



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

FÁTIMA MARIA DE HOLANDA LIMA

**APROPRIAÇÃO DE VIGOTSKI NAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA CRÍTICA ANCORADA NA ONTOLOGIA MARXIANA**

FORTALEZA
2018

FÁTIMA MARIA DE HOLANDA LIMA

APROPRIAÇÃO DE VIGOTSKI NAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA CRÍTICA ANCORADA NA ONTOLOGIA MARXIANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Maurilene do Carmo

FORTALEZA

2018

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)

- L1a Lima, Fatima Maria de Holanda.
Apropriação de Vigotski nas políticas para a educação infantil : uma crítica ancorada na ontologia marxiana / Fatima Maria de Holanda LIMA. – 2018.
151 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Maria das Dores Mendes SEGUNDO. Coorientação: Prof. Dr. Francisca Maurilene do CARMO.
1. Educação Infantil. 2. Vigotski. 3. Ontologia. I. Título.

CDD 370

FÁTIMA MARIA DE HOLANDA LIMA

APROPRIAÇÃO DE VIGOTSKI NAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA CRÍTICA ANCORADA NA ONTOLOGIA MARXIANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Maurilene do Carmo.

Aprovada em: 13 / 09 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Maria das Dores Mendes Segundo, Phd (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Francisca Maurilene do Carmo, Phd (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Susana Vasconcelos Jimenez, Phd
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Ruth Maria de Paula Gonçalves, Phd
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Helena de Araújo Freres, Dra.
Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE)

“As minhas filhas, Lorena e Leticia, por quem busco ser melhor. Melhor pessoa humana, um dia a cada dia”.

AGRADECIMENTOS

Partimos para essa empreitada cheias de medo. Era um sonho a tempo acalentado, mas não saía dessa esfera de sonho. Fez-se revolução em minha vida e em meio a muita dor o sonho virou realidade. De uma vez só, realizei dois grandes sonhos. Ser aluna do doutorado e da Universidade Federal do Ceará. Quantas vezes não passei a pé ou dentro de ônibus e desejei ser aluna desta instituição. Tão afastada de minhas possibilidades quando conclui o ensino médio numa escola de freiras, que não oferecia qualidade suficiente para esse ingresso.

Entrei, estou me apropriando de um referencial que me permite olhar a realidade tirando a venda dos olhos. Venda que de tão bem colada, quase não se desprega. Olhar para a realidade e conseguir atravessar a aparência das coisas indo em busca da essência, esse é meu caminho na trilha de ser professora de escola pública, nesse mundo tomado pelo neoliberalismo.

Texto finalizado agora é hora de agradecer a todos e a cada um, pois essa trajetória rumo ao doutoramento não se concretizaria se não fosse um projeto coletivo, realizado a muitas mãos.

Agradeço carinhosamente e especialmente a minha orientadora professora Maria das Dores Mendes Segundo e a coorientadora Francisca Maurilene do Carmo, muita honra ser orientada por estas grandes intelectuais e pessoas humanas, desde a elaboração do projeto!

A professora Helena Freres, por me abrir a fresta por onde os outros conhecimentos puderam entrar.

A professora Susana Jimenez, uma intelectual admirável e ser humano ímpar. Muito orgulho tê-la como membro da banca.

A Professora Ruth Maria de Paula Gonçalves, que com sua mansidão, doçura, sugestões e comentários muito me inspirou.

E a minha amiga queridíssima professora Jackline Rabelo, junto a ela reúno outras grandes amigas que me acompanham nessa vida.

Um agradecimento especial a cada membro da linha e-luta, colegas de profissão e de estudo.

E, a todas as crianças da rede municipal de Fortaleza que tive o privilégio de ensinar meu eterno carinho.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus pais, Mirta Holanda e Juarez Lima, aos meus cinco irmãos e as quatro irmãs especiais que a vida me deu, minhas primeiras referências de humanidade.

“Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata”. (Eduardo Galeano, em “O Livro dos Abraços)

RESUMO

A presente tese investigou, à luz da ontologia marxiano/lukacsiana a apropriação da teoria vigotskiana presente nas políticas educacionais no que se refere a Educação Infantil, investigando as possíveis articulações entre esses documentos e o ideário do capital. Pretendeu colaborar com a denúncia da apropriação indevida da obra desse psicólogo russo pelas políticas educacionais brasileiras e corroborar com a recuperação da base marxiana de sua obra, destacando que o trabalho desse psicólogo se ancora na sistematização de uma psicologia centrada na defesa da educação escolar como um lócus fundamental para a humanização do próprio homem. Apoiamo-nos na ontologia marxiana, por compreendê-la como ferramenta teórico-metodológica capaz de possibilitar a apreensão do objeto para além das análises permeadas pela esfera do cotidiano, e distanciadas, assim, do horizonte histórico revolucionário. Para tanto, lançamos mão de um estudo teórico-bibliográfico e documental das contribuições de Lukács, apoiadas em Marx, acerca do processo de reprodução social. Recorremos ainda a uma pesquisa documental, destacando como as políticas para a educação infantil se configuraram ao longo da história da educação no Brasil. Mapeamos as categorias vigotskianas que aparecem no conjunto de documentos indicados pelas políticas educacionais voltadas para a educação infantil e as confrontamos com o constructo vigotskiano, considerando a crítica realizada a deturpação operada na obra de Vigotski e denunciada por autores como Arce (2002;2012;2013) Carmo (2008;2010;2013), Duarte (2003;2011), Facci (2004), Martins, S.T. (2010), Martins, L. M. (2013), Tuleski (2001), entre outros. A sua relevância está na possibilidade de contribuir para uma visão crítica afinada com a perspectiva do marxismo, contrario, portanto, ao projeto de educação do capital. Como conclusão, ousamos defender, na trilha de Marx, Vigotski e os demais autores acima destacados, o papel da escola, do ensino e do professor como fundamentais para o processo de desenvolvimento pleno do homem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ontologia Marxismo/lukacsiana. Vigotski.

ABSTRACT

In the light of the Marxian/Lukacsian ontology, the present thesis investigated the appropriation of the Vygotskian theory by educational policies regarding Early Childhood Education, analyzing the possible articulations between these documents and the ideology of capital. Intends to collaborate with the denunciation of the misappropriation of the work of this Russian psychologist by Brazilian educational policies and corroborate with the recovery of the Marxian base of his work, emphasizing that the work of Vygotsky is anchored in the systematization of a psychology centered on the defense of scholar education as a fundamental locus for the humanization of man. We support the Marxian ontology by understanding it as a theoretical-methodological tool capable of apprehending the object beyond the analyzes permeated by the sphere of everyday life, that is distanced from the revolutionary historical horizon. For this, we use a theoretical-bibliographic and documentary study of the contributions of Lukács, supported in Marx, about the process of social reproduction. We also resorted to a documentary research, highlighting how the policies for early childhood education were shaped throughout the history of education in Brazil. We mapped the Vygotskian categories that appear in the set of documents indicated by the educational policies directed towards early childhood education and confronted them with the Vygotskian construct, considering the critics realized to the mischief operated in the work of Vygotsky and denounced by authors like Arce (2002; 2012; 2013) Carmo (2008, 2010, 2013), Duarte (2003; 2011), Facci (2004), Martins, ST (2010), Martins, L. M. (2013), Tuleski (2001), among others. Its relevance lies in the possibility of contributing to a critical vision in tune with the perspective of Marxism, which is therefore contrary to the capital educational project. As a conclusion, we dare to defend, in the trail of Marx, Vygotsky and the other authors mentioned above, the role of the school, the teaching and the teacher as fundamental to the process of full development of man.

Keywords: Infant Education. Marxian/Lukacsian Ontology. Vygotski.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DAS CRIANÇAS E A EMERGÊNCIA DA ESCOLA PARA OS PEQUENOS TRABALHADORES.....	23
2.1	Crianças, escola e exploração do trabalho infantil: uma análise a partir <i>O Capital</i>	23
2.2	Jardins de infância: a expressão do “espírito” do capitalismo.....	29
2.3	As crianças na história do Brasil: elementos de contextualização ..	35
2.4	Educação Infantil, Estado e institucionalização das políticas: entre o real e o legal	46
3	A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA.....	72
3.1	Psicologia de Piaget: implicações na Pedagogia da Infância	72
3.2	Piaget e a Psicologia genética: fundamentos do “aprender a aprender”	81
3.3	Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos para uma Psicologia de base marxista.....	89
3.4	A educação escolar como condição para a humanização.....	102
4	VIGOTSKI E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UMA APROPRIAÇÃO PÓS-MODERNA.....	107
4.1	A retirada da base onto-marxiana da obra de Vigotski	107
4.2	A apropriação indevida da teoria de Vigotski na educação infantil..	112
5	CONCLUSÃO.....	140
	REFERÊNCIAS.....	149

1 INTRODUÇÃO

Como problemática de investigação, apresentamos o uso indevido da teoria de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo proponente da Psicologia Histórico-Cultural, com a colaboração, inicialmente de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), nos documentos oficiais que fundamentam e orientam o Ensino Infantil no município de Fortaleza, no Estado do Ceará. Atesto quão perturbador é encontrar esta distorção através de fragmentos da obra desse psicólogo marxista e profundamente prenhe do espírito cultural de seu tempo (revoluções), nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, que orientam o caminho a ser percorrido no ensino e aprendizagem das crianças, filhos e filhas, da classe trabalhadora, na sociedade capitalista onde a desumanização impera, e o sinônimo de educação é submissão e conformação e não a emancipação do homem.

Cada trabalhador usa os instrumentos que tem ao seu dispor para realizar seu trabalho, instrumentos estes que mediam sua relação com a natureza e também com os outros homens, cada um assim possui a possibilidade de escolher entre as alternativas, ao seu dispor, aquelas que melhor atendam a sua objetivação, ou seja, a realização de sua tarefa. Penso então que nessa empreitada a que agora me proponho, também devo escolher, entre as alternativas teóricas que buscam apreender a fundamentação teórica do processo de educação formal das crianças pequenas das escolas públicas brasileiras, vislumbrando na análise, a melhor alternativa que se contrapõe à complexidade das forças que se configuram a lógica capitalista que se apropria de fragmentos teóricos de Vigotski, autor que, ao longo de sua curta vida, defendeu outra concepção de sociedade, baseada na associação livre e promotora de humanidade e não na exploração exacerbada do homem pelo homem. Assim sendo, buscamos analisar a apropriação indevida da obra de Vigotski nos documentos oficiais promovidas pelas políticas educacionais brasileiras, e especificamente, do município de Fortaleza-Ceará, que orientam a educação infantil, sob a recomendação dos organismos internacionais no contexto do capital em crise.

Nessa direção, apontamos como primeiro pressuposto, que fragmentos da Teoria de Vigotski têm sido usados nos documentos oficiais do ensino e aprendizagem infantil para justificar e legitimar a própria educação capitalista, em prol da sustentabilidade ideológica da manutenção do capital. Assim, as diretrizes da

educação brasileira se ancoram em concepções pedagógicas e psicológicas biopsicologizantes, a exemplo do construtivismo que residem no campo da subjetividade e naturaliza as profundas desigualdades sociais. Assim sendo, tomamos como premissa que estes documentos retiram da obra de Vigotski, teórico que fez a defesa primordial da apropriação do conhecimento como condição necessária para o próprio desenvolvimento do homem, para mascarar a lógica mercantil e individualista subjacentes as políticas educacionais.

Minha formação e prática pedagógica na rede particular, cresceu e se consolidou no auge da vigência da escola nova e seu ideário construtivista (1990) apoiando-se completamente na influência da Psicologia (formei-me bacharel em Psicologia) e do subjetivismo inerente as diversas correntes psicológicas em voga. Anos depois (1998), cursei pedagogia, de forma aligeirada, garantindo assim o certificado como pedagoga, mas, pouco conhecimento a minha formação profissional foi acrescentado.

Atualmente, como professora da educação infantil, faço parte da rede municipal de Fortaleza destinada ao ensino dos filhos da classe trabalhadora. Assumir esse trabalho foi um choque cruel de realidade, estava diante do desafio de acompanhar diariamente crianças que, pelo descaso e abandono, pareciam mais 'bichos' que humanos. Nesse cenário de completa miséria objetiva e subjetiva, a minha participação em 'formações de professores com ênfase em princípios teóricos capitalistas', ofertadas pela rede municipal, não deu conta, e 'nem poderiam', para explicar e ou contribuir na superação de uma realidade tão cruelmente consolidada que cotidianamente tínhamos de enfrentar. Dito de outro modo, a teoria que somos 'formados' justificam e naturalizam as condições inumanas de existência dessas crianças filhas da exploração em sua potência máxima até aqui estabelecida, construída e solidificada por homens em busca do lucro a qualquer preço.

Exigir humanidade dessas crianças que teriam todos os direitos como seres humanos que são, negados desde sua gestação é realmente ultrajante. Os caminhos e descaminhos percorridos me levam ao encontro com a filosofia de Marx, e é nesse porto que penso em ancorar minhas ideias para efetivar meus estudos rumo ao doutoramento. Assim é que, me vejo hoje na linha de pesquisa: *Marxismo, educação e luta de classe*, a única capaz de dar respostas a este mundo caótico e confuso. A única linha verdadeiramente na perspectiva ontomarxiana, que nos possibilita ir a raiz do problema e apreender o movimento do real, desvendando e

retirando os véus, em busca de analisar, não apenas o objeto em si, mas a própria construção histórica do ser social, com sua reprodução e totalidade, mesmo contraditória, vislumbrando a possibilidade do devir humano.

Compreender como o complexo da educação tem historicamente se constituído na sociedade capitalista a serviço da classe dominante, negando, portanto, o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade à classe trabalhadora, é só o começo de nossa trilha. Entender que o homem se constrói homem individual no emaranhado das relações com outros homens, produzindo tanto o mundo objetivo quanto o subjetivo cuja base é o trabalho, foi um grande avanço. Como é o trabalho a atividade que funda os homens no emaranhado das relações com outros homens, e, como essas relações na sociedade capitalista estão pautadas na mais cruel exploração do homem pelo homem, só a transformação destas para um outro tipo de relação social, como sugere Marx, é que possibilitaria a construção de um novo mundo – o mundo do trabalho associado e o fim do trabalho explorado.

Sendo assim, essa investigação, acerca da apropriação indevida da teoria vigotskiana, presente nas Políticas Educacionais no que se refere a Educação Infantil, dar-se-á à luz da ontologia marxiano/lukacsiana. Nesse sentido, encontrou-se no conceito de trabalho de Marx, o suporte primeiro para iniciarmos nossos estudos.

Trabalho, para Marx é visto como a ação que o homem realiza sobre a natureza, modificando-a para atender às suas necessidades, sendo que, ao mesmo tempo, em que o homem transforma a natureza, ele, também, modifica sua própria natureza. Antes de agir, porém, o homem pensa sobre sua ação, escolhendo o modo mais adequado de realizá-la. Dessa forma, ele não transforma apenas a natureza sobre a qual age, ele imprime nela o projeto que tem, conscientemente, em mente. Assim, o trabalho revela-se como categoria fundante e predominante na constituição do ser social. É, pois o trabalho que dá origem ao mundo social e esse mundo social é, portanto, produto da atividade humana.

De acordo com a ontologia marxiana-lukacsiana, o ser social é a esfera da reprodução das relações sociais, cuja base é sempre e, necessariamente, a produção do novo. Nessa esfera, há uma constante produção daquilo que na natureza não existia. Pelo trabalho, o homem que trabalha modifica o mundo existente para o atendimento das suas necessidades humanas. Nesse sentido, o

salto ontológico entre o ser social e as outras esferas, é o surgimento do homem como um ser capaz de trabalhar e produzir sua própria vida. O trabalho, pois, é a atividade fundante, originária do ser dos homens. Através dessa atividade primeira, o homem imprime sempre o novo sobre a causalidade dada, transformando-a em causalidade posta, humanizada.

Partindo da premissa de que o mundo objetivo é construído pelo trabalho, o desenvolvimento das outras atividades necessárias ao processo de reprodução social tem, no trabalho, sua base fundante. É o caso pois, do complexo da educação.

A educação, fundada pelo trabalho coloca-se como uma atividade fundamental no processo de reprodução social. Sua origem data desde os primórdios da existência humana, quando esta, constituída pelo trabalho, fundou uma atividade que garantiria às gerações mais novas o aprendizado da experiência, acumulada pelos homens ao longo do tempo. É clássica a definição de Saviani, quanto à natureza dessa atividade. Para ele, é função ontológica da educação “[...] produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2003, p. 13).

No entanto, a partir do surgimento da sociedade de classes, origina-se uma educação diferenciada – a educação geral, da maioria do povo, que acontecia no próprio processo de trabalho e a da classe ociosa dominante – uma educação escolar. Assim, tem origem a escola. “Na idade média, surgem as escolas paroquiais, catedralícias e monacais, que se destinavam à educação da classe dominante” (SAVIANI, 2003). “A grande maioria do povo se educava pelo trabalho, produzindo a existência de seus senhores”.

Na época moderna, grandes processos de transformações conduzem a um novo modo de produção, deslocando-se o eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Mudam-se as relações, que deixam de ser *naturais* para serem compreendidas como produto histórico. Rompe-se com a ideia de comunidade e entra-se com toda força na ideia de sociedade. Surge uma sociedade de proprietários livres; e o trabalhador, como proprietário da força de trabalho, vende essa força de trabalho, mediante um contrato celebrado com o capitalista, rompendo-se com o caráter servil da idade média, como sinaliza Saviani.

A educação e a escola, nessa nova sociedade capitalista, vão ocupar um espaço importante, pois a produção, centrada na cidade e na indústria, exige do

trabalhador que ele obtenha minimamente o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo. Exigências que se dão também na atualidade, cujas políticas educacionais, hegemonicamente, ainda giram em torno desse nível. Isso provoca a expansão escolar, pois a escolaridade básica deve ser estendida a todos. São exigências econômicas que levam a sociedade moderna e burguesa a levantar a bandeira da expansão da forma escolar. Intensificou-se, assim, o processo de constituição da escola, como forma principal dominante e generalizada de educação.

Todavia, com o aparecimento das classes sociais, a educação, como complexo que serve para a reprodução social, torna-se um *locus* privilegiado para a reprodução das relações sociais alienadas. Assim sendo, a classe dominante busca fazer da educação um espaço fecundo para a disseminação das suas ideias e dos seus interesses, variando sua função de acordo com cada momento histórico (grifo meu).

Nesse contexto, a educação ganha o caráter de centralidade, como se essa atividade fosse a categoria fundante, e como tal seria a causa de todos os seus problemas e, sendo a causa, seria também a solução. No atual momento, de crise estrutural do capital, a educação a serviço da classe dominante, justifica a exploração do seu corpo e da sua mente, inculcando em suas subjetividades que todas as mazelas do sistema serão resolvidas no próprio sistema, bastando, que cada um de nós, tenha boa vontade, via a educação para que a sociedade seja harmoniosa e próspera.

Destacamos que as reformas educacionais, postas em prática na atualidade, nos países pobres, inclusive o Brasil, igualmente arbitradas pelos organismos internacionais, consignado, no entanto, hoje, pela denominação de *Educação para Todos*, cujo marco foi a Declaração de Jomtien (1990) – estabelecendo o receituário político-ideológico para a educação nos países periféricos.

Assim sendo, a educação, mediação ineliminável no processo de reprodução social, vem assumindo direcionamentos diferentes em cada momento histórico e, assim, atendendo, historicamente, de forma eficaz aos interesses do capital.

A educação, como um complexo que se funda a partir do trabalho, tem uma relação de autonomia relativa e dependência ontológica com o trabalho. Por isso não cabe a ela transformar a cruel realidade posta pela sociedade capitalista. É

aprofundando-nos um pouco mais que começamos a entender a fabricação de teorias e mais teorias biopsicologizantes que apresentam fundamentações e modos de proceder na escola, totalmente alinhados com um referencial ideológico que busca garantir a sustentabilidade ideológica da manutenção do capital. Teorias que advogam estar na educação o grande motor da transformação social.

Através de assessorias de organismos internacionais e alinhados com o que determinam, documentos e mais documentos são produzidos, tendo como propósitos, garantir uma educação, pretendendo-se, no plano da mistificação, superar o caráter assistencialista, das políticas públicas implementadas para a educação como um todo, e particularmente, as que dizem respeito a educação das crianças pequenas. Nestes destaca-se que a educação promoverá a erradicação da pobreza e possibilitará o acesso aos bens e direitos garantidos por lei pelo Estado, a uma imensa parcela da população de crianças brasileiras.

Nossas investigações nos revelaram que alguns conceitos e fragmentos da teoria de Vigotski, bem como referências a algumas de suas obras, vem sendo amplamente incorporados aos textos dos documentos oficiais que determinam as diretrizes da educação infantil brasileira, a partir dos anos de 1990. Vigotski é herdeiro de uma teoria revolucionária ligada umbilicalmente a teoria revolucionária marxista. Ele próprio fundamentando-se nas obras de Marx, escolheu dedicar-se a edificação de uma psicologia revolucionária, pois estava comprometido com a construção de uma sociedade autenticamente humana, só possível com a superação da sociedade capitalista. Como e por que a obra de Vigotski, um teórico marxista pode estar sendo usado para legitimar uma educação capitalista?

Em busca dessas respostas, rastreamos e analisamos documentos oficiais que regem as normas da educação brasileira e da cidade de Fortaleza, que desvelam e denunciam a apropriação indevida da obra desse psicólogo russo pelas políticas educacionais para o ensino infantil no contexto brasileiro e, em particular, no município de Fortaleza. Também tivemos como intento corroborar com as pesquisas que devolvem a Vigotski a base marxista de sua teoria.

Seguindo os passos do método de Marx, investigamos os sentidos do uso da obra de Vigotski, um autor profundamente responsável por elaborar um projeto de psicologia e educação para um novo tempo, numa nova sociedade organizada em bases socialistas, introduzido nos documentos das políticas educacionais, de modo fragmentado e deturpado para em prol da legitimação de uma educação

capitalista. Marx e Vigotski edificaram teorias comprometidas com o homem inteiro, sem vendas nos olhos, vendas que são insistentemente produzidas para que os homens sucumbam perante o dinheiro, o novo senhor do mundo. Assim sendo, infere-se que o uso da teoria de Vigotski, apartada de sua base marxista, nada mais é do que colaborador nesse mundo de vendas nos olhos, visando naturalizar as profundas iniquidades produzidas pela exploração do homem pelo homem.

Para realização dessa empreitada centramos nossa análise nos documentos que se relacionam as determinações para o segmento da Educação Infantil, por considerar que este nível de ensino das crianças pequenas é mais suscetível e atraente às mudanças, impostas pelos organismos internacionais. Para tal intento se fez necessário uma breve construção histórica desse segmento de ensino, situando a sua configuração e reconfiguração ao longo do processo de constituição da educação em direção as recomendações impostas pela economia de mercado. Assim sendo, dentro dessa totalidade de educação infantil no contexto do capital em crise, identificamos referências a teoria de Vigotski nestes documentos, buscando, desse modo, desmistificar que tais citações vigotskianas, apresentadas como inovadoras, são inapropriadas ao sistema socioeconômico pautado na exploração do trabalho, na contramão de uma teoria que teria que ser aplicáveis para uma outra possibilidade de educação, dentro de outras bases socioeconômicas.

Diante de tais concepções, vê-se que os inúmeros documentos produzidos a partir da década de 1990 e as reformas propostas não conseguiram superar, e não havia esta intenção, do atendimento assistencialista (não escolar) que vem se construindo historicamente para educação infantil. Tais documentos fundamentam-se em ideários que enfatizam práticas e espaços onde o ensino sistematizado, marca fundamental do espaço escolar, é preterido em função do acolher, socializar, brincar, interagir, etc. Percebe-se uma nítida pretensão, apoiada no referencial construtivista de furtar da Educação Infantil a sua função precípua de educação escolar, ou seja, do ato de ensinar, como destaca Arce (2013, p. 6) “subjugando essa educação a modelos pedagógicos antiescolares, desqualificadores da transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional”.

A propósito, o construtivismo e seu ideário biopsicologizante, desde que surgiu na década de 1980, transformou-se em um dos ideários mais sedutores da educação. Nesse contexto, a Educação Infantil foi pioneira a aceitar e reproduzir suas principais concepções. Essa abordagem vem exercendo um importante referencial teórico-prático para a Educação infantil brasileira e foi declarada como expressão da pós-modernidade. As diretrizes, para a Educação Infantil, alicerçadas no “Aprender a Aprender”,¹ expressam e legitimam concepções, ideologicamente, articuladas à sociedade capitalista.

Os documentos oficiais, baseados nos pressupostos construtivistas, são concebidos na lógica da valorização da prática em detrimento da teoria. Isso significa estreita ligação com os princípios neoliberais, presentes nas políticas educacionais. Na sua essência, os documentos buscam e defendem as mesmas concepções do “aprender a aprender”.

Entendemos que a educação exerce um importante papel de adaptação e aculturação, mas temos consciência do papel de resistência que lhe é próprio. Alio-me na denúncia dessa educação atrelada ao Estado burguês que ideologicamente vem promovendo, com suas reformas o esvaziamento da escola em todos os seus segmentos, retirando o conteúdo que deveria ser seu eixo norteador em detrimento de ensinar a “aprender a aprender”.

À luz dos preceitos da Psicologia histórico-cultural consideramos que a educação infantil é de fato, e não só de direito, integrante da educação escolar e, como tal, responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim sendo, o ensino das crianças não pode ser tratado como questão de menor importância. Defendemos, junto com teóricos da perspectiva onto-marxiana que a educação escolar para as crianças pequenas, é uma condição indispensável para a sua humanização.

É partindo desse lugar, que investigamos a apropriação da teoria de Vigotski presente nas políticas educacionais, que orientam as práticas no Segmento da Educação Infantil. Nesse sentido, buscamos romper com o conjunto de

¹ Para Duarte, o lema "aprender a aprender" é um representante das pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo. Esta concepção pedagógica se aproxima - e até se confunde - com o pós-moderno, pois, para este último, de forma semelhante aos ideários construtivistas, o conhecimento estaria centrado nas estruturas de percepção e ação do sujeito e na sua capacidade de se adaptar a novos ambientes. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S. Acesso em: 21/08/2018.

idiosincrasias que predominam, hoje, entre aqueles que dizem pautar-se pelo universo da Psicologia Histórico-cultural, particularmente pelas obras de Vigotski.

Assim sendo, nessa empreitada, julga-se oportuno recuperar, aqui, a célebre passagem de Marx, quando este afirma “que não há estrada real para a ciência e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas” (1998, p. 19).

E são estes caminhos abruptos, que nos dispomos a desvelar, quando nos lançamos na tarefa de investigar, à luz da ontologia marxiana-lukcsiana, a apropriação da teoria de Vigotski, presente nas políticas educacionais, direcionadas à Educação Infantil.

Fundamentados na ontologia marxiana, por compreendê-la como ferramenta teórico-metodológica capaz de possibilitar a apreensão do objeto para além das análises, permeadas pela esfera do cotidiano e, distanciadas, assim, do horizonte histórico revolucionário.

Para tanto, lançamos mão de um estudo teórico-bibliográfico e documental. No que se refere ao estudo teórico-bibliográfico, partindo das contribuições de Lukács, amparadas em Marx, acerca do processo de reprodução social, que nos permitiu entender, como se dá a constituição do ser social através da atividade, fundante do mundo dos homens, o trabalho. Para essa tarefa, apoiamos-nos no capítulo do “Trabalho” da “Ontologia do Ser Social”, de Lukács, como, também, em passagens significativas da obra de Marx que fazem referência ao processo de produção e reprodução do mundo dos homens. Buscamos entender a vinculação posta entre o trabalho e a educação, tentando realizar uma análise da educação, que compreenda o plano ontológico e o histórico-concreto na trajetória de constituição da Educação Infantil.

Recorrendo a uma pesquisa documental, fizemos o rastreamento de como as políticas para a Educação Infantil se configuraram ao longo da história da educação no Brasil, centrando a análise nas políticas implementadas desde a década de 1990 até 2018, não deixando de contextualizá-las no bojo das reformas, engendradas pelo Banco Mundial, a partir dos anos de 1990.

Realizado o percurso descrito, chegamos ao que se constitui o coração da nossa tese, a teoria de Vigotski e a sua apropriação nas políticas educacionais, voltadas à Educação Infantil, explicitados nos inúmeros documentos que dirigem a educação infantil, tanto no nível da federação, como prioritariamente, os produzidos

na esfera municipal - no município de Fortaleza. Nesse sentido, mapeamos as categorias vigotskianas, que aparecem no conjunto de documentos, indicados pelas políticas educacionais, voltadas à Educação Infantil e as confrontamos com o constructo vigotskiano, considerando a crítica, realizada à deturpação, operada na obra de Vigotski e denunciada por autores como Carmo (2008; 2010; 2013), Duarte (2001;2011), Martins (2013), Arce (2002; 2007) e Tuleski (2008) entre outros.

No desenvolvimento da pesquisa, e na sua especificidade, revisitamos os estudos em torno da recuperação da base marxiana da obra de Vigotski, destacando que o trabalho desse psicólogo russo se ancora na sistematização de uma psicologia centrada na defesa da educação escolar como um *lócus* fundamental para a humanização do próprio homem.

Importante destacar a grande contribuição para nossos estudos da tese da professora Francisca Maurilene do Carmo, intitulada “Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho” (2008), onde a autora realiza a recuperação da base marxiana da obra de Vigotski. Ela destaca três grandes cortes operados sobre a divulgação da teoria de Vigotski: o primeiro refere-se a censura burguesa à formação comunista de Vigotski, o segundo à censura stalinista de suas obras operadas na década de 1930, e um terceiro, acrescentado pela autora, que foi efetivado na contemporaneidade pelo pensamento pós-moderno e neovigotskiano conduzindo toda a produção de Vigotski no sentido de legitimação da ordem do capital, contrariando a consolidada perspectiva marxista do autor, seu compromisso com a sociedade comunista e com uma educação que desenvolvesse plenamente os indivíduos.

Partindo dessa crítica realizada a deturpação operada na obra de Vigotski e denunciada prioritariamente por autores como Arce (2002; 2007), Carmo (2008; 2010; 2013), Duarte (2001; 2011), Martins (2013) e Tuleski (2008) entre outros, buscamos identificar as categorias vigotskianas encontradas nos documentos oficiais revelando a forma como estas aparecem no conjunto de documentos indicados pelas políticas educacionais voltadas para a educação infantil, a partir da década de 1990.

Nossa pesquisa, teve como foco as políticas e práticas implementadas no segmento da Educação Infantil a partir da década de 1990 até 2018. Esse recorte, deu-se em função de representar, essas marcas temporais, momentos de significativa mudança e alterações nos marcos legais e suas práticas discursivas, no

que diz respeito a educação da Infância. Importância relevante também tem, o fato de estes documentos, serem abertamente, orientados por determinações de organismos internacionais compactuados pela classe dirigente do país.

A relevância da pesquisa está na possibilidade de contribuir para uma visão crítica afinada com a perspectiva do marxismo, contrário, portanto, ao projeto de educação do capital, colaborando na denúncia do uso indevido da teoria de Vigotski, colada a autores, que têm outra fundamentação teórica como base, bem como, defendem outro projeto de sociedade, corroborando com as pesquisas que devolvem a Vigotski a base marxista de sua teoria. Nossa pretensão é também contribuir no anúncio, das principais categorias e contribuições que a teoria de Vigotski pode trazer para um projeto de construção da emancipação humana, defendendo a educação e o ensino sistematizado como de fundamental importância para a constituição da criança como ser social desenvolvendo-se plenamente. Construção e emancipação que só podem se constituir plenamente com a abolição da exploração do homem pelo homem.

Destacamos assim, o objetivo que buscamos trilhar em nossos estudos e nossa intenção de lançar um olhar crítico sobre os documentos que referendam a Educação Infantil na atualidade, rastreando nesses, fragmentos e concepções que se identificam com os fundamentos teóricos de Vigotski e seus colaboradores e, negligenciam toda a sua base de sustentação que é o materialismo histórico-dialético, estando seus conceitos e teorias a serviço do capital.

Inicialmente, partimos da busca da compreensão da construção histórica da ideia de infância e de como tem se estruturando, a partir da ideia de educação formal de crianças. No primeiro momento, realizamos um exame sobre as instituições criadas para atender a essa faixa etária ao longo da história; as políticas e as concepções pedagógicas que fundamentaram as propostas educacionais e as práticas efetivas que foram se configurando ao longo dessa construção, atentando para as condições sociais, culturais e econômicas que a acompanharam – isto é as condições históricas objetivas de sua produção.

Na sequência do texto, apresentamos aspectos da história da educação infantil por nós revisitada, ressaltando sua assistência e as principais influências na constituição das práticas e concepções, que tem acompanhado o desenrolar dessa história. Prosseguindo, escrevemos sobre a Psicologia e sua relação direta com a pedagogia e como se diferenciam, nos seus fundamentos a psicologia de Vigotski,

alicerçada em bases marxistas e a psicologia que fundamenta as pedagogias do “Aprender a Aprender”, hegemonicamente referendadas por Jean Piaget e as determinações científicas da classe burguesa. Em resumo, apresentamos a enxurrada de leis e decretos que normalizam a educação brasileira, sobretudo a infantil, que se apresentam como critério adequado ao avanço qualitativo do atendimento desse segmento da educação no nosso município e no Brasil.

Por fim, no último capítulo, cerne da nossa pesquisa, rastreamos nos documentos que ilustram as principais políticas de educação infantil, a inapropriação da teoria vigotskiana. Em quadros sínteses, destacamos diretrizes curriculares das políticas educacionais, em que são incluídas citações de Vigotski, cuja tese demonstramos, o uso indevido e as distorções da obra desse grande e importante pensador marxista.

2 A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DAS CRIANÇAS E A EMERGÊNCIA DA ESCOLA PARA OS PEQUENOS TRABALHADORES

Neste capítulo, expomos, em linhas gerais, a crítica marxista ao sistema do capital, tomando como categoria central o trabalho como complexo fundante da educação. Com este propósito, situaremos a criança e a escola, em situação de vulnerabilidade, no município de Fortaleza. Também revisitamos as crianças na história do Brasil e na contemporaneidade, destacando os novos paradigmas, em que os seus direitos ao conhecimento são negados.

2.1 A relação entre escola para as crianças e exploração do trabalho infantil: uma breve leitura de *O Capital*

Importante, já desde o início, é objetivamente, esclarecer que categorias da teoria marxiana estão diretamente relacionados aos nossos interesses acadêmicos.

Partimos da ideia fulcral de Marx de que o homem, nas relações que estabelece com a natureza e os outros homens para atender suas necessidades, vai construindo-se a si mesmo. Portanto, é a partir das condições objetivas dadas, nas relações estabelecidas e, na busca de satisfazer as necessidades emergentes que se estabelece as condições da vida humana. Necessidades que se complexificam, gradativamente, com o avanço da humanidade.

É nessa perspectiva, que o homem se humaniza através do trabalho, possibilitando o surgimento da educação, e esta por sua vez, garantