdadeira concreticidade. É a passagem do empírico ao concreto, da síncrese à síntese mediado pela análise. (SAVIANI, 2013). Isso se revela pois,

Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz, logo, se desenvolve e se realiza. (KOSIK, 1976, p. 23).

Esse modo de pensar o concreto se diferencia do antigo materialismo que enxergava a realidade da maneira como era posta sem considerar os aspectos históricos e sociais como capazes de transformar o homem e a natureza. Como posto por Lênin (1985, p. 19):

Este materialismo era “essencialmente mecanicista” e não considerava o desenvolvimento moderno da química e da biologia(...); 2.O antigo materialismo

não era nem histórico nem dialético (mas metafísico no sentido de antidualético e não aplicava o ponto de vista da evolução de um modo sistemático e generalizado.);
 3. Concebia o “ser humano” como uma abstração e não como “o conjunto de todas as relações sociais” (concretamente determinadas pela história) e por conseguinte o que fazia era apenas “interpretar” o mundo quando se tratava de o “transformar”. Quer dizer que não apreendia o alcance da “atividade prática revolucionária.

O concreto é resultado de um processo histórico, da relação de diferentes categorias que se desenvolveram nas mais variadas épocas. Para Marx (2011, p. 78), entender esse processo é observar que “Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento”. Isso significa que esses dois momentos são distintos, mas também são unitários, pois tomam o real como ponto de partida e ponto de chegada, o que caracteriza o concreto pensado. O método, portanto, pode auxiliar na compreensão do fenômeno. Ele parte da necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, o empírico, para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações, ou seja, o concreto pensado.

Compreender, nessa esteira, o concreto é entender que ele é resultado de um processo histórico, da relação de diferentes categorias que se desenvolveram nas mais variadas épocas. Assim, ao partir do concreto, do seu movimento histórico e categorias que resultaram possibilita ao homem captar o que levou à sua criação e quais processos o fazem desenvolver, afirma-se, então, a ideia do materialismo histórico-dialético.

Para o desenvolvimento de uma teoria o pesquisador precisa entender a estrutura e a dinâmica real do objeto independente das aspirações dele. A teoria para Marx é “a reprodução ideal do movimento real do objeto” (NETTO, 2011, p. 99), ou seja, a teoria é quando o movimento real do objeto pesquisado é interpretado no nível das ideias. Assim, o pesquisador avança da aparência fenomênica daquilo que pesquisou e passa para sua essência.

A superação da pseudoconcreticidade, levando em conta a história seu movimento dialético junto às relações sociais, necessita do conhecimento científico a fim de capacitar a mediação da passagem ao concreto de pensamento, alcançando sua essência. Daí podemos pensar, por exemplo, no papel que a escola pode ter para contribuir com a superação da pseudoconcreticidade e a formação de uma visão de mundo revolucionária. A partir dessa afirmação, podemos compreender o porquê Saviani acode como fundamental a presença do materialismo histórico-dialético nas bases teóricas da pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica defende o papel da escola na socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, por entender que todo o conhecimento produzido a partir do trabalho é direito de todos, e não somente da classe dominante. Muito além da simples socialização de conhecimentos se objetiva difundir, entre a classe

trabalhadora, uma concepção de mundo baseada no materialismo histórico-dialético. Para Duarte (2015, p. 10) “Ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo”. Nessa perspectiva temos o objetivo a mudança de todo o sistema atual.

Ao entender o processo contraditório da escola, que ao mesmo tempo que reproduz as ideias da classe dominante pode ser “fermento revolucionário” da classe trabalhadora, a socialização de conhecimentos faz parte da luta hegemônica para retirar do saber escolar seus caracteres burgueses imprimindo um caráter proletário, revolucionário.

Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-articulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 1985, p. 11).

A educação, então, se torna mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2013). Esse movimento pedagógico é que torna possível a passagem da empírico para o concreto tendo a prática inicial, a aparência, a pseudoconcreticidade como ponto de partida e a realidade transformada, a essência, o concreto de pensamento como ponto de chegada.

A questão do método pedagógico é algo que procurei sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos do processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2013, p. ,121).

Nesse sentido, convém identificar a realidade na sua totalidade entendendo a contradição histórica que, ao mesmo tempo que determina às novas gerações, as relações e modos de produção nos possibilita, por meio da mediação da educação, transformá-la. Essas categorias de totalidade, mediação e contradição são nucleares na perspectiva do materialismo dialético e imprescindível para entender a educação numa perspectiva histórico-crítica.

A educação deve ser reconhecida como instrumento de luta contra a hegemonia burguesa. Para isso é necessário criar e formar as bases, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. E a educação tem fundamental importância para elevar o nível cultural das massas, ação necessária para tornar possível uma organização revolucionária.

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 1985, p. 13).

Por essa razão, aos educadores da classe trabalhadora, o compromisso político com a luta de classes é essencial, na construção de uma educação revolucionária, capaz de armar as massas com o que há de mais desenvolvido nas ciências, artes e filosofia transformando a educação escolar em “fermento da revolução”. (NOGUEIRA, 1990)

Para identificar o que há de mais desenvolvido na humanidade, entendendo que nem todo conhecimento favorece desenvolvimento, a pedagogia histórico-crítica encontra na psicologia histórico-cultural as bases marxistas para enriquecer sua base teórica reconhecendo a relação de condição e objeto entre psicologia e pedagogia que de acordo com Davidov (1988) o objeto de uma é condição para outra.

3.3 A psicologia histórico-cultural

Pedagogia e psicologia, nessa ótica, devem ser entendidas como foi formulado pelo soviético S. L. Rubinstein citado por Davidov (1988), onde o objeto de uma é condição para outra. Para entender o desenvolvimento psíquico é necessário compreender como se dá os processos educativos. Assim como para se aplicar uma prática pedagógica é importante entender os períodos de desenvolvimento humano, conforme sublinha Pasqualini:

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico. Psicologia e pedagogia devem, portanto, ser pensadas em unidade. (PASQUALINI, 2013, p. 72-73).

Entender a unidade e interdependência dessas duas ciências é afirmar uma postura ideológica e política em que a psicologia não se sobressai nos processos educativos, mas pedagogia e psicologia agem juntas, em parceria, para o avanço do desenvolvimento do ser humano. O desenvolvimento do psiquismo humano se dá através da mediação sujeito-objeto. Essa mediação não é simplesmente uma ponte, mas a “interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.” (MARTINS, 2015, p. 47). Essa mediação, categoria central na psicologia histórico cultural, acontece na escola. Entendemos então que a psicologia histórico-cultural “carece de mediação pedagógica para que seus postulados se efetivem no âmbito da educação escolar” (MARTINS, 2015, p. 55).

Entendendo que não nascemos homens, mas nos tornamos a partir das mediações e da educação, sabemos que um bebê é um “candidato a humanização” e que seu desenvolvimento dependerá de como se darão as mediações e sua apropriação da cultura humana. Na teoria histórico-cultural o desenvolvimento infantil é

[...]como um fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social; e não se processa de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende rupturas e saltos qualitativos, produzindo mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo (PASQUALINI, 2006). (PASQUALINI, 2013, p. 76).

A psicologia histórico-cultural reconhece no trabalho o princípio fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano. Foi através do trabalho que “a unidade entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral e, conseqüentemente, a transformação do ser orgânico em ser social” (MARTINS, 2013, p. 131). Destarte, o psiquismo humano se complexifica diferenciando-se do psiquismo animal. O homem passa a captar e reconstituir a realidade objetiva no plano das ideias como “reflexo psíquico da realidade”. A inteligibilidade acerca do real é uma conquista do desenvolvimento humano ao longo da história.

No trabalho o homem não transforma somente a natureza mas transforma a si mesmo, gerando novas necessidades, numa relação dialética entre objetivação e apropriação.

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 2017, s.n).

O processo de apropriação da cultura humana que é essencial para o desenvolvimento mental das crianças, segundo Leontiev(2004), é o que diferencia ela do desenvolvimento ontogênico dos animais. A criança não se adapta ao mundo que vive. Ela se apropria daquilo que é humano e o reproduz lhes dando oportunidades dialéticas de objetivações e apropriações.

[...] a adaptação biológica é um processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao *indivíduo* das aquisições do desenvolvimento da *espécie*. (LEONTIEV, 2004, p. 340, grifos do autor)

Vigotski diferenciou-se de outros teóricos da psicologia ao buscar entender a humanização do psiquismo pela lógica dialética em que o desenvolvimento só ocorre quando se processam mudanças qualitativas. Essas mudanças que Vigotski chamou de “lei da metamorfose do desenvolvimento infantil” demonstra esse surgimento de algo novo que caracterizará desenvolvimento.

[...] o **aspecto** mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o **surgimento do novo**. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra. (VIGOTSKI, 2018, p. 33, grifos do autor).

Esse desenvolvimento psíquico não acontece de forma direta e regular, mas combina processos evolutivos e revolucionários que se acumulam e em determinado período produzem esse salto qualitativo na relação da criança com o mundo e a transição a um novo estágio (PASQUALINI, 2013) onde “no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu momento propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente” (VIGOTSKI, 2018, p. 25). A evolução de uma nova capacidade também representa a involução da capacidade anterior. Porém ela não morre, mas se reestrutura numa estrutura superior.

Contrapõe-se, então, às teorias naturalizantes do ser que afirmavam ser os fatores internos e hereditários determinantes no desenvolvimento. As características biológicas são apenas condição para o desenvolvimento de faculdade e função que se formam por

ontogênese. Para a criança apropriar-se de sua língua ela deve estar em contato com ela, pois isso não acontece naturalmente pelo simples fato dela ter ouvidos.

Assim, por exemplo, para que o ouvido verbal se forme na criança é necessário que ela possua os órgãos do ouvido e os órgãos que participam na articulação. Todavia, só a existência objetiva de sons verbais no mundo que a rodeia pode explicar que nela se forme o ouvido verbal. As próprias qualidades deste ouvido, que pode ser de dominante timbral ou tonal, os fonemas que ele poderá diferenciar, dependerão das características fonéticas da língua que a criança aprende. (LEONTIEV, 2004, p. 341).

No emprego dos signos, como afirma Newton Duarte, Vigotski encontrou o “condicionante nuclear da requalificação do sistema psíquico humano” (MARTINS, 2017, p. 15) a passagem do que ele nomeou de funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores.

Vigotski (VIGOTSKY, 1995) foi pioneiro na busca pela explicação das origens dessas transformações, identificando primeiramente uma diferença qualitativa fulcral entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente e aquelas edificadas pela vida social. As primeiras ele denominou de funções psíquicas elementares, que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores. As segundas, por sua vez, foram qualificadas como funções psíquicas superiores, que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social (MARTINS, 2017, p. 15).

A centralidade do trabalho nos processos educativos e conseqüentemente no desenvolvimento do psiquismo humano são identificados em sua teoria.

A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem. Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou. (DUARTE, 2017, s.p).

Através da atividade vital humana superamos a representação imediata do real e passamos a representar a realidade através de palavras. Nos diferenciamos ainda mais dos animais, pois, através da linguagem, passamos a elaborar os conteúdos do pensamento.

Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no meio animal, viabiliza apenas comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através dos movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada *contágio*. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada

todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contagia com o seu susto. A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (VIGOTSKI, 2009, p. 11)

A linguagem “na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino” (MARTINS, 2013, p. 133-134). Sabendo que o desenvolvimento do psiquismo humano depende da apropriação das objetivações humanas é importante entender a mediação do conhecimento para humanização do homem.

Para ele, a mediação penetra na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas, impondo-se como interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. Trata-se, assim, de uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho. (MARTINS, 2013, p. 133).

Os conhecimentos acumulados historicamente não são aprendidos de forma natural ou genética. Ela depende das mediações entre os homens. Segundo Leontiev (2004, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Para se apropriar de determinado objeto ou fenômeno a criança deve desenvolver uma atividade correspondente a este objeto ou fenômeno. Quando isso se concretiza podemos dizer que ela aprendeu a servir-se corretamente do que foi objetivado formando ações e operações motoras e mentais necessários para a ação. Esse processo não é algo posto pelo próprio objeto, é fruto de uma mediação com outros homens,

[...] ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões (LEONTIEV, 2004, p 343).

A organização de conteúdo e forma é fundamental para garantir a inteligibilidade do real buscando que a imagem subjetiva tenha a máxima fidedignidade do real. Por isso, não é todo ensino que produz avanços e saltos qualitativos no desenvolvimento. A qualidade do ensino é que condiciona o desenvolvimento. Esse processo é capaz de inserir a criança

ativamente na sociedade trazendo a ela, a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, o conhecimento de mundo que vive.

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (LEONTIEV, 2004, p. 348)

Na defesa do papel clássico da escola na sistematização e socialização dos conhecimentos acumulados historicamente, a pedagogia histórico-crítica está em harmonia com a psicologia histórico-cultural defendendo:

[...] a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. (MARTINS, 2013, p. 135).

Pensar no que ensinar para o desenvolvimento das funções psíquicas é necessário para que ocorram os saltos qualitativos que garantirão sua evolução. Esse processo não acontece de forma linear, mas por meio de rupturas e transformações. Isso acontece porque: “No pensamento vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos” (MARTINS, 2013, p. 133).

A aprendizagem escolar ao requalificar as funções psíquicas atua na formação de conceitos, cumprindo uma de suas principais funções que é “incidir na personalidade dos indivíduos, haja vista que nela sintetizam-se as propriedades culturalmente formadas que configuram a maneira de ser de cada sujeito particular” (MARTINS, 2013, p. 136). Ao aprender sobre o mundo historicamente, na sua totalidade, o homem conquista a consciência sobre si.

O ensino de conhecimentos científicos mexe com estruturas psíquicas das quais não é possível saltos qualitativos através de conhecimentos tácitos, ancorados no senso comum. Para justificar essa afirmativa Martins (2013, p. 140) sublinha que para Vigotski:

[...]os conceitos científicos formam-se na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso, daí que o seu ensino não se identifique com ações casuais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas. A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração.

A mediação sistematizada do conhecimento através da educação escolar opera nessa superação do conhecimento cotidiano em científico garantindo a humanização do ser. Para Vigotski (2007) “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações história individual e história social”.

Ao pensar nessa mediação através da educação escolar encontramos na pedagogia histórico-crítica a mediação pedagógica necessária para a psicologia histórico-cultural. Buscamos na união dessas duas concepções o:

[...] enfoque psicológico ancorado no aporte filosófico materialista histórico-dialético, à luz do qual se evidencia a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais. Esse fato, por sua vez, recoloca o papel desempenhado pela educação escolar em sua promoção, posto caber-lhe, fundamentalmente, disponibilizar as objetivações culturais humano-genéricas à apropriação dos indivíduos particulares. (MARTINS, 2017, p. 13).

Apropriemo-nos mais da reflexão pedagógica que a pedagogia histórico-crítica propõe para a formação da classe trabalhadora desde sua criação, no ponto a seguir.

3.4 A pedagogia histórico-crítica

Os pontos abordados anteriormente formam as bases principais da concepção histórico-crítica da educação. O trabalho como princípio educativo, embasado no método do materialismo histórico-dialético e a psicologia histórico-cultural como base psicológica dessa teoria pedagógica tem por finalidade formar a massa trabalhadora com o melhor do que a humanidade produziu, fomentando sua formação intelectual classista. Destarte,

Tendo o materialismo histórico dialético como fundamento metodológico, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica nos apresentam o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano (MARTINS, 2016, p. 14).

Façamos um pequeno resgate histórico para contextualizar as ideias e concepções presentes na pedagogia histórico-crítica.

Em meados de 1970 eclodiu as teorias crítico-reprodutivistas na educação com autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Defendiam que a revolução cultural (educação) não seria capaz de mudar as condições materiais postas na

sociedade por estarem no nível superestrutural. A escola teria um papel de aparelho ideológico do Estado reproduzindo as ideias dominantes.

Essas ideias mostraram-se limitadas, pois apesar de constatar as dificuldades na educação da classe trabalhadora não identificava a luta hegemônica e a contradição existente na educação escolar.

Progressivamente, no entanto, foram tornando-se cada vez mais evidentes os limites da teoria crítico-reprodutivista. Ela revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapolava esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. (SAVIANI, 2013, p. 58-59).

Assim, educadores expressavam a necessidade de uma proposta que realizasse a crítica à educação precária oferecida à classe dominada, mas, também, alternativas com vista a uma educação de qualidade para formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. As ideias crítico-reprodutivistas negavam qualquer tipo de proposta de educação crítica negando até a ação do professor que tivesse uma proposta revolucionária.

Nesse contexto, Dermeval Saviani propôs a crítica da crítica, enxergando o processo contraditório da educação e se baseando nas ideias marxistas para formar sua teoria pedagógica. Buscou destacar a importância da escola e resgatar sua função principal.

O homem forma-se homem quando transforma a natureza de acordo com suas necessidades, através do trabalho. Nas comunidades primitivas as relações de educação aconteciam no e pelo trabalho. Aprendia-se a trabalhar trabalhando. A partir da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes, onde uma classe deixou de produzir sua própria existência e a viver a partir do trabalho de outros, as relações educacionais também mudaram.

A classe dominada trabalhava para produzir sua existência e a existência da classe dominante. À classe dominante, que dispunha de um grande tempo de ócio, se pensou numa atividade que preenchesse o tempo livre com dignidade. Esse é o marco da criação da escola que, em grego, significa lugar do ócio.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo diretamente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso

a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

A escola na sua criação foi uma instituição destinada à classe dominante, ao desenvolvimento da atividade intelectual destinada a produzir seus grandes intelectuais. Aparecia como uma atividade secundária já que a grande parcela da população ainda permanecia sendo educada pelo trabalho. Somente na sociedade burguesa a escola básica passa por um processo de universalização.

Os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. (SAVIANI, 2013, p. 85).

Apesar da universalização da escola pela sociedade burguesa, isso não quis dizer que a classe trabalhadora passou a ter a mesma educação oferecida à burguesia. Essa precisava do mínimo de instrução dos trabalhadores para o desenvolvimento da economia. Porém, essa instrução seria em “doses homeopáticas”, ou seja, a educação dada a classe trabalhadora deveria ser o básico para que conseguissem executar as tarefas necessárias ao mercado. O conhecimento passou a ser propriedade da classe dominante que também determinava o que a classe trabalhadora podia e deveria aprender.

A escola passa a ser um espaço de esvaziamento do conhecimento acumulado pela humanidade e passa a servir os interesses da burguesia, em formar mão-de-obra para suas necessidades de mercado e manter a ordem do capital. Essa situação perpassa toda história até os dias de hoje. A contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho exige que as massas trabalhadoras tenham mais acesso à educação.

Contudo, os conhecimentos de tudo aquilo que a sociedade produz, que passou a ser posse da burguesia, pode trazer a verdade histórica que “[...] evidencia a necessidade das transformações, as quais, para classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente” (SAVIANI, 2013).

[...] por um lado, nunca a produção e reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminui o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a permanente ameaça de desemprego. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possa

acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força do trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2011, p. 6).

A pedagogia histórico-crítica visa resgatar o real papel da escola de socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, porém “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao saber elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013). Vigotski também defendia esse ato educativo intencional como fundamental para o desenvolvimento das crianças pois:

[...] os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, de sorte que nem toda aprendizagem é, de fato, desenvolvvente. Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa pelos quais a aprendizagem ocorre, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que podem ser secundarizados. (MARTINS, 2017, p. 21).

O que vivemos hoje é, ao mesmo tempo, um esvaziamento/desvalorização da escola e uma hipertrofia dela. Se tira dela o papel de educar, transmitindo essa função a outras instituições através de múltiplas formas, desenvolvendo ideias até de uma sociedade sem escolas. Socializar o conhecimento na escola seria também superar a sociedade capitalista e isso não faz parte dos interesses burgueses. Então a escola passa a ser espaço de formação superficial, de assistência social, acirrando a distinção de classes no sistema vigente.

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão de classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. (SAVIANI, 2013, p. 85).

Em contradição a esse esvaziamento e negação da educação escolar vivemos uma hipertrofia desta com o aumento do tempo destinado a educação básica e o tempo que se fica na escola, havendo uma hipertrofia tanto vertical como horizontal que atinge diretamente a educação infantil.

Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolarização do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início. Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano. [...]. Além dessa extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças

não fiquem apenas três horas por dia na escola mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral. (SAVIANI, 2013, p. 83-84).

A hipertrofia da escola ressalta a importância e centralidade que ela tem na educação atualmente. Contudo, secundarizar essa instituição é parte do caráter contraditório que atravessa a educação e a própria sociedade capitalista.

Cabe-nos refletir diante da hipertrofia da escola e seu caráter contraditório nessa sociedade como ela tem sido utilizada na formação dos trabalhadores. Uma vez esvaziada de seu conteúdo, com um currículo precarizado que abstém a classe trabalhadora dos conhecimentos mais evoluídos na ciência, arte e filosofia, convém expormos estratégias para a mudança dessa situação.

Ao discutir o currículo escolar, Saviani ressalta a importância dos clássicos na educação. O clássico não remete ao que é antigo, ultrapassado, mas aquilo que mesmo com o tempo mantém sua importância e resistência ao longo do tempo.

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. (SAVIANI, 2013, p. 87).

Evidenciar a importância dos clássicos na educação é afirmar a função clássica da escola na socialização dos conhecimentos, no rompimento com o não-científico superando o senso comum a fim de sua superação. Gramsci já defendia a importância da escola na superação de todo folclore através do conhecimento científico, postulando que:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.. (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

A defesa do papel clássico da escola e de um currículo baseado nos conhecimentos que superam o tempo mantendo-se sempre importantes e atuais não deixa questões secundárias e acidentais terem prioridade no currículo escolar. O desenvolvimento

cultural proporcionado pela escola deve ser reconhecido como fundamental para o desenvolvimento do gênero humano.

O currículo tem sido espaço de disputa para além de questões educacionais. Ao perder suas características clássicas a escola, com seu caráter assistencialista, deixa de ser espaço de conhecimento sistematizado para formar o cidadão competente ao sistema capitalista, formado para servir e obedecer às ordens do sistema, patologizando tudo que vá ao encontro da proposta da burguesia. A mercantilização da escola abriu um ramo lucrativo para diversos profissionais.

Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova imersão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu processo de democratização. (SAVIANI, 2013, p. 16).

A importância da escola e de sua função traz, também, a relevância do papel do professor na sistematização e mediação do conhecimento. É necessário viabilizar sua transmissão e assimilação. E o professor é a peça-chave nesse processo e por isso sua formação deve ser consistente apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos e não no conhecimento tácito.

Com o esvaziamento e secundarização da escola o professor também foi perdendo espaço e sua função sendo descaracterizada. A ascensão da Escola Nova, que passou o foco do processo ensino-aprendizagem no aluno, tornou todo tipo de transmissão de conhecimento em algo arcaico e mecânico. O professor deveria ter como foco o aluno e seu bem-estar na escola. Passou então a ser mero mediador de experiências que colaborassem para o desenvolvimento da aprendizagem. Manifestações espontâneas passam a ser a base na apreensão do conhecimento de mundo.

Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo anti-criativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. (SAVIANI, 2013, p. 17).

Esses pontos referentes ao currículo estão claramente explicitados nos documentos investigados nos capítulos anteriores. A pedagogia histórico-crítica ao defender um currículo para a educação infantil que tenham como eixos o ensino e o conhecimento não pretende retroceder historicamente a concepção de criança ou desconsiderar as

especificidades desse nível de ensino. A crítica que vem se construindo está no processo de desescolarização apresentada para esse nível de ensino e estereótipos negativos a tudo que é ligado à escola. Esses discursos falaciosos é que podem gerar riscos para um possível retrocesso na educação de crianças pequenas. Aprofundamos esse assunto nos próximos capítulos.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

A Base Nacional Comum Curricular já era pensada por diversos estudiosos, almejando uma educação mais igualitária para o Brasil. Porém, foi somente em 2017 que a BNCC entra em vigor no Brasil propondo uma reorganização dos currículos de todo o país. Saviani (2013) explorou os grandes desafios ainda presentes na educação brasileira como consequência de um déficit histórico ao pensar um sistema educacional para o país. O Brasil, desde o Império, não tinha interesse pela educação criando o Ministério da Educação e saúde pública somente em 1930, enquanto que:

A maioria dos países da Europa e também alguns da América Latina (Argentina, Uruguai e Chile) no final do século XIX já estavam organizando seus sistemas nacionais de ensino e, em consequência, universalizando a educação básica, o que lhes permitiu tornar praticamente desprezíveis suas taxas de analfabetismo.

A elaboração de um currículo nacional traz consigo a intenção, do que já era postulado pelos organismos internacionais, de uma educação com equidade. Todos os estudantes do país terão as mesmas oportunidades educacionais. As discussões sobre currículo ocorridas em âmbito nacional iniciada em 2015 estimula os estados a realizarem também seus estudos e a pensarem seus currículos no âmbito local.

Nesse contexto, Fortaleza inicia seus estudos sobre a proposta pedagógica do município para educação infantil buscando o diálogo e a participação dos professores. Em grupos de estudo com as equipes gestoras, e na formação continuada de professores, eram apresentados os textos com as ideias que embasavam a proposta curricular e incentivavam o debate.

Apesar de ter esse ponto positivo em tornar democrática a construção desse documento, as ideias eram veladas pelas pedagogias do aprender a aprender e as chamadas pedagogias da infância. Assim, não obstante o discurso democrático qualquer ideia que confrontasse a que era postulada era considerada como ultrapassada e errônea ao se pensar a educação de crianças pequenas.

Buscamos, então, nesse capítulo apresentar os documentos que norteiam a prática da educação infantil em Fortaleza hoje. Iniciamos abordando o percurso histórico na construção da nossa Base Nacional Comum Curricular e seguimos com a abordagem local com a Proposta Comum Curricular para Educação Infantil do Município de Fortaleza.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular: os delineamentos para a educação infantil

Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresentou o Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular para a consulta pública. A BNCC visa reformular e determinar o currículo mínimo para a educação básica de todo país.

Sua formulação já havia sido preconizada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 210, que determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Nesse primeiro momento não estava inclusa a educação infantil. Sua inclusão aparece na Lei de Diretrizes e Bases no artigo 26, com redação alterada pela Lei nº 12.796/2013, onde:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).

A Base Comum Curricular também é afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em seu artigo nº 14 explicando que:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2010b).

O Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma o compromisso com a elaboração e aplicação desse Currículo Comum citando-o como estratégia para alcançar as metas nºs 2, 3 e 7 que abordam a melhoria no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2014).

A proposta de texto da BNCC tem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil sua maior referência, uma vez que nelas se concentram os consensos construídos nas últimas décadas sobre Educação Infantil. É nas Diretrizes que se:

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010a, p. 11).

O texto preliminar da BNCC, publicado em 2015, foi elaborado por 116 especialistas de 35 Universidades, não citados nominalmente no documento, coordenados pelo MEC. Entre os participantes estão também representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Contou também com o apoio de instituições financeiras e empresas como Itaú, Bradesco, Natura, Volkswagen, dentre outras, além do movimento “Todos pela Educação”. Com a BNCC se busca a padronização de 60% do currículo da Educação Básica com o objetivo de “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (BRASIL, 2015).

Para a Educação Infantil, expressa algumas especificidades que são consideradas próprias desse nível de ensino e que devem ser consideradas na elaboração do currículo.

Na Educação Infantil uma escola que apresente tais características requer a constituição de um ambiente acolhedor, em que cuidados e convívio promovam a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, juntamente com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, levando em conta as culturas da comunidade, é essencial criar situações em que o brincar em suas diversas manifestações seja contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas e nas quais se cultivem os cuidados consigo mesmo e com o outro, se estabeleçam atitudes de curiosidade, questionamento, investigação e encantamento. (BRASIL, 2015, p. 9).

O documento reconhece os avanços significativos que houve com relação à educação e o cuidado com as crianças de zero a cinco anos. Reafirma a necessidade de que, ao se pensar na Educação Infantil, se busque romper com as concepções “assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2015, p. 18).

É incorporado o conceito de criança já abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil considerando-a “[...] como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2015, p. 18).

As práticas pedagógicas nas instituições precisam basear-se na efetiva participação das crianças em diferentes atividades cotidianas, onde se relacionarão com diferentes parceiros. De acordo com o documento é necessário reconhecer que a forma que as crianças se relacionam com o mundo está ligada à corporeidade, à linguagem e às emoções.

As interações e brincadeiras são os principais mediadores da aprendizagem, reafirmando a concepção de currículo já exposto nas DCNEI, onde um currículo para Educação Infantil deve guiar:

[...] o modo de as crianças conhecerem o mundo social e físico e se apropriarem das diferentes linguagens e tecnologias que aí circulam e podem ajudá-las a desenvolver atitudes de solidariedade, de respeito aos demais e de sustentabilidade da vida na Terra. Para isso, elas precisam imergir nas situações, pesquisar características, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, em um processo que é muito mais ligado às possibilidades abertas pelas interações infantis do que a um roteiro de ensino preparado apenas pelo/a professor/a. Daí que o currículo na Educação Infantil acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, Art. 3º) (BRASIL, 2015, p. 19).

As interações e brincadeiras reafirmadas na BNCC, mostram-se no corpo do texto muito “mais como princípio geral e pano de fundo do que propriamente elemento organizador (estruturante) da proposta” (PASQUALINI, 2020, p. 428). Desde as DCNEI esses eixos norteadores não são abordados teoricamente nos documentos deixando a cargo dos docentes a interpretação de seus conceitos. A premissa apresentada e defendida sempre é a da liberdade, onde a criança deve brincar livremente e ter papel central com quase nenhuma intervenção do adulto cabendo a este “sustentar e apoiar a jornada de aprendizagem das crianças” (FOCHI, 2019, p. 268), entendendo que seu foco “não é tanto planejar atividades para as crianças realizarem, mas criar as condições adequadas, ou satisfatórias, para que elas atuem” (FOCHI, 2013, p. 151).

A partir dessa concepção de criança, produtora do próprio conhecimento que desenvolve através de suas experiências cotidianas, que aprende com o uso das múltiplas linguagens, e nas relações com outras crianças, a BNCC apresenta os direitos de aprendizagem que devem reger o currículo da Educação Infantil, considerando suas especificidades. Os seis direitos de aprendizagem são:

- CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;
- BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;
- PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;
- EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;

- COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p. 20).

Ao buscar alcançar esses direitos os docentes devem proporcionar experiências de aprendizagem concretas “na vida cotidiana que levam à aprendizagem da cultura” (BRASIL, 2015, p. 20). O documento reitera que na Educação Infantil isso não ocorre de maneira fragmentada, mas de forma em que se articulam os saberes e fazeres da criança com o conhecimento já sistematizado pela humanidade.

O arranjo curricular proposto para a Educação Infantil se dá através de Campos de Experiência em que as crianças até 6 anos teriam de forma lúdica e interativa o acesso ao conhecimento, incluindo práticas sociais e culturais da comunidade e suas múltiplas linguagens.

Os Campos de Experiência colocam, no centro do processo educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com a propostas trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas. (BRASIL, 2015, p. 21).

Na sua integração com o Ensino Fundamental, é defendido no documento que as aquisições ocorridas na Educação Infantil através dos Campos de Experiências fundamentariam as áreas de conhecimento da etapa seguinte (Linguagem, Matemáticas, Ciências Sociais e Ciências da Natureza), não havendo prejuízos uma vez que se daria num processo de continuidade e progressão.

Essa forma de organizar o currículo da Educação Infantil busca afastar dela a característica escolarizante, do ensino por disciplinas, tornando os campos de experiência uma:

[...] alternativa – para o contexto particular da educação infantil – ao currículo em sua formatação clássica por disciplinas ou áreas de conhecimento. O rechaço à organização do currículo da educação infantil por áreas de conhecimento configura, em nossa avaliação, uma suposta solução para preservar a especificidade da EI que na verdade expressa o ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, próprias do pensamento pós-moderno[...] (PASQUALINI, 2018, p. 164-165).

Os cinco Campos de Experiência a regerem o currículo da Educação Infantil a partir da BNCC são “Eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Escuta, fala,

pensamento e imaginação”; “Traços, sons, cores e imagens”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” seguido dos objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos verbos de ação- citados anteriormente- contemplando, assim, as formas pelas quais as crianças aprendem.

Quanto a essa organização curricular na Educação Infantil, o texto encerra ao passar a responsabilidade aos sistemas educacionais de garantir as condições de trabalho necessárias para a aplicação dessa proposta com a organização de espaços, acesso a materiais diversificados, gestão do tempo e elaboração de formas de acompanhamento e avaliação do trabalho com as crianças.

Essa primeira versão ficou disponível para possíveis alterações de setembro a dezembro de 2015. Para a contribuição em relação ao documento, poderiam participar três grupos, que deviam realizar um cadastro previamente para o envio de suas colaborações sendo:(estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior; pai ou responsável por estudante da Educação Básica; “outro”), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino).O curto espaço de três meses foi criticado por não ter possibilitado tempo hábil para discussões. A falta de uma concepção norteadora do documento também foi alvo de críticas em que se apontava uma fragilidade teórica do documento.

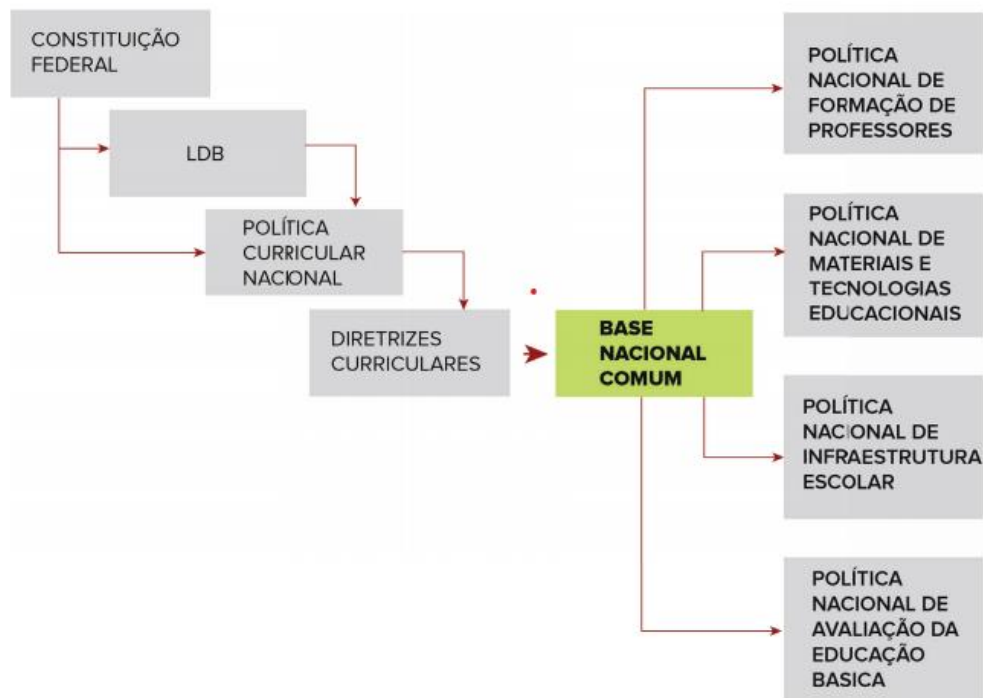
Em três de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC para uma nova consulta pública. O documento agora com 676 páginas (a primeira tinha pouco mais de 300 páginas) contou com algumas modificações. A principal crítica em nível de ensino fundamental se concentrou na área de história e linguagens. Nesse aspecto, salientamos que não iremos nos aprofundar nesse ponto por não agregar ao nosso objeto de estudo, que foca na Educação Infantil.

Essa segunda versão traz uma estrutura bem diferente da primeira. No primeiro capítulo intitulado “Sobre a construção de uma Base Comum Curricular para o Brasil” é feita uma justificativa sobre a elaboração da base e registrado alguns objetivos na construção desse documento. É afirmado que, para o Ministério da Educação, a discussão sobre a educação do país está dentro de um projeto de nação “a fim de uma formação humana integral e uma educação de qualidade social.” (BRASIL, 2016, p. 24)

A organização da BNCC e as políticas vinculadas a ela são apresentadas através de um esquema. Demonstra nela seu histórico advindo da Constituição Federal, LDB, Política Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares culminando na BNCC. A Base Nacional Comum Curricular passa a integrar a Política Nacional de Formação de Professores, a Política

Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Essas políticas visam a melhor qualidade da Educação Básica.

Figura 1 – A organização da BNCC e políticas a ela vinculadas



Fonte: Brasil (2016).

Em uma das subseções deste capítulo, se faz uma referência explícita aos Movimentos Sociais. Há uma defesa de que a ampla discussão sobre uma proposta curricular comum favorece o respeito às diferenças e uma melhoria no acesso ao conhecimento da população brasileira. Fica evidente no documento, que ao tratarem de Movimentos Sociais falava-se de suas lutas setoriais. Afirma-se que essa inclusão social se dá na incorporação “de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações.” (BRASIL, 2016, p. 27). Essa visão multiculturalista presente no currículo polariza a discussão social- ponto que abordaremos melhor no próximo capítulo.

No decorrer do texto, a segunda versão da BNCC aborda que com um currículo comum “busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a

estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 2016, p. 33). Orientados pelos princípios éticos, políticos e estéticos define-se os direitos fundamentais à aprendizagem e desenvolvimento em todos os níveis de ensino.

Uma inclusão importante nessa segunda versão do documento foi sobre as modalidades da Educação Básica incluindo sua especificidade em que uma base comum destinada a elas “demandará [...]a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam. ” (BRASIL, 2016, p. 35). Trata-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Esse ponto sofreu algumas críticas por ter misturado entre as modalidades alguns temas transversais. Destacamos essa mudança na segunda versão da BNCC por reconhecer a importância da inclusão das modalidades de ensino e o debate sobre temas transversais. Contudo, não iremos nos aprofundar nesse ponto por não agregar ao objeto deste estudo.

Para a Educação Infantil o texto mostra-se mais completo, abordando mais aspectos por eles defendidos sobre a aprendizagem nessa etapa do ensino. As concepções de criança e infância e sobre currículo nessa primeira etapa da Educação Básica permanecem as mesmas da primeira versão.

Ressalta-se nesse novo texto, a importância dos processos de aprendizagem e do desejo de aprender que a criança tem desde bebê, pois:

O reconhecimento desse potencial é também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania. (BRASIL, 2016, p. 54).

Foi adicionado subdivisões às crianças por idade a fim de explorar com maior eficiência os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Passamos então a tratar na Educação Infantil as seguintes etapas:

- bebês (0 a 18 meses),
- crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses),
- crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Essa forma de periodização, como destacado por Pasqualini (2020), não tem fundamentação teórica no documento se limitando a justificar que essas etapas levam em

consideração as características do desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem, porém não deve ser considerada de forma rígida respeitando as individualidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017).

Quanto aos direitos de aprendizagem houve modificação na nomenclatura do direito COMUNICAR para EXPRESSAR. Seus objetivos também são modificados. Na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015) é direito da criança “COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam.” A substituição na segunda versão (BRASIL, 2016) dá-se com o direito de:

Expressar, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações.

Não houve modificações no Campo de Experiências proposto na primeira versão. Os objetivos de aprendizagem na Educação Infantil passam a ser divididos a partir das subdivisões etárias propostas: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas.

A abordagem sobre os campos de experiências carece de consistência teórica principalmente por se tratar de algo completamente novo para os docentes. O texto não aborda sua importância nem a vantagem de adotá-la num arranjo curricular para a educação infantil. O conceito de experiência, tão explorado nesse nível de ensino, não é desenvolvido em nenhum documento reservado a ele somente um parágrafo onde:

O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, momentos plenos de afetividade e descobertas. Algumas dessas práticas na Educação Infantil, entre muitas outras, são cantar e dançar com outras crianças, admirar-se em frente ao espelho, comer uma refeição saborosa e cheirosa, jogar bola como se fosse um atleta, escutar histórias e emocionar-se com os personagens, brincar de faz de conta, organizar com cuidado uma coleção de objetos e observar com curiosidade o que ocorre quando dois líquidos de densidade diferente são misturados, entre outras práticas, desde que respeitados seu ritmo de ação, sua iniciativa, e os sentidos que constroem (BRASIL, 2017, p. 12).

Pasqualini (2018, 2020) apresenta o perigo desse déficit conceitual do termo experiência calcada no senso comum, deixando os campos de experiências propostos pela BNCC com um caráter idealista, com vestígios kantianos, expondo suas bases

construtivistas¹⁷. Essa inferência é tomada a partir dessa deficiência teórico-conceitual do documento aqui analisado.

Ao tratar sobre o combate ao ensino assistencialista e escolarizante, tratado na primeira versão, houve mudança na escrita. Ao falar sobre o rompimento de modos de atendimento históricos da Educação Infantil deve-se, então, evitar:

[...] o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a. (BRASIL, 2016, p. 53).

O modo como as crianças aprendem é exposto na utilização das múltiplas linguagens, no seu modo de ver o mundo, considerando que as “experiências que emergem da vida cotidiana dão origem aos conhecimentos a serem compartilhados e reelaborados” (BRASIL, 2016, p. 58). O olhar sensível do professor deve proporcionar práticas que auxiliem no desenvolvimento e nas relações que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos.

A apropriação e a construção de conhecimentos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, urbanas e rurais, efetivam-se pela participação delas em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor e pela professora, no cotidiano das unidades nas quais interagem com parceiros/as adultos e companheiros/ as de idade. (BRASIL, 2016, p. 55).

Nessa perspectiva há a defesa de que o currículo da Educação Infantil com centralidade na criança deve ser pensado e organizado a partir de seus interesses. O texto apresenta que essa forma de organizar as práticas pedagógicas e o currículo favorece com que as crianças se constituam como seres humanos, elaborando permanentemente suas aprendizagens do mundo físico e social.

O currículo pode ser organizado a partir dos conteúdos da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambos pertencem ao mesmo processo de formação humana. A abordagem de um currículo pautado na experiência da criança não anula os conhecimentos historicamente acumulados, materializados nos programas e nos conteúdos previstos pelas escolas, pois a experiência dos meninos e das meninas incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem. São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo. (BRASIL, 2016, p. 59).

17Ver em PASQUALINI; MARTINS, 2020

O professor deve ter um olhar sensível para perceber os saberes infantis que promoverão experiências em que as crianças terão contato com o conhecimento científico a partir do seu interesse. A esse docente, segundo o documento, cabe:

[...] observar e interagir com as crianças e seus modos de expressar e elaborar saberes. Com base nesse processo dinâmico de acolhimento dos saberes infantis, está a ação dos/as docentes em selecionar, organizar, refletir, mediar e avaliar o conjunto das práticas cotidianas que se realizam na escola, com a participação das crianças. A partir disso, o/a professor/a promove interações das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, por meio do planejamento de possibilidades e oportunidades que se constituem a partir da observação, dos questionamentos e do diálogo constante com as crianças. (BRASIL, 2016, p. 59-60).

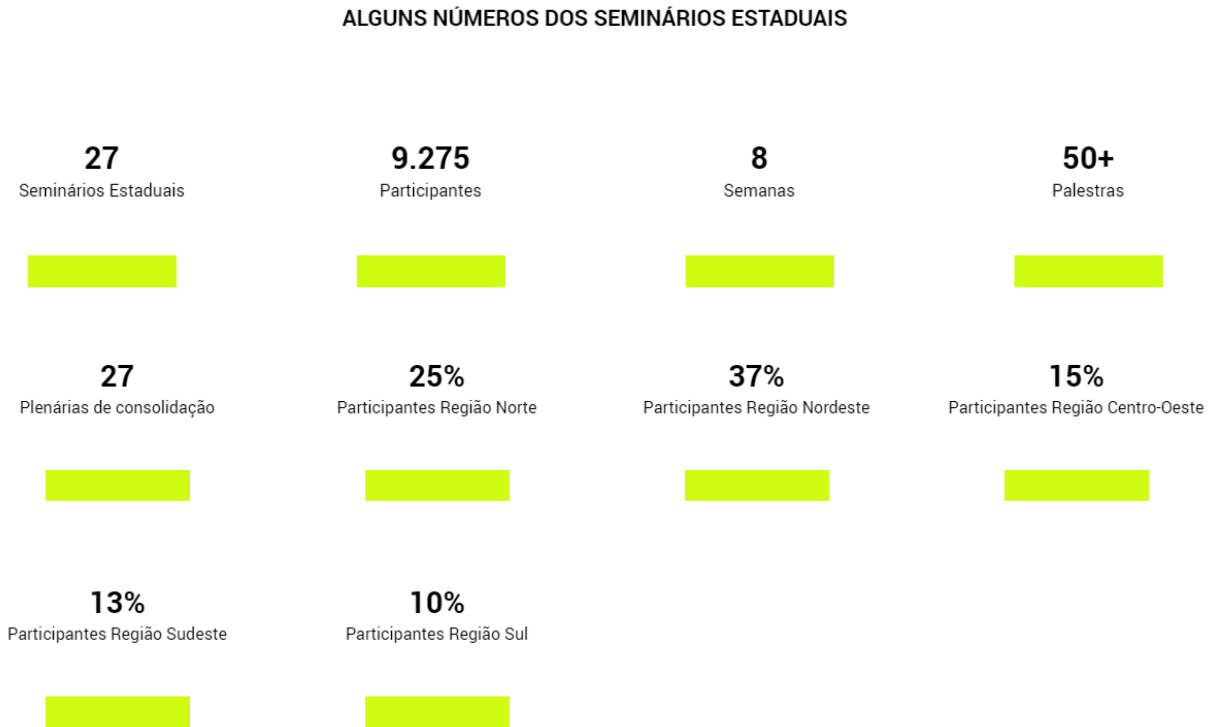
Quanto à avaliação, permanece a mesma concepção de avaliação processual, onde o professor observará de forma crítica, sistemática e criativa a cada criança individualmente, bem como suas relações. Essa forma avaliativa pode acontecer através de múltiplos registros: relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc. Porém, é enfatizado que não deve ser aplicado “provinhas” e nem um tipo de retenção da criança na Educação Infantil.

Como ressaltado anteriormente, estamos nos detendo a partes importantes do texto, que compreendemos, levarão ao enriquecimento das discussões específicas do projeto de currículo proposto pela BNCC para Educação Infantil.

De 23 de junho a 10 de agosto de 2016 aconteceram Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas com a finalidade de debater a segunda versão da BNCC e coletar sugestões para elaboração da versão final. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

No site da Base Nacional Comum Curricular são disponibilizados os números sobre a participação desses eventos por região. As regiões Norte e Nordeste foram as que detiveram o maior número de participantes nesses eventos, como podemos ver abaixo.

Figura 2 – Participação dos seminários estaduais por região



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>

A região Nordeste obteve a maior participação em todo Brasil, com 37%. Podemos deduzir a partir desses números que há interesse dos profissionais de educação na melhoria da qualidade de ensino nas escolas., ou então, podem ter sido sensibilizados a participar por outras razões. Para esse estudo, no qual nos dedicamos à educação infantil em Fortaleza, cidade da região Nordeste, cabe ressaltar a taxa de crescimento de oferta de matrículas que é maior do que o resto do país.

No site também são disponibilizados os relatórios elaborados nos eventos que favoreceram a discussão sobre a BNCC. Traremos aqui os destaques do estado do Ceará principalmente os relacionados à Educação Infantil visto que as discussões geradas estão diretamente relacionadas com as ideias contidas na proposta curricular dos municípios, em especial o do município de Fortaleza. Abaixo segue alguns destaques do Ceará do qual faremos uma breve relação com a síntese nacional das discussões:

- É preciso deixar muito claro os conceitos de Base e de Currículo. É necessário compreender o Currículo para além dos saberes sistematizados historicamente, considerando que a Educação e a aprendizagem são processos que acontecem também em espaços não escolares.

Na síntese realizada com as discussões de todos os estados do Brasil, esse ponto foi bastante debatido. Considerado um ponto tratado de forma contraditória no texto uma vez que a Base é um documento norteador para a elaboração do currículo nas instituições, respeitando autonomia delas. Foi ressaltado também que em alguns momentos o texto não deixa essa liberdade das instituições para elaboração do currículo.

Se observarmos o destaque elaborado no Ceará percebemos que há uma discussão a mais: o conceito de currículo e a função dele na educação escolar.

- “Alterar o termo "relações de amizade" por "relações socioafetivas".
- “Substituir “ampliando” por “favorecendo”

Os pontos destacados acima pelo Ceará refletem o debate ocorrido em outros estados do Brasil ao se tratar de Educação Infantil. Há uma grande preocupação para que o texto da Base Nacional Comum Curricular não traga um caráter escolarizante na Educação Infantil alegando que isso seria um risco para o respeito às características e necessidades da criança. Goiás foi um dos estados que pediu modificações na escrita como “etapas de escolarização” por “etapas educacionais”, “escola” por “unidades educacionais” e “alunos e estudantes” por “crianças”.

Nacionalmente, apesar de todo o debate da não-escolarização da educação infantil e da preocupação de o currículo ser conteudista e prejudicar a infância criticaram a falta de um direcionamento na área da alfabetização e letramento e da matemática e números, mostrando contrariedade em suas propostas.

Depois desses Seminários Estaduais de discussão sobre a Base e a síntese das propostas de todo o Brasil, em agosto de 2016, começa a ser redigida a terceira versão com base nessa segunda versão. Alguns pareceres e estudos comparativos disponibilizados também no site da Base demonstra a divergência de opiniões e estudos no que abrange a Educação Infantil. Questões basilares como educar x ensinar e o papel do professor. Esses posicionamentos deixam claro que não há consenso sobre a educação de crianças pequenas na escola visto que, no Brasil, os estudos são recentes como vimos no capítulo anterior.

Em dezembro de 2017 a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. A partir de 2018 passa a ser incentivado entre os professores de todo o país que realizem estudos com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Todos os aspectos destacados anteriormente serviram de base para a construção do documento que propõe a organização do currículo para Fortaleza que veremos a seguir.

4.2 A Proposta Curricular do Município de Fortaleza: o sociointeracionismo como base teórica?

Seguindo a proposta nacional de discussões coletivas sobre o currículo, o município de Fortaleza elabora uma versão preliminar de sua proposta curricular para educação infantil a fim de ser base para debate e coleta de sugestões na formação continuada dos professores em 2016. Essa versão preliminar tomou por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o que estava sendo divulgado da BNCC como vimos anteriormente.

Esse documento preliminar contou com a colaboração de alguns docentes da rede e professores de Universidades públicas e particulares do município. Através de textos eles expuseram as bases teórico-metodológicas sobre a função da educação infantil, o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conhecimento, a prática pedagógica por campos de experiência e organização da prática pedagógica e as orientações para a elaboração dos currículos nas instituições.

A Parte I do documento intitulada “Fundamentos/concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil” conta com 11 textos. Nessa primeira parte do documento observamos que, apesar da BNCC, apresentar a organização do currículo por campos de experiências, os textos do capítulo 2 intitulado “Linguagens” e o capítulo 3 “Natureza e cultura” abordam textos divididos por áreas de conhecimento.

- Português: “O desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na educação infantil”
- Matemática: “Educação matemática e educação infantil: algumas reflexões”
- Música: “Dez razões para musicalizar – aos educadores em geral (pais e mestres)”
- Arte: “A arte na educação infantil”
- Educação física: “Linguagem corporal”
- Ciências sociais e naturais: “Natureza e cultura”

Essa forma de organizar o início do documento reafirma a deficiência já existente na BNCC de consistência teórica para explicar algo totalmente novo aos professores que são os campos de experiência. Confirma também o que Pasqualini (2018, p. 165) expõe quanto à substituição das disciplinas por campos de experiência onde “[...] a própria proposta dos campos de experiência não consegue se afastar completamente dessa referência, embora recuse a nomenclatura das disciplinas científicas, suas delimitações de objeto de conhecimento, e seus sistemas conceituais.”

O capítulo 1 é composto por um texto com o título “Desenvolvimento e aprendizagem da criança” que aborda as bases teóricas para entender o desenvolvimento infantil e como ela se dá. O texto inicia com um parágrafo muito interessante que traz o trabalho (apesar de não ser utilizado essa nomenclatura) como aquilo que diferencia o homem de outras espécies.

Aquilo que difere o homem de todas as outras espécies refere-se às suas características de desenvolvimento e aprendizagem, e fazem dele um ser muito especial. O que lhe confere singularidade diz respeito à capacidade de transformar a natureza em função de seus desejos e de refletir sobre ela e sobre si mesmo, atividades possíveis graças a um tipo de função simbólica e inteligência que só a espécie humana dispõe. (GOMES; LUSTOSA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 13).

Apesar de iniciar aparentemente de forma crítica, o texto segue sinalizando seu aporte teórico com as teorias sociointeracionistas em Piaget, Vygotsky e Wallon. Identifica neles a superação de ideias inatistas e comportamentalistas, defendendo que o desenvolvimento humano acontece a partir das interações com o sujeito e o meio em que vive. Para as autoras, o desenvolvimento das crianças pequenas nas teorias sociointeracionistas:

[...] entendem desenvolvimento e aprendizagens humanas como uma consequência da ação recíproca do sujeito com o meio, na qual atuam fatores tanto ligados à maturação orgânica quanto ao exercício, à experiência ativa, à interação e à transmissão social e cultural; o sujeito é, por assim dizer, o resultado da articulação dos fatores biológicos e sóciohistóricos. (GOMES; LUSTOSA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 13).

É comum vermos esses autores juntos para justificar teoricamente o sociointeracionismo. Isso é uma confusão teórica já comprovado por vários autores, entre eles Newton Duarte que em diversos trabalhos desvendou o caráter ideológico presente ao colocar um autor marxista como Vigotski em teorias pós-modernas e neoliberais. Essa confusão se dá por várias traduções que trouxeram interpretações dos autores norte-americanos e europeus que o traduziam.

A aproximação entre as ideias vigotskiana e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço em descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interpretações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno. (DUARTE, 2011, p. 2).

Essa base teórica sociointeracionista segue na maioria dos textos tendo Piaget e Vygotsky como os principais teóricos que regem seus estudos. Apesar de ser destacado o papel do professor, na teoria de Vigotski, sendo esse o “parceiro privilegiado”, os autores dos textos deste documento caracterizam que ao professor cabe: ser “[...] mediador das interações entre as crianças e delas com os objetos de conhecimento”. Cabe, portanto, ao professor, promover estratégias de interações entre as crianças. (GOMES; LUSTOSA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 16). Consta ainda “[...] proporcionar, através interações e brincadeiras, vivências que possibilitem a relação da criança com a linguagem oral e escrita [...]” (PAIVA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 18). “[...] compreender e aceitar o fato de que o conhecimento, inclusive o matemático, é fruto da elaboração de cada pessoa, mediante sua ação no meio social, de onde se originam desafios e problemas a serem desvendados. (BARGUIL/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 24) “[...] na posição de pessoa mais experiente, dará a segurança para “[...] que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, participativo e não controlando” (HOLM, 2017 apud OSTETTO, 2010, p. 55)” (SIMÕES/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 35)

Esses trechos, presentes no documento, dão um caráter naturalizante ao pensamento de Vigotski e não deixam claro o papel do professor como socializador do conhecimento sistematizado, mas sim um mediador do conhecimento cotidiano. Junto à teoria sociointeracionista, os autores se baseiam nas DCNEI, que, como já vimos no capítulo anterior, não define suas bases teóricas, para fundamentarem seus debates quanto ao desenvolvimento das crianças.

A Parte II do documento intitulada “Gestão da prática pedagógica contemplando os campos de experiências e os direitos de aprendizagem no contexto das práticas cotidianas” apresenta cinco textos que devem fundamentar os professores em suas práticas cotidianas e orientar sobre como se dá a avaliação na educação infantil do município.

Nessa Parte II o capítulo 9 p. 61, intitulado “As experiências e os direitos de aprendizagem no contexto das práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil no município de Fortaleza” inicia reafirmando, como nas DCNEI, a criança como sujeito histórico e de direitos. Segue como uma perspectiva idealista, como discutimos também na BNCC, do conceito de experiência, exaltando o conhecimento tácito e a construção do conhecimento pela própria criança que deve ser o centro do planejamento do professor. Defende se pensar experiência:

[...] para além da atividade, do previsível, repetitivo, mensurável, mas como um direito da criança de ser e estar no mundo, como um sujeito que observa, que busca

respostas para o que vivencia, que explora, que está aberto ao novo, ao desconhecido, percebendo, através das interações, os resultados de suas ações sobre a realidade, as transformações que ocorrem nos objetos, pessoas, lugares e em tudo que está a sua volta. (OLIVEIRA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 61).

De acordo com Oliveira (2016), no documento de Fortaleza, o currículo do município de Fortaleza deve seguir a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, Art. 3º, buscando construir práticas educativas que articulem as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a fim de garantir às crianças atendidas pela Rede Municipal de ensino a “igualdade de oportunidades educacionais ao acesso com qualidade a bens culturais, à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 05/2009, Art. 7º).

Apesar de, por alguns trechos, falar em conhecimentos o texto todo exalta o conhecimento cotidiano da criança, destacando seu conhecimento de mundo e as interações com o meio e com outras crianças que devem ser garantidos nas instituições de educação infantil, assegurando assim que sua aprendizagem seja significativa. Como podemos observar, sua defesa é pautada nas concepções construtivistas, pós-modernas e neoliberais que minimizam o papel do professor em detrimento da valorização do conhecimento tácito e de interações subjetivas, consequência de uma leitura errônea de Vigotski. Apoiando-se em Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, o documento municipal defende que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2013, p.8).

Nessa perspectiva, a autora defende que para efetivação da proposta curricular do município de Fortaleza é necessário transcender a prática pedagógica centrada no professor, para que compreenda a criança “do ponto de vista dela e não do ponto de vista do adulto” (OLIVEIRA, 2013, p. 6). Essa concepção é idêntica nos textos subsequentes, afirmando que o planejamento pedagógico do professor deve ser “embasada pelo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as aprendizagens significativas elaboradas pelas crianças” (LOPES/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 103).

Ao criticarmos essa ideia da criança como o centro do planejamento não estamos defendendo um planejamento conteudista, descontextualizado, que não leva em conta o pensamento da criança, mas um planejamento que tenha como central o ensino e o conhecimento cabendo ao professor um papel fundamental nesse processo.

Neste prisma, a partir destas concepções, nega à educação infantil a possibilidade de ensinar, trazendo o conceito de algo estático, focado na simples transmissão de um conhecimento frágil, fragmentado ou descontextualizado. O que defendemos é que ao realizar um planejamento pedagógico o professor deve levar em conta a tríade forma-conteúdo-destinatário a fim de formar as bases do pensamento teórico da criança.

Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, pensar junto com ela introduzindo um novo conhecimento, ao explorar com ela o mundo em que vivemos, o professor está interagindo e, ensinando. (ARCE, 2013, p. 36).

Apesar de, em todo o texto, reforçar a centralidade do planejamento na criança, de que o professor deve basear-se na escuta e observação dos desejos das crianças no planejamento é orientado, de forma contraditória e não orientada, que o professor planeje “considerando que os conhecimentos do patrimônio da humanidade se entrelaçam e devem articular-se com os saberes ou experiências prévias das crianças” (LOPES/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 105).

Apesar da negação ao ato de ensinar, naturalizando o desenvolvimento das crianças e colocando o professor num lugar de observador que deve interferir o mínimo possível, como se isso fosse a garantia do lugar de sujeito histórico e de direito da criança, se espera que o professor garanta que ela aprenda os conhecimentos científicos. Omite-se no documento que o professor da educação infantil ensina o tempo todo, em todos os momentos, desde uma atividade estruturada até os momentos de higiene. No planejamento é possível o professor pensar no desenvolvimento de interesses para esta criança através de atividades estruturadas e atividades que possuem a iniciativa das crianças. Porém:

[...] esta intencionalidade, tão necessária e cara ao desenvolvimento infantil, só é compreendida se nos desfizermos desses mitos, mas, principalmente, se nos desfizermos da ideia de que há um desenvolvimento natural da criança. Bastando, conseqüentemente, darmos a ela o alimento para o seu corpo biológico e colocá-la em contato com os objetos e, outras crianças, deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz. Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso País o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral! Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar. Desvalorizando e precarizando o trabalho do professor de Educação Infantil (ARCE, 2013, p. 37).

Essas contradições presentes no documento se dão por conta de um ecletismo teórico que a embasa, como destacamos a junção de Piaget, Vigotski e Wallon que possuem concepções bem diferentes uns dos outros. Encontramos majoritariamente no documento direcionamentos espontaneístas, que naturalizam o desenvolvimento infantil e exaltam o conhecimento tácito, identificamos no mesmo documento citações que falam sobre a apropriação do conhecimento científico e da importância de ações intencionais do professor. No capítulo 10, constatamos que o planejamento deve ser embasado nas “aprendizagens significativas elaboradas pelas crianças” onde o professor deve enxergar do ponto de vista da criança e não do adulto e em outro vemos que:

É imprescindível, no dia a dia com as crianças pequenas, criar oportunidades para que as professoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres, tendo em vista romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas esvaziadas de sentido, quanto com práticas que “abandonam” as crianças em si mesmas (BARBOSA *apud* ARAÚJO; CASTRO/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 114)

No decorrer dos textos é possível encontrar diversos trechos em que essas contradições ocorrem, porém o que se mantém é a visão naturalista e superficial da ação do professor. Pasqualini (2020) ao analisar a BNCC, que, por sua vez, fundamenta a proposta curricular do município de Fortaleza, identifica como a função do professor passa por essa contradição e afirma:

[...] que ao texto do documento subjaz uma concepção negativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998), coerente com a perspectiva construtivista, mas à medida que se propõe a um tratamento mais pormenorizado do cotidiano da prática pedagógica, torna-se impossível retirar totalmente do docente o papel condutor do processo educativo como desejariam os mais ortodoxos partidários do movimento antiescolar: propor atividades que garantam o acesso aos bens culturais consta entre o rol de atribuições do professor. (PASQUALINI, 2020, p. 436-437).

Uma orientação quanto à rotina e planejamento do professor está baseada no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 em que estas devem estar amparadas nos princípios éticos, políticos e estéticos. Podemos, ao ler esses princípios, pensar no desenvolvimento da criança a partir da apropriação “do trabalho não material, isto é, a produção de ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2013, p. 12) que Saviani coloca como o conhecimento do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).

Porém, as duas ideias, as trazidas no documento, e as defendidas por Saviani, apesar de possuírem nomenclaturas semelhantes, mostram-se totalmente contrárias no conceito desses princípios abordados de forma superficial nas DCNEI.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

O pensamento romântico que rodeia a educação de crianças pequenas leva a uma análise superficial de conceitos, a defesa de um desenvolvimento espontâneo e uma condenação do ensinar na educação infantil, tornando tudo que se relacione aos aspectos escolarizantes num bicho-papão que assusta e condena às crianças à privação da liberdade de adquirir conhecimento.

Além desses textos, o documento apresenta quadros por campos de experiências em cada nível da Educação Infantil da rede (Infantil I a Infantil V). Cada quadro contém: “direito de aprender”, “conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças”, “ações didáticas”, que abordará o exposto abaixo.

Os **direitos a Aprender**, de acordo com a BNCC, são considerados como as necessidades, os saberes informais e os conhecimentos construídos pelas crianças em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando as especificidades de cada faixa etária, suas singularidades e considerando o contexto em que estão inseridas. Os **Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças** compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico construído pela humanidade, os quais não podem ser tratados nas instituições de Educação Infantil como algo pronto a ser transmitido às crianças, mas promover, em contextos significativos, experiências de forma individual e coletiva, para que possam, como sujeitos históricos, produzir cultura. As **Ações Didáticas** são compreendidas como posturas e atitudes dos professores diante do planejamento das experiências e aprendizagens a serem realizadas no cotidiano escolar, as quais exprimem suas concepções sobre criança, infância, Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 61-62).

Os quadros, então, divididos de acordo com os campos de experiências e os níveis de ensino, abordam as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Em “conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças” é exposto o conteúdo que o professor trabalhará naquela prática pedagógica, apesar de não aparecer no documento com essa nomenclatura. Trataremos dessa questão de forma específica no capítulo 4.

Quanto à avaliação segue-se o posto na LDB artigo 31, itens I e V, que a avaliação da educação infantil deve acontecer de maneira contínua, de forma a atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sem objetivo de classificação nem acesso ao ensino fundamental. Essa avaliação deve ser feita através de registros a fim de compartilhar com as famílias os momentos individuais e coletivos que são oferecidos às crianças na escola. O texto também coloca suas bases teóricas em Piaget, Vygotsky e Wallon

para subsidiar a compreensão de desenvolvimento do indivíduo, atribuindo a esses teóricos a ideia de “que o conhecimento é uma construção própria do sujeito e dá-se através das interações estabelecidas por este nas diversas experiências com seu meio físico e emocional” (PAIVA; FURTADO/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 114).

A Parte III que finaliza esta versão preliminar vem reforçar a ideia da importância de uma validação dos “atores das instituições de educação”, garantindo também a autonomia como prevê a LDB. Afirma que a proposta curricular apresentado pela secretaria de educação de Fortaleza busca “desconstruir propostas prescritivas que meramente apontam conteúdos a serem desenvolvidos” buscando oferecer às crianças um aprendizado contínuo a fim de reconhecer a diversidade, as experiências e os conhecimentos da criança. (SOUZA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 117).

Essa ideia exposta no documento que engessa e limita o currículo a uma listagem de conteúdos estáticos e descontextualizados, traz uma visão negativa da escola e do currículo, e conseqüentemente, o coloca como algo contrário à infância, à liberdade, à brincadeira. Com Saviani (1996, p.66), entretanto, aprendemos que “assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para se atingir determinado objetivo”. Assim, compreendemos que se trata do “conteúdo da educação e de sua distribuição no tempo que lhe é destinado (entenda-se o termo conteúdo num sentido bem amplo)” Logo, o currículo contribui no sentido de atingir o objetivo em relação à educação, que é a busca pelo seu fim, sua finalidade no processo de humanização.

O que se transmite aos docentes é que o conhecimento cotidiano apresentado pelas crianças e observado pelo professor, é que deve ser central nas reflexões e planejamentos para garantir o protagonismo infantil. Porém, para que haja a apreensão do conhecimento científico, solicitado por vezes no próprio documento, é necessária a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita e isso só é possível através do trabalho educativo que é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 6).

Esse trabalho educativo que busca a superação do conhecimento espontâneo é pensado e executado pelo professor e isso não significa desvalorizar ou desmerecer o que a criança faz e pensa. É necessário discutir o que pedagogicamente é importante e necessário de acordo com as particularidades de cada faixa etária. Essa ação não nega o lúdico nem a importância do conhecimento empírico pois reconhecemos que ela é:

[...] importante, mas insuficiente, na medida em que o conhecimento somente ganha a inteligibilidade, do ponto de vista da emancipação humana [...] para além do imediato, e desse modo ter a finalidade de compreender as estruturas, as forças, os poderes que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles (RAUPP *apud* ARCE, 2012, p. 49).

A versão oficial da Proposta Curricular para Educação Infantil do município de Fortaleza foi divulgada em dezembro do mesmo ano com pouquíssimas alterações. Foram adicionados alguns textos referenciais sobre afetividade com base em Wallon, linguagem digital e tecnológica e formação continuada. O texto sobre linguagem corporal apresenta pequenas alterações em seu embasamento teórico trazendo mais referências, tendo Wallon como principal referencial.

O último texto da versão preliminar com as considerações e orientações para a proposta curricular nas instituições, foi totalmente reformulado resgatando a discussão sobre proposta pedagógica e proposta curricular que alguns estudiosos da educação infantil realizam e que abordamos no capítulo anterior. É orientado, no texto, que as instituições reelaborem suas propostas pedagógicas em consonância com o documento. Quanto à organização curricular, nada é citado diretamente, porém observamos que sua discussão se limita a algumas perguntas norteadoras:

- A rotina da instituição possibilita a vivência dos direitos de conhecer, explorar, participar, comunicar, brincar, conviver?
- Os tempos que não podem faltar são contemplados na proposta?
- Como os campos de experiência são vivenciados na prática?
- Qual o lugar da brincadeira na instituição? (SOUZA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016a, p. 133).

É possível identificar nos documentos oficiais que regem a educação infantil uma negação ao ensino e tudo que envolva um processo de escolarização, por vezes evitando que as instituições destinadas a esse nível de ensino sejam chamadas de escola, mas sim de Instituições de Educação Infantil. Os aspectos negativos centrados em algumas questões pedagógicas e na própria escola se deve, por vezes, a uma limitação em se repensar as concepções e conceitos, ignorando também o processo histórico e social pelo qual passaram.

Negar a importância da escola é negar a história da conquista educacional da classe trabalhadora por uma educação de qualidade, garantida pelo Estado, com profissionais qualificados. Essa busca por desescolarizar a educação infantil se torna ainda mais perigosa com a ascensão de projetos de educação domiciliar que negam a importância da escola para o desenvolvimento das crianças e ameaça todas as conquistas que obtivemos historicamente nos últimos anos.

Compreendemos que o meio de evitar retrocessos é garantir uma educação de qualidade com o desenvolvimento das crianças a partir do que há de mais desenvolvido nas ciências, nas artes e na filosofia resgatando o principal papel da escola e do professor. Para isso, nos fundamentamos na pedagogia histórico-crítica, dando sequência a essa pesquisa, a fim de argumentar sobre as possíveis contribuições desta concepção para entender o desenvolvimento do gênero humano e por apresentar-se como um contributo para o processo de elevação intelectual da classe trabalhadora, desde a mais tenra idade.

5 O PROCESSO DE DESESCOLARIZAÇÃO E O CONHECIMENTO ESCOLAR COMO BICHO-PAPÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vimos nos capítulos anteriores que a Proposta Curricular para Educação Infantil do município de Fortaleza é o principal documento que rege o planejamento docente. Baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mantendo as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo e traz os campos de experiências e direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

O documento municipal propõe orientar os currículos das instituições de educação infantil. No entanto, é possível observar preocupação quanto à questão de organizar uma estrutura curricular. Estudos hegemônicos nessa área possuem grande preocupação ao se falar em currículo na educação de crianças pequenas buscando o tempo todo deixar claro a importância da espontaneidade na prática cotidiana, que estes grupos consideram importante para manter o protagonismo infantil. Temos o desafio de superar essas concepções que não dão à devida importância a um currículo para educação infantil,

[...] seja por considerá-lo meramente como um rol de disciplinas e listagem de temas; seja por conceber essa etapa da educação como restrita ao cuidado de crianças pequenas, com ênfase no lúdico, que dispensaria a organização de planos, exercícios e avaliações (características do currículo, essa aceção), em favor da realização espontânea de atividades improvisadas, conforme demandas do cotidiano. Ou, ao inverso, a tendência a entender a educação infantil como preparatória ao ensino fundamental, defendendo-se, portanto, a necessidade de um currículo que antecipe, desde cedo, as atividades próprias daquele nível: definição de temas e tarefas, relacionadas ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo e às disciplinas e áreas que serão objeto de estudo a partir do primeiro ano da “escolaridade formal” (SAVIANI, 2012, p. 53-54).

Como já mencionamos, além da discussão sobre o currículo não ser prioritário na Educação Infantil, os aspectos relacionados à escola, aluno, ensino são estereotipados e os documentos procuram mudar seus conceitos buscando uma visão que quebre com qualquer ideia tradicional. Acreditamos que esse processo de desescolarização da educação infantil é um retrocesso a toda a luta pelo reconhecimento desse nível de ensino como educação básica, que buscava afastar seu caráter historicamente assistencialista. Isso porque:

[...] a visão assistencialista que permeia as próprias creches públicas, seja porque o caráter de assistência social tende a prevalecer sobre a perspectiva pedagógica, seja porque, mesmo quando o aspecto pedagógico é o elemento determinante, a orientação teórica dominante privilegia o desenvolvimento espontâneo das crianças em detrimento da iniciativa deliberada e, cientificamente, fundamentada do educador. (SAVIANI, 2012, p. 9).

Identificamos um processo de desescolarização na Proposta Curricular do município de Fortaleza nas entrelinhas de seu texto quando se exalta os conhecimentos espontâneos das crianças e a importância do olhar sensível do professor em relação a isso. Os conhecimentos científicos e a importância de sua socialização através do trabalho direto do professor não aparecem no documento. Nessa perspectiva em que o professor deve planejar considerando os desejos e aprendizagens das crianças utilizar o verbo ensinar na educação infantil é considerado ultrapassado e como algo que impede o protagonismo infantil.

Para a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza é imprescindível que as instituições de educação infantil estejam atentas aos direitos de aprendizagem da criança, consideradas como centro do planejamento curricular em que sejam contempladas e acolhidas as suas falas, seus desejos e necessidades, curiosidades e encantos, suas escolhas e iniciativas, suas singularidades e suas formas de expressar e de conhecer o mundo físico e social (OLIVEIRA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 61).

Do professor é cobrado uma nova postura, um novo pensamento, pois a ele não cabe mais ensinar conhecimentos, mas mediar as aprendizagens que a criança constrói no seu cotidiano. Em texto presente no documento municipal afirma-se que,

[...] os pretensos problemas de aprendizagem revelam, na grande maioria das vezes, problemas de ensino, em virtude de o docente acreditar que o domínio de conteúdos e de sua transmissão, mediante instrumentos atraentes, possa garantir a aprendizagem dos estudantes. Para sair dessa armadilha pedagógica, o professor necessita compreender e aceitar o fato de que o conhecimento, inclusive o matemático, é fruto da elaboração de cada pessoa, mediante sua ação no meio social, de onde se originam desafios e problemas a serem desvendados (BARGUIL/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 29).

Em outra parte do texto em comparação com o exposto acima, encontramos um trecho contraditório, pois afirma que o professor deve ser carregado de intencionalidade pedagógica caracterizando a escola como espaço de apropriação e construção de cultura.

O ambiente de educação infantil deve ampliar as possibilidades de interação das crianças e, diferentemente do ambiente familiar, desenvolver ações que, além de ricas e significativas, sejam imbuídas de intencionalidade pedagógica, o que amplia e potencializa o repertório das aprendizagens das crianças (GOMES; LUSTOSA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 18).

Historicamente, lutamos para que a educação infantil fosse reconhecida como educação e até hoje lutamos para superar suas características assistenciais. No entanto, contraditoriamente, se quer afastar a educação infantil da escola e de sua função clássica. Defendemos a partir de Arce (2013), a educação infantil como parte da educação básica e conseqüentemente deve ser valorizado o ensino no ambiente escolar.

À luz dos preceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (também conhecida como sócio-histórica), consideramos que a educação infantil seja integrante da educação escolar e, como tal, responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim sendo, o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola (ARCE *et al.*, 2013, p. 7).

No entanto, em todos os textos que servem como base teórica para o documento, identificamos o destaque ao protagonismo das crianças. Na proposta curricular de Fortaleza, para uma aprendizagem significativa o professor deve proporcionar experiências que favoreçam as interações das crianças com o outro e com o meio.

Isso leva a uma descaracterização da função clássica da escola de socialização do conhecimento científico. Entendemos que,

Se, de fato, se quer atribuir à educação infantil, desde a creche, o caráter de EDUCAÇÃO, desvincilhando-a da dimensão meramente assistencial, é preciso superar também as contradições que, ao fim e ao cabo, se resumem na resistência a considerá-la educação escolar. Resistência que, aliás, tem origem na incompreensão (ou subestimação) dos processos de apropriação sistematizada dos múltiplos elementos culturais, cujo desenvolvimento requer o papel mediador da escola. Ou em uma visão estereotipada da escola, amorfa e sem vida, formada a partir de exemplos negativos que, lamentavelmente, têm se multiplicado nos últimos tempos. (SAVIANI, 2012, p. 71).

O estereótipo de que a educação tradicional está ligada a uma escola que valoriza em demasia o conhecimento em detrimento ao conhecimento prévio de seus alunos faz com que, ao se pensar educação hoje, se faça de tudo para diferenciar-se totalmente desse ensino tradicional. Essa busca por anular qualquer característica que remeta ao tradicional se imobiliza a ação do professor de cumprir o papel clássico da escola respeitando as especificidades da criança da educação infantil entendendo a escola como lugar de conhecimento e de desenvolvimento humano que não obrigatoriamente deve ser autoritário e de destruição das características infantis. No intuito de afastar o conhecimento científico e priorizar o cotidiano,

A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” (sabedoria está cheia de crendices mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo (ARCE, 2005, p. 52).

Essa afirmação de Arce (2005) mostra-se claramente no texto que compõe o documento municipal. E apresenta muitas contradições, pois ele *reconhece a importância do professor, porém sua ação pedagógica se limita a mediar as interações com outras crianças e facilitar ações que geram desenvolvimento.*

O professor exerce uma função essencial porque, apesar de não ser o único agente de formação e informação, é um “parceiro privilegiado”, sendo elemento mediador das interações entre as crianças e destas com os objetos de conhecimento. Cabe, portanto, ao professor, promover estratégias de interações entre as crianças (GOMES; LUSTOSA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 19).

Para as teorias hegemônicas, vinculadas às pedagogias do aprender a aprender, é necessário defender a escola de ideias que remetam à educação escolar tradicional para que ela não seja estática, autoritária e intelectualista. No entanto, afirmamos mais uma vez, que essas questões devem ser defendidas sim, não podemos retroceder historicamente num lugar onde a escola era esse espaço inerte onde não havia a devida preocupação com o processo de aprendizagem. Todavia, o que as pedagogias do “aprender a aprender” buscam é esvaziar a educação escolar de conhecimento se tornando um instrumento ideológico da classe dominante, negando o desenvolvimento integral das massas trabalhadoras. Consideramos que,

Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria a condição para uma real socialização do poder. (DUARTE, 2011, p. 10).

A preocupação em não priorizar o ensino e o conhecimento na educação infantil, em não abordar diretamente as áreas do conhecimento, demonstra fragilidade teórica para defender uma identidade específica nesse nível de ensino. Ensinar crianças pequenas não é tratá-las como adultos em miniatura muito menos como crianças do ensino fundamental. O próprio Vigotski, autor que é dito -embora se percebe que de fato não é-, como referência no documento municipal, nos mostra que,

Assim como a criança não é um adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade. (VIGOTSKI, 2018, p. 29-30).

Nessa concepção que consideramos pós-moderna de educação- a partir de nossas leituras e pesquisas-, presente no documento de Fortaleza, são nas relações que a criança estabelece com o meio e com outras crianças que a tornam protagonista na construção do conhecimento. De acordo com o documento,

[...] o trabalho pedagógico proporciona à criança vivenciar experiências com pessoas, objetos e situações. Ou seja, o sujeito, ao ingressar no ensino formal, desde a educação infantil tem a chance de ser protagonista e construir seu próprio conhecimento (CAVALCANTE/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 117).

Como no pós-modernismo não há verdade nem conhecimento universal, a criança deve se apropriar do conhecimento popular, cotidiano, pois “cada criança pode ressignificar o mundo e o conhecimento, (re)apresentando-o de um jeito próprio, produzindo novas culturas e formas de se pensar e ver o mundo” (ARCE, 2013, p. 24). Esse pensamento, característico do construtivismo, tornam a aprendizagem uma construção individual. Analisando por essa perspectiva a escola é um mero acessório pois a aprendizagem se torna

Compactuamos com Pasqualini e Martins (2020) que a BNCC, e adicionamos aqui, também a Proposta Comum Curricular para Educação Infantil do município de Fortaleza, buscam garantir os seis direitos de aprendizagem, porém esquecem de garantir às crianças da classe trabalhadora o direito de conhecer o mundo.

Os textos que servem de base teórica para o documento municipal possuem uma abordagem enviesada das teorias de Vigotski e até mesmo da autora Alessandra Arce que defende a Pedagogia Histórico-Crítica, a importância dos conhecimentos científicos na educação infantil e crítica ao processo de desescolarização e o espontaneísmo. Esse ecletismo teórico que realizam com diversos autores se dá por uma descaracterização de suas ideias filosóficas, utilizando-se apenas o que convém aos seus ideais pós-modernos.

A aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno. (DUARTE, 2011, p. 2).

Retira-se de autores como Vigotski seu caráter marxista, dando a esta concepção uma ideia secundária ao conjunto da obra do autor. As pedagogias do “aprender a aprender”, presente hegemonicamente nos documentos e estudos sobre a educação infantil, traz o caráter neoliberal inerente a década de 1990. Vigotski é relacionado no documento, em quase todos os textos, com Piaget e a teoria construtivista.

[...] amparam o trabalho com a criança pequena, as teorias sociointeracionistas (PIAGET, 1986; VYGOTSKY, 1989; WALLON, 1981), que entendem desenvolvimento e aprendizagens humanas como uma consequência da ação recíproca do sujeito com o meio, na qual atuam fatores tanto ligados à maturação orgânica quanto ao exercício, à experiência ativa, à interação e à

transmissão social e cultural; o sujeito é, por assim dizer, o resultado da articulação dos fatores biológicos e sócio-históricos. (GOMES; LUSTOSA/PROPOSTA CURRICULAR, 2016, p. 17).

As teorias postuladas “retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2011, p. 5). Legitimam a sociedade capitalista com concepções enviesadas de Vigotski e outros autores que se baseiam no marxismo e com discurso de que todo projeto de transformação política revolucionária seria uma visão idealista de emancipação humana por meio da razão.

As classes dominantes precisam manter parte da população presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado. Entretanto, para que as condições de miserabilidade que atingem enormes contingentes da população mundial não produzam reações violentas da parte desses contingentes, seja na forma de insurreições organizadas, seja na forma de gigantesco aumento da criminalidade, comprometendo assim a relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital, são acionados vários tipos de agências sociais voltadas para a difusão de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria. (DUARTE, 2011, p. 7)

Esse imediatismo, a supervalorização do ensino tácito são algumas das ideias defendidas pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Dessa forma, se vai descaracterizando a escola como lugar de transmissão de conhecimento científico, do professor, que passa a ter o seu conhecimento igualado com o do aluno e torna o ensino algo negativo para o desenvolvimento pleno desse “novo sujeito”, “novo trabalhador”.

Arce (2005) afirma que essas políticas neoliberais acabam por se apresentarem como um “pensamento único”, “verdade incontestável”. No município de Fortaleza, apesar de não ser direcionado no documento uma concepção pedagógica a ser seguida pelos professores, todos os documentos formativos e discussões realizadas nas formações continuadas dos professores são de autores construtivistas. Qualquer pensamento que destoia dessas teorias hegemônicas é caracterizado como autoritário e deve ser banido, com o que temos acordo, que é “em nome da ‘liberdade’, que se alega preservar” (MALAGUTTI, CARCANHOLO e CARCANHOLO *apud* ARCE, 2005, p. 45).

Entendendo as especificidades da educação infantil e a importância da escolarização fundamentada no conhecimento científico é que se deve desmistificar o currículo e o conhecimento para crianças pequenas, como se fosse algo nocivo e prejudicial nesta faixa etária. Apesar da Proposta Comum Curricular para a Educação Infantil do município de Fortaleza trazer em seus textos a centralidade do conhecimento cotidiano, do

protagonismo da criança, é possível observar algumas contradições ao solicitar do professor que as crianças tenham contato com o conhecimento científico.

No entanto, perguntamos: como abordar os conhecimentos científicos somente através de experiências concretas, vividas no cotidiano das crianças da periferia se elas não possuem condições materiais e sociais de acesso ao que há de mais desenvolvido pela humanidade?

A inclusão da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular representa uma grande vitória, por toda a caminhada histórica da educação infantil e seu reconhecimento como educação básica afastando-se do caráter assistencialista, embora tenhamos consciência de suas limitações em relação ao conhecimento, conforme vimos defendendo no decorrer desta pesquisa.

Acreditamos assim como Pasqualini e Martins (2020) que é de grande importância uma base nacional comum para educação infantil apesar de essa não ser a que almejamos. É necessário reconhecer na BNCC, e aqui, especificamente na proposta curricular comum para educação infantil do município de Fortaleza, a margem de autonomia possível para realizarmos uma leitura crítica e uma prática verdadeiramente transformadora.

O documento municipal de Fortaleza diferencia-se positivamente da Base Nacional Comum Curricular por favorecer aos seus leitores um embasamento teórico mais denso do que vem a propor aos professores. Infelizmente, como identificado por Pasqualini e Martins (2020), a justificativa teórica do porquê dessa nova abordagem por campos de conhecimento na educação infantil não é feita nem na BNCC nem no documento municipal.

O conceito de currículo segue a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, Art. 3º, “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Esse conceito parece contraditório visto que os textos propostos no documento seguem uma concepção construtivista da educação ressaltando aspectos cotidianos e considerando que o desenvolvimento se dá num processo de construção do próprio indivíduo.

Além disso temos uma supervalorização do protagonismo infantil e o papel do professor como um mero mediador de experiências. O professor se torna refém do cotidiano, de reproduzir o que a criança vive no seu entorno. Essa proposta curricular nos faz refletir sobre o que é proposto às massas trabalhadoras nas escolas públicas, uma vez que a realidade desses é de carência de tudo, especialmente de conhecimento elaborado. Apesar de que “a escola não seja o único lugar onde as crianças aprendem, nela, as atividades são planejadas e

programadas aumentando a possibilidade de se criar uma relação ativa e consciente da criança com seu conteúdo” (BARBOSA, 2013, p. 128). Para a classe trabalhadora a escola se torna o único espaço em que tem acesso à cultura erudita, de conhecimento do que há de mais desenvolvido nas ciências, artes e filosofia.

Privar as crianças desse conhecimento é acirrar ainda mais as diferenças de classes. A falsa ideia de equidade que esses documentos trazem, de “igualdade de oportunidades educacionais ao acesso com qualidade a bens culturais, à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 05/2009, Art. 7º) é claramente refutada em estudos que comprovam que,

[...] as crianças que em casa possuíam este ambiente em idas à bibliotecas, leitura de livros, brincadeiras que estimulavam o contato com números, quantidades, letras; cantar músicas, brincar com rimas, ou seja, que realizavam em casa atividades de estímulo intelectual, ao serem avaliadas, apresentaram um desenvolvimento mais avançado mesmo sendo ainda pequeninas, quando comparadas às que não possuíam este tipo de ambiente propiciado pelos cuidadores. Elas eram capazes de realizar uma série de atividades que, para alguém que trabalha por estágios de desenvolvimento, estariam além do seu suposto nível de desenvolvimento esperado (ARCE, 2013, p. 28-29).

Destacamos aqui que a formação do currículo perpassa a questão de classe. Os que possuem acesso à cultura frequentemente possuem um conhecimento de mundo muito maior do que àqueles que não a possuem. Sabemos que o acesso ao acervo cultural, artístico e educacional no Brasil ainda é algo destinado às classes abastadas por terem alto custo como livros, teatro, cinema, exposições entre outros. E quando é proporcionado gratuitamente o acesso, não é amplamente divulgado e acontecem em locais distantes da periferia, ignorando-se, conseqüentemente necessita-se de condições financeiras para pagar o transporte público e chegar até o local, por não lhes ser proporcionado transporte público e gratuito.

Urge que o currículo tenha uma visão crítica da sociedade e destacar o papel da escola na socialização de tudo aquilo que as massas populares, provavelmente, só terão oportunidade de acesso nela.

Uma vez que não se analisam os determinantes estruturais produtores de desigualdade e o papel concreto da escola no processo de perpetuação ou combate a tais mecanismos, a bandeira da igualdade pode assumir contorno idealista. Da mesma forma, se não se demarca a defesa da igualdade substantiva, cimentada no plano das condições concretas e não apenas das concepções e dos direitos formais, a igualdade de direitos pode se achar confinada a uma visão liberal de educação e sociedade, que toma a sociedade como mero *habitat* de indivíduos em interação na busca de satisfação de seus interesses particulares. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 432).

Com a proposta que o documento municipal traz, baseado nos ensejos e desejos das crianças, questionamos: o que esperar então do cotidiano das crianças da periferia, muitas com os pais analfabetos, que mal possuem dinheiro para comer, imagina para comprar livros, tão caros no Brasil? Vamos basear as práticas em sala de aula na carência diária que elas vivenciam diariamente?

Entendemos que a centralidade dada à criança identifica somente o aluno no sentido empírico e não o aluno como concreto e como ser social. Essa é a síntese de múltiplas determinações e seus interesses estão relacionados às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Uma vez que herdamos relações sociais que não escolheram, pensar que o aluno pode realizar suas próprias escolhas pode levar a um pensamento imediatista, que nega a importância do conhecimento científico, mas está inserido numa sociedade que exige o domínio dele (SAVIANI, 2013). A escola deve garantir o acesso ao que há de mais rico nas ciências, artes e filosofia pois,

Nisso consiste precisamente o papel principal da educação escolar no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos específicos, técnicos e pragmáticos, que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo (VYGOTSKI *apud* MARTINS, 2011, p. 232-233).

O professor deve garantir a socialização desses conhecimentos garantindo a aprendizagem das crianças. As pedagogias da infância (com as quais não pactuamos) colocam a protagonismo infantil e o protagonismo docente em lados opostos. Contudo esse protagonismo pode e deve ser compartilhado. Ao defendermos esse protagonismo do professor não é regressarmos ao ensino tradicional, pois diferente dessa perspectiva, compreendemos que:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. (SAVIANI, 2013, p. 66).

Conhecer a crianças em todos os seus aspectos, identificar suas necessidades, sua zona de desenvolvimento iminente, pensar nos conteúdos e desenvolver a melhor forma de favorecer que a criança aprenda aquele conteúdo e se desenvolva é fundamental. A proposta

histórico-crítica afirma que não há sentido no conhecimento e na prática do professor se ele não consegue seu objetivo: viabilizar o domínio dos conteúdos.

É possível reconhecer isso quando pensamos na tríade conteúdo-forma-destinatário. Ademais a pesquisa realizada por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004) e analisada por Arce (2013) evidenciam a riqueza de um ensino em que se mesclam atividades estruturadas pela professora e os momentos livre vivenciados pelas crianças, além dos momentos em que professora e criança compartilham ideias e dialogam sobre o que se passa.

As evidências apresentadas pelas pesquisas, segundo Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004, p. 720), apontam, portanto, que o ambiente educacional excelente para produzir desenvolvimento na criança é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidade de realização de atividades abertas, em que a criança pode escolher livremente o que deseja fazer. Ao mesmo tempo, a pesquisa traz como resultado que este processo está intimamente relacionado com a quantidade e qualidade das atividades planejadas, iniciadas e propostas pelo professor. São requisitos para a qualidade: o motivar a criança, envolvê-la nas atividades e a postura positiva do professor diante da criança. Para as autoras, a interação adulto-criança é fundamental e deve ser planejada tendo como objetivo oportunizar o **pensamento compartilhado sustentado** (*sustainedsharedthinking*). Este pensamento compartilhado sustentado é definido pelas autoras como interação entre dois ou mais indivíduos trabalhando junto de modo intelectual para resolver um problema, definir um conceito, avaliar atividades, ou estender narrativas (p. 718) (ARCE, 2013, p. 29).

O professor pode desafiar intelectualmente as crianças e se utilizar do pensamento compartilhado, sustentado para atribuir significado naquilo que propõe. Apresentar o novo e permitir a ação direta das crianças nas propostas didáticas geram interesse. Ter conhecimento do desenvolvimento infantil, conhecer o destinatário do ponto de vista sócio-histórico e cultural é fundamental para entender o que trabalhar no currículo. O que parece desinteressante para a criança ou uma questão de indisciplina, pode sinalizar algo que para ela já foi superado ou que está além de suas capacidades no momento.

A proposta curricular para a educação infantil do município de Fortaleza, organiza-se de acordo com os campos de experiência e direitos de aprendizagem, alegando que assim se evitaria resultados individualizados como quando se trabalha por áreas de conhecimento. Essa crítica ao trabalho por áreas de conhecimento realizada no documento parece incoerente quando observamos alguns dos títulos e conteúdo de seus textos-bases:

- O desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na educação infantil – Língua Portuguesa.
- Educação Matemática e Educação Infantil: algumas reflexões – Matemática.
- Dez razões para musicalizar – aos educadores em geral (pais e mestres) /A Arte na Educação Infantil – Artes.
- A Linguagem Corporal na Educação Infantil – Educação Física.
- Natureza e Cultura – Ciências naturais e sociais.

Apesar do esforço em não se abordar o currículo da educação infantil por áreas de conhecimento, evitando sua nomenclatura isso é realizado a partir do que eles nomeiam como “linguagens da criança” (FORTALEZA, 2016). Conforme Pasqualini (2018, p.164-165):

[...] os campos de experiência (ou campos de formação) aparecem como alternativa – para o contexto particular da educação infantil – ao currículo em sua formatação clássica por disciplinas ou áreas de conhecimento. O rechaço à organização do currículo da educação infantil por áreas de conhecimento configura, em nossa avaliação, uma suposta solução para preservar a especificidade da EI que na verdade expressa o ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, próprias do pensamento pós-moderno [...].

Outra contradição presente no documento é com relação ao conhecimento. Nos textos-bases e nos próprios documentos anuncia que o planejamento deve dar destaque ao conhecimento que as crianças trazem, no seu conhecimento prévio. No entanto, ao analisar a proposta no documento ele traz:

Os Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico construído pela humanidade, os quais não podem ser tratados nas instituições de Educação Infantil como algo pronto a ser transmitido às crianças, mas promover, em contextos significativos, experiências de forma individual e coletiva, para que possam, como sujeitos históricos, produzir cultura (FORTALEZA, 2016, p. 62).

Nessa perspectiva defendemos a importância do professor, não como mero mediador, mas protagonista no papel de ensino-aprendizagem. O conhecimento acumulado pela humanidade (conteúdo), como descrito acima no documento municipal, deve ser socializado com as crianças (destinatário) procurando formas que estejam em consonância com o que ela é capaz de acordo com suas particularidades e aspectos de seu desenvolvimento.

Contudo, mais uma vez é menosprezada a ação do professor no documento ao utilizar-se uma citação de Zilma de Moraes Ramos Oliveira para afirmar que:

[...] para a efetivação cotidiana da Proposta Curricular para a Educação Infantil, “o desafio é transcender a prática pedagógica centrada no professor, e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela e não do ponto de vista do adulto” (FORTALEZA, 2016, p. 62).

Essa concepção dá centralidade na subjetividade do sujeito em detrimento do conhecimento. Aproxima-se das ideias escolanovistas imputando à escola o respeito aos interesses da criança a partir do que ele vive e do seu próprio interesse pessoal e particular (PASQUALINI; MARTINS, 2020). A importância não se dá ao coletivo, à turma, à sociedade, mas ao que é individual.

A relativização do trabalho docente é afirmada pelo construtivista espanhol César Coll, autor vinculado às pedagogias do aprender a aprender e grande colaborador na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil. Esse autor também é responsável por realizar um ecletismo teórico com autores que defendem diferentes filosofias como Piaget, Vigostki e Ausubel (DUARTE, 2011). Ecletismo esse também presente na Proposta Curricular de Fortaleza, como já destacamos anteriormente. Pasqualini e Martins (2020) elencam 3 ideias fundamentais de César Coll:

- 1) o aluno é o principal responsável por sua aprendizagem; 2) cabe à escola possibilitar que o aluno ‘reconstrua’ – num processo que só pode ser individual, o conhecimento já elaborado socialmente, dado que dependerá de seus interesses; 3) ao professor cumpre a tarefa de organizar os contextos interativos de modo a suscitar os interesses do aluno, guiando-o para que ocorra assimilação, acomodação e consequente adaptação do sujeito às representações sociais relativas ao meio.

O documento referencial para educação infantil de Fortaleza em seu ecletismo teórico mostra-se, em diversas partes, antagônico. Ao mesmo tempo que fala sobre a centralidade nos interesses das crianças, não no conhecimento do professor, manifesta que elas devem ter acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Ao mesmo tempo que fala sobre a não interferência direta do professor, incentiva que ele seja sensível e identifique as potencialidades de seus alunos e tenha conhecimento a fim de aplicar isso em seu planejamento diário.

A organização da proposta curricular de Fortaleza é feita no documento através de quadros divididos por campos de experiência e por nível de ensino. Além disso o quadro contém uma coluna com os “conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças”. Assim como Pasqualini e Martins(2020), compreenderam em suas análises da BNCC, constatamos que a proposta curricular de Fortaleza “ainda que procure afastar-se da referência às áreas de conhecimento, aponta conteúdos culturais e histórico-sociais que podem e devem compor e enriquecer as experiências infantis [...]”.

O artigo publicado em 2020 que tem por autoras Juliana Pasqualini e Ligia Marcia Martins, que também são referências no estudo sobre a educação infantil numa perspectiva histórico-crítica, traz um quadro elaborado pelas autoras com os campos de experiências e os conteúdos nucleares que elas identificaram na BNCC e no documento complementar “Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil”.

Quadro 4- Conteúdos nucleares das experiências infantis identificados mediante análise histórico-crítica da BNCC e documento complementar que versa sobre campos de experiência

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS IDENTIFICADOS NA BNCC (E DOCUMENTO COMPLEMENTAR)	
	Área/ tema/ objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
<i>O eu, o outro e o nós</i>	Identidade, alteridade e coletividade. Ciências da sociedade.	- hábitos de autocuidado, autoconhecimento, autoestima e autonomia; - construção de laços afetivos, senso de reciprocidade e interdependência; - regras de convívio social; - pertencimento étnico-racial, territorial/ comunitário e de gênero; - diferentes grupos sociais e culturais: seus papéis sociais, costumes, celebrações e narrativas).
<i>Corpo, gestos e movimentos</i>	Práticas selecionadas da Cultura Corporal (dança, jogos e brincadeiras e artes circenses) Arte Dramática	- jogos e brincadeiras; - possibilidades expressivas do corpo; controle e adequação do uso do corpo em atividades diversas; autonomia de movimentos e gestos (andar, correr, saltar, saltitar, arrastar-se, equilibrar-se, pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar etc.); orientação espacial; - danças típicas da cultura de origem da criança; aprendizado de outras modalidades de dança; elementos expressivos na dança (postura corporal, expressões faciais etc.); apreciação da dança e criação de coreografias; - teatro de bonecos, fantoches, de sombras ou animação de objetos; elementos básicos de roteiros dramáticos.
<i>Escuta, pensamento e imaginação</i>	Língua materna / Língua portuguesa	- modalidade oral (ou de sinais): formas sociais de comunicação (conversas, cantigas, brincadeiras de roda, parlendas, jogos cantados etc.); leitura de histórias; sonoridade da língua;

		<p>- modalidade escrita: comportamento leitor; instrumentos e suportes de escrita; gêneros textuais; escrita do nome.</p>
<p><i>Traços, cores e imagens</i></p>	<p>Artes Visuais Arte Dramática Música Literatura</p>	<p>- atividades produtivas: desenho; pintura; colagem; fotografia; leitura de imagem; modelagem; escultura; - fundamentos das linguagens visuais: linhas, formas, cores, volumes, planos (horizontal e vertical), dimensões (bidimensional e tridimensional); - exploração de materiais como meio e suporte; procedimentos de utilização e organização de materiais; representação, expressão e apreciação.</p>
<p><i>Espaços, quantidades, relações e transformações</i></p>	<p>Conhecimentos sobre o mundo físico e social (ciências da natureza e ciências da sociedade) Conhecimentos matemáticos</p>	<p>- espaço geométrico e geográfico: orientação e percepção espacial, noções espaciais relativas a situações estáticas ou dinâmicas, noção de proporcionalidade, formas geométricas planas e não planas, representação do espaço, paisagem local e ocupação/uso do espaço nas cidades e no campo. - tempo físico e cronológico: categorias temporais: ritmos, duração, orientação e medição; relação entre tempo e espaço; noções de simultaneidade, sequência, mudança e permanência; noções de duração e intensidade. - quantificação: contagem, classificação, seriação, ordenação; medidas, comparação de massa, comprimento e quantidades, avaliação de distâncias; reconhecimento de números cardinais e ordinais, série numérica oral e sistema de numeração escrita; representação de</p>

		quantidade. - relações e transformações: regularidades e irregularidades nos fenômenos físicos/naturais e socioculturais; noções de causalidade e transformação, identificação, reconhecimento e compreensão de mudanças nos objetos e fenômenos; transformação dos ingredientes nas práticas culinárias.
--	--	---

Fonte: Pasqualini e Martins (2020).

O quadro acima formulado pelas autoras é muito similar aos quadros com a proposta curricular presente no documento do município de Fortaleza. Abaixo, elaboramos um quadro comparativo com alguns recortes do que está no documento municipal. Ressaltamos que utilizamos as palavras e frases tal e qual está na proposta municipal somente com alteração na organização do quadro. Vamos nos deter aos campos de experiências e a coluna que foi nomeada no documento como “Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças”, com o que há em comum em todos os níveis.

Quadro 5 – Conhecimentos a serem ressignificados na educação infantil de acordo com a proposta curricular para educação infantil do município de Fortaleza

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	CONHECIMENTOS A SEREM RESSIGNIFICADOS E APROPRIADOS PELAS CRIANÇAS
O EU, O OUTRO E O NÓS	Autonomia; Cuidado pessoal; Auto-organização; Autoconfiança; Autoestima; Bem-estar físico e emocional; Identidade; Diversidade; Valores humanos (respeito, solidariedade, compreensão, cooperação, companheirismo, dentre outros); Mundo social; Socialização; Participação.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Movimentos: deslocar-se com destreza no espaço, arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, pular, saltitar, correr; Esquema corporal; Equilíbrio; Gestos; Mímicas; Imitação; Jogos e brincadeiras de culturas diversas; Características de identidade; Reconhecimento e respeito à diversidade;

	Músicas: cantigas de ninar, roda; Gêneros (maracatu, clássicos, regionais, entre outros); Danças; Expressão corporal; Ritmos
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Fala e escuta Práticas de leitura Práticas de escrita
TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS	Músicas Danças Teatro Artes visuais
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Prática

Fonte: elaborado pela autora.

Ao compararmos os dois quadros é possível identificar pontos em comum em todos os campos de experiências. Ou seja, na proposta curricular para a educação infantil de Fortaleza percebe-se que há uma aproximação com os conteúdos escolares para pensar nas experiências infantis. Dessa forma, conseguiria abranger todos os direitos de aprendizagens propostos “agregando o direito a conhecer o mundo” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 441).

No documento municipal, encontra-se certa margem de autonomia que permite uma prática histórico-crítica na educação infantil de Fortaleza, ainda que em seus textos-base, haja um esforço em afastar os conteúdos desse nível de ensino. Importa, salientar, no entanto, que não existe experiência humana sem conteúdo. Isto dá então a possibilidade de pensarmos um currículo que tenha como eixos norteadores o ensino e o conhecimento.

Compreendemos que a educação escolar através dos conhecimentos científicos favorece o desenvolvimento ontogenético, num processo que supera a simples hominização para humanização do indivíduo. Entendemos por hominização o processo biológico que através de ações diferenciam o homem dos animais.

Humanização, por outro lado, é tornar-se humano apropriando-se de tudo que foi produzido pela humanidade, de sua cultura, de sua evolução. Assim,

Hominização e humanização têm em comum o ser de fato, no sentido descritivo e para toda a espécie, o resultado de um processo, mas só a humanização pode pretender um sentido normativo, uma qualificação de valor. A humanização tem a ver com a questão da educação de um indivíduo; educar uma criança pode mesmo ser dito como instituir nela a humanidade; educar é crescer em humanidade, fazer crescer em si o caráter de ser humano. O humano, portanto, é objeto não somente de uma evolução, mas de um devir, e o ser humano participa deste devir. A humanidade de fato herda e participa de um processo em devir, de hominização e de

humanização, que atinge o plano da noção de valores e nos instrui sobre o que se pode classificar de humano (ALBORNOZ, 2010, p. 97).

Diferente do que é postulado em estudos hegemônicos sobre a educação infantil, em função do binômio cuida-educar, que estimulam o desenvolvimento de ações hominizadoras, acreditamos que as práticas na educação infantil “não devem partir de metas gerais como o desenvolvimento da criança ou suas necessidades e seus interesses particulares, mas de uma compreensão efetiva dos bens simbólicos e cognitivos que efetivamente permitam às crianças uma compreensão ideal da realidade” (BARBOSA, 2012, p. 109).

A identidade da educação infantil foi regida pelo binômio cuidar-educar afastando dela a importância do ensino e do conhecimento. A defesa, na perspectiva histórico-crítica, do conhecimento científico nos conteúdos escolares destinados à educação infantil, não busca uma antecipação do Ensino Fundamental - medo recorrente na maioria dos autores referência nos estudos sobre a educação infantil -. pois entende que cada segmento tem sua particularidade. O que se busca é combater a política anti-escolar da primeira etapa da educação básica.

Não se trata da crítica à antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental que acaba ocorrendo como forma de suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela EI, a qual corroboramos. Trata-se da crença de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de educação infantil deva ser um espaço educativo, porém *não escolar*. Afasta-se a prática pedagógica na EI da escola e do próprio *ato de ensinar* (PASQUALINI; MARTINS., 2008, p. 72).

Os cuidados básicos fazem parte de toda a prática com crianças pequenas, entendendo suas necessidades naturais e dependência do adulto que com o decorrer de seu desenvolvimento vai diminuindo, ressaltando que ela não some com a entrada desta no Ensino Fundamental. No entanto, apesar do cuidar, fazer parte do trabalho na educação infantil, ela não é a centralidade muito menos a identidade desse nível de ensino. Assim, entendemos que o cuidado está intrínseco no ato de educar. Os documentos oficiais também corroboram com esse pensamento, porém insistem em utilizar cuidar-educar. Defendemos que “todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessários ao cotidiano da criança, que remetem à dimensão do cuidado – alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, entre outras – deveriam integrar aquilo que chamamos de *educar*” (PASQUALINI; MARTINS., 2008, p. 77).

Trazer o ensino e o conhecimento como eixos norteadores para a educação infantil não é desconsiderar os aspectos da infância, mas entender seu processo de desenvolvimento

favorecendo os saltos qualitativos teorizados por Vigotski. Segundo este autor, nem toda aprendizagem propicia desenvolvimento. Por isso, somente os conhecimentos cotidianos não são suficientes, sendo necessário alcançar a zona de desenvolvimento iminente com conhecimento daquilo que é desconhecido, o não-cotidiano.

Por isso, o trabalho do professor não pode limitar-se a um mero “organizador de espaços” e/ou “protetor da infância”, ambos direcionados pelo tema do aprender a aprender. Nesse sentido, entendemos que o currículo não pode encontrar-se preso ao cotidiano, aos saberes ali construídos, ao imediato, ao presente. Tais concepções não favorecem a emancipação das crianças rumo ao saber sistematizado. (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 48).

É necessário discutir, estudar e elaborar um currículo para a educação infantil com base nos conhecimentos necessários para cada faixa etária, respeitando seu desenvolvimento, características e capacidades sem perder de vista que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, auxiliando-o. Um currículo com atividades que possibilitem o direito de conhecer o mundo com a superação de estereótipos, preconceitos e superstições. Sacristán *apud* Saviani (2012, p. 58) sintetiza algumas reflexões a serem feitas ao definir os conteúdos do ensino:

Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deve perseguir? O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos? Quem está autorizado a participar das decisões do conteúdo da escolaridade? Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas? Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles? Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento? Esses conhecimentos servem a quais interesses? Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real? Como se transmite a cultura escola nas aulas e como deveria se fazer? [Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensino] Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as? Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar? Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar? Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino? Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes? Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?

Podemos resumir ainda nos seguintes questionamentos: o que, por que, a quem, como ensinar? Em todos os aspectos desse processo é fundamental a ação intencional do professor. Desde a construção de um currículo até sua prática em sala de aula. “A prática pedagógica orienta-se pela unidade entre conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo” (MARTINS *et al.*, 2016, p. 3). O professor não é um simples mediador, mas protagonista desse processo de desenvolvimento junto com as crianças. Professor e aluno não estão em lados opostos. Ao pensar na prática docente, o professor deve:

[...] desafiar a criança, permitindo, ao mesmo tempo, que ela se expresse, explore, descubra. O professor de educação infantil precisa estar 100% com suas crianças, envolvido com elas em todos os momentos, por vezes propondo atividades, dirigindo-as, propiciando o pensamento compartilhado sustentado (ARCE, 2013, p. 32).

Contrariando o processo de desescolarização da educação infantil que se tem encontrado em diversos textos, inclusive na proposta curricular para a educação infantil do município de Fortaleza abordado neste trabalho, reconhecemos que a escola e o ensino começam na educação infantil sim!

A educação infantil atualmente caminha nos rumos que o neoliberalismo, através do pós-modernismo e das pedagogias do aprender a aprender, desejam para a educação da classe trabalhadora: uma educação alienada, de estímulo às necessidades imediatas do mercado, iludindo aqueles que dependem de um trabalho assalariado e precarizado para sobreviverem. A eles não é interessante que as massas trabalhadoras entendam que:

O pós-modernismo não trata apenas da crítica burguesa de progresso, mas rejeita a própria ideia de progresso; não trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas nega a possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural; não trata apenas da crítica a concepção burguesa de ser humano, mas rejeita toda e qualquer forma de humanismo; não trata apenas da crítica à forma burguesa de educação escolar, mas de implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo (STEMMER, 2012, p. 28).

É urgente compreender a escola como espaço de conhecimento, de conhecimento crítico e significativo. Precisamos retirar a carga negativa que os escolanovistas trouxeram ao conhecimento, a escola, ao professor. Tratar desses aspectos na educação infantil ainda é mais delicado por lidarmos com uma visão romântica da infância e da perspectiva de liberdade. Destarte,

Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz à aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando produzir um novo conhecimento, ao explorar com ela o mundo em que vivemos, o professor está interagindo e, ensinando (ARCE, 2013, p.36).

As crianças não são seres de aptidões inatas e dependem da mediação intencional e planejada do adulto para ter acesso à cultura acumulada e ao saber elaborado. A classe trabalhadora só tem a oportunidade desse acesso na escola. Negar o acesso ao conhecimento desde a educação infantil é condená-las a “impossibilidade de se reconhecerem conscientemente como pertencentes ao gênero humano” (BARBOSA, 2013, p. 117). É nossa

obrigação como professor que está junto à classe trabalhadora lutar por uma educação integral que garanta à classe trabalhadora, desde a mais tenra idade, os conhecimentos necessário para sua evolução e revolução.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO: A LUTA POR EDUCAÇÃO ESCOLAR DESDE A MAIS TENRA IDADE

Buscamos com essa pesquisa analisar a Proposta Curricular para Educação Infantil do município de Fortaleza e identificar seus aspectos desescolarizantes, fazendo referência ao imaginário infantil, apelidamos o conhecimento científico de “bicho-papão” que assombra a constituição de um currículo na primeira etapa da educação básica.

O reconhecimento da educação infantil como educação é algo relativamente recente no Brasil. Procura-se ainda, se desvencilhar de um caráter assistencialista presente no seu histórico e que mostra uma fragilidade na sua identidade. Estudos e pesquisas nessa área são crescentes, não somente no âmbito nacional mas também internacional.

Constatamos que as políticas para a primeira infância sofreram grande influência dos organismos multilaterais e do Banco Mundial que reconheceu lucrativo os investimentos nessa etapa da vida. Nesta perspectiva, a formação a partir da concepção do capital humano passou a ter valor com os pequenos e identificou-se um controle também de toda a família através da presença das crianças na escola. Esse processo de controle social na escola, seguindo os ditames capitalistas, tem no currículo uma forma de preparo para o mercado de trabalho e propagação da ideologia dominante.

O currículo, como vimos historicamente, sofreu influência da economia. Nas últimas décadas o Banco Mundial demonstrou grande interesse na educação e garantiu capital financeiro para que o investimento acontecesse de acordo com seus ideais. As pedagogias do aprender a aprender, com as competências necessários para a formação do novo trabalhador, seduziu professores de todas as etapas e na educação infantil dando um caráter romântico à infância. Defende-se que se deve proteger a criança de tudo aquilo que pese a sua infância, que tire dela sua inocência, alegria, curiosidade que aparece como algo natural de todas elas, porém, o que observamos é que,

Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças do nosso País o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral! Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar. Desvalorizando e precarizando o trabalho do professor de Educação Infantil. (ARCE, 2013, p. 37).

Ao valorizar a infância, isso perpassa desde o ouvir a criança, considerar seu conhecimento de mundo e contribuir com a sua ampliação. Ela está inserida na sociedade, é sujeito e vivencia ações cotidianas. Por esta razão, entendemos que conhecer o mundo vai muito além do conhecimento limitado ao seu cotidiano.

É de grande importância histórica a educação infantil estar incluída em um documento curricular comum nacional. De certa forma, foi isso que estimulou o fato de termos em Fortaleza um documento nomeado “curricular” na educação infantil. Os documentos anteriores eram “propostas pedagógicas”. Como na BNCC, o documento municipal traz a centralidade do protagonismo infantil. O planejamento deve ser voltado aos interesses das crianças e, a partir dela, pensar experiências que possam enriquecer o conhecimento infantil.

O professor, a partir dessa orientação municipal, acaba por ser um mediador que deve ter um olhar aguçado a aquilo que desperta a curiosidade das crianças. Esse olhar sensível será fundamental na reflexão de sua prática, a fim de propor vivências significativas para as crianças. Esse profissional é descaracterizado de sua função clássica de socializar conhecimento erudito. E como vimos em várias outras questões, na educação infantil isso é ainda mais complicado, quando historicamente esse profissional que atuava com crianças pequenas tinha uma identidade maternal- tanto é que verificamos em algumas situações preconceitos em relação aos professores do sexo masculino.

A proposta curricular de Fortaleza para a educação infantil se apoia nos estudos hegemônicos sobre a educação infantil e não utiliza os termos escola, aluno, ensino, socialização de conhecimento tratando como conceitos que não fazem parte da primeira etapa da educação básica. No entanto, [...] o grande limitador desse repensar são as concepções de criança, infância, educação infantil, escola, ensino e professor cristalizadas (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 50). Com isso, aparenta ser mais fácil evitar palavras que tragam um caráter escolarizante ao falar de educação infantil.

Outro ponto da BNCC e da proposta curricular de Fortaleza para a educação infantil que busca esse afastamento de uma concepção escolar que possa antecipar o ensino fundamental é a organização curricular por campos de experiência. Constatamos que, apesar da tentativa de afastamento das áreas de conhecimentos e dos conteúdos a serem apropriados pelas crianças, eles estão presentes na proposta curricular.

Concluimos, portanto, que há diversos aspectos desescolarizantes nos textos que servem como embasamento teórico e documentais para a proposta curricular para educação infantil de Fortaleza. No entanto, em sua proposta de organização curricular, ele traz conhecimentos científicos a serem socializados com as crianças favorecendo ao professor uma certa autonomia em sua prática diária.

Salientamos que uma sólida formação docente facilita uma leitura crítica e uma prática que proporcione a socialização do patrimônio histórico da humanidade às crianças da mais tenra idade. Portanto,

Elaborar, planejar, realizar e avaliar o currículo são ações que exige, fundamentação teórica sobre diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas, estéticas, técnicas, bem como suporte científico nos vários domínios do ser humano. Implicam, acima de tudo, o compartilhar constante de reflexões sobre a prática educativa, em uma perspectiva histórico-crítica. (SAVIANI, 2012, p. 58).

As formações continuadas de professores de Fortaleza, proporciona um certo conhecimento teórico do professor, apesar de serem totalmente voltados para as pedagogias do aprender a aprender. Porém, as formações não buscam um “aprender a fazer” com discussões totalmente voltados a prática pela prática. As discussões são permitidas, ditas democráticas, mas no final qualquer concepção que saia do romantismo pregado é questionado e, muitas vezes, taxado como ultrapassado.

Nessas formações também observo uma fragilidade vinda da formação inicial do professor em relacionar teoria e prática. Muitos não conseguem enxergar a influências de determinadas concepções na sua prática e de como uma leitura crítica poderia responder muitas de suas inquietações e frustrações de sua prática e profissão. Se torna um desafio conscientizar os professores de se apropriarem de textos e documentos oficiais que devem (ou deveriam!) reger sua prática.

No mês de outubro de 2020, a prefeitura de Fortaleza lançou uma nova proposta comum curricular para educação infantil, 4 anos depois desta que analisamos neste trabalho. A justificativa para esse novo documento é de atualização de acordo com versão final da BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) lançado em 2019.

O contexto de pandemia que vivemos em 2020, expôs várias fragilidades da educação infantil. Em um momento em que a única saída para a continuação do ano letivo foi a utilização das novas tecnologias e o ensino remoto, como seria para educação infantil que tem em seus documentos como eixos norteadores as brincadeiras e interações? Qual seria o papel da educação infantil nesse momento para as crianças? Muitas famílias em todo o país tiraram seus filhos que estavam na educação infantil da escola, mas mantiveram os que estavam no ensino fundamental. Por quê?

Procuramos superar o assistencialismo na primeira etapa da educação básica, mas colocamos como norteador a brincadeira. Para muitos o pensamento é que o filho vai para

escola “só para brincar”. Não estamos aqui defendendo que não haja brincadeira na educação infantil, mas a brincadeira na escola tem intencionalidade, tem ensino. Esse processo de desescolarização pregado para a educação infantil é ainda mais perigoso com a ascensão do conservadorismo e de políticas de educação domiciliar como o *homeschooling*. Se o importante para o desenvolvimento infantil é brincar e interagir com outras pessoas isso pode ser realizado em outros espaços. Se a criança é capaz de construir conhecimento a escola se torna desnecessária.

Precisamos que a sociedade entenda que educação infantil não é um “parquinho”, “playground” ou um local para deixar o filho enquanto as famílias precisam trabalhar. Esse último questionamento também foi acirrado nesse período: as famílias retornam ao trabalho e deixam os filhos onde? A escola ainda é o espaço de assistência a mulher-trabalhadora? Se não, qual é esta instituição? É necessário a defesa da educação infantil como educação, como escola, como espaço privilegiado para o desenvolvimento do gênero humano.

Ao contrário desse caráter não-escolar na educação infantil, defendemos uma educação infantil que tenha como eixos norteadores o ensino e o conhecimento na função clássica da escola e do professor. Em tempos de *fake news*, entregar nossas crianças e jovens ao chamado sociedade da informação é negar nossa luta na superação do capitalismo. O conhecimento liberta e a escola deve estar a serviço da revolução! Compactuamos com Duarte (2001, p. 11-12) de que a nossa luta é,

[...] contra uma educação centrada na cultura presente o cotidiano imediato dos alunos que constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades e nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra *verdade*, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista.

Os desafios são muitos! Conhecemos e vivenciamos todos os dias. Mas não podemos nos abater, é necessário pensar numa verdadeira socialização do conhecimento com a classe trabalhadora com o horizonte de uma nova sociedade verdadeiramente igualitária. Os

estudos por vezes nos inquietam, nos angustiam e nos fazem viver relacionando o pessimismo da razão com o otimismo da vontade.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana Guerra. Tempo livre e humanização: dúvidas e esperanças ante as novas possibilidades de lazer. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 13, ed. 1, p. 89-101, 2010. Disponível em: [www.revistas.usp.br > cpst > article > download](http://www.revistas.usp.br/cpst/article/download). Acesso em: 7 out. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n.74, p. 251-283, abr. 2001.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: Polêmicas do nosso tempo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. cap. 3, p. 41-62.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013.
- ARCE, Alessandra. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra *et al.* **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-37.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: a pobreza. Washington, DC: Banco Mundial, 1990.
- BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância**: foco sobre o impacto das pré-escolas. Washington, DC: Banco Mundial, 2001.
- BARBOSA, Eliza Maria. Ensinar ou aprender?: uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra *et al.* **Educação Infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 107-128.
- BARBOSA, Eliza Maria. Interações, Aprendizagens e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares para a Infância. *In*: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 113-140.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas para educação infantil, bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BARGUIL, Paulo Meireles. Educação matemática e educação infantil: algumas reflexões. *In*: FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. cap. 3.2, p. 27-32.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Educação infantil**: bibliografia anotada. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/ COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n o 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010b.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Maria Malta; SILVA, Fulvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Mec, Seb, 1995.

CASTANHO, M. E. **Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial**. Campinas: PUCAMP, 1995. (Série Ideias, n. 1).

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v.2, p. 174-195.

CEPAL. Pobreza Infantil en América Latina y el Caribe. *In*: CEPAL. **Panorama Social en América Latina**. Santiago: Editorial Naciones Unidas, 2013. p. 93-131.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 59-80.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAVALCANTE, Ana Paula de Araújo Ribeiro. Organização do Trabalho Pedagógico. *In*: FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. cap. 12, p. 117-119.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p.8-25, jun. 2015.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2017. *E-book*.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: Global, 1990.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FOCHI, Paulo Sergio. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul./dez. 2015.

GOMES, Luciana Kellen de Souza; LUSTOSA, Francisca Geny. Desenvolvimento e aprendizagem da criança. *In*: FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. cap. 1, p. 17-19.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954/11410>. Acesso em: 10 mar. 2020.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 99-112.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LEHER, R.; GENTILI, P.; FONSECA, M. As políticas de financiamento geradas pelos organismos internacionais para a educação na América Latina. *In*: SANTOS, L. M. **Síntese**

da Mesa Redonda Apresentada no 4º CONED. São Paulo, 23 a 26 de abril, 2002. Disponível em: <http://www.oocities.org/textosdiversos/politicabancomundial.html>. Acesso em: 13 maio 2020.

LENIN. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004. Tradutor: Rubens Eduardo Frias.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Lindicéia Batista de França. **As legislações e políticas para a educação infantil no Brasil e no Paraná e seus atores (1990-2016):** uma análise da normatização para educação infantil paranaense (deliberação nº 02/2014 cee/pr). 2017. 269 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 101-120.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p.130-143, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Marcia *et al.* Introdução. In: MARTINS, Lígia Marcia *et al.*, (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 1-9.

MARX, K. **Miséria da filosofia.** São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.

Marx, Karl. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, ed. 122, p. 337-357, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22508.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Heloysa Braguetto; MUFATTO, Lidiane Maciel. **Pedagogia histórico-crítica e educação infantil: caminhos e possibilidades**. Campinas: UNIOEST, 2016. Disponível em: http://cacphp.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo4/PEDAGOGIA_HISTORICORITICA_E_EDUCACAO_INFANTIL_CAMINHOS_E_POSSIBILIDADES.pdf. Acesso em: 28 abr. 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas públicas para Educação Infantil no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990. Cap. 9, p. 113-145.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; COSTA, Beatriz Aparecida da; BORGHI, Raquel Fontes. Programas bolsa creche e pró-creche: dois casos de subvenção pública à iniciativa privada lucrativa. *In*: ENCONTRO FINEDUCA, 3., 2015, Gramado. **Anais [...]**. Gramado: Fineduca, 2015. p. 1576-1592. Disponível em: <file:///C:/Users/420/Downloads/Anais.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

OLIVEIRA, Rejane Maria Dias de. As experiências e os direitos de aprendizagem no contexto das práticas cotidianas nas instituições de educação infantil do município de Fortaleza. *In*: FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. cap. 9, p. 61-111.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? O que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 15 mar. 2020

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Marcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva antiescolar da Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, ed. 27, p. 71-100, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-89.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru-SP. *Revista Espaço do Currículo*, [s. l.], v. 2, n. 11, p. 154-167, 31 ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Marcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? *Rpge–Revista OnLine de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio 2020.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, Espírito Santo, v. 1, n. 115, p.7-24, mar. 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e proposta de "educação" para crianças de 0 a 5 anos. *In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins. Educação infantil versus educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

QUANTO custa formar o trabalhador do futuro? [S. l.], 22 out. 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2018/10/22/wdr-2019-cuanto-cuesta-formar-trabajador-futuro>. Acesso em: 28 set. 2020.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005.

ROSEMBERG, FÚLVIA. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

SANTOS, B.S. Por uma pedagogia do conflito. *In: SILVA, L.H. (org.). Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE, 1995. p. 48-56. (Serie Ideias, n. 26).

SANTOS, L.; MOREIRA, A.F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *In: TOZZI, D. (org.). Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE, 1995. p. 26-47. (Serie Ideias, n. 26).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 121-147.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ARCE, Alessandra *et al.* (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, Dermeval, DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 7-19.

SAVIANI, Nereide. Currículo e matérias escolares: a importância de estudar sua história. *In*: TOZZI, D. (org.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. p. 13-28. (Serie idéias, n. 26).

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-80.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. *In*: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 63-78.

SOUZA, Alcileide de Oliveira. A construção da proposta curricular: exercício da autonomia e participação coletiva. *In*: FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de fortaleza**, Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. p. 126-138.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gêneses e perspectivas. *In*: ARCE, Alessandra (org.). **Educação infantil versus educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos escolares**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

UNESCO. **Marco de Ação Dakar: atingindo nossos compromissos coletivos**. Dakar, Senegal, 26 a 28 abr. 2000. Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2007**. Nova York: UNICEF, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papaers, 2018.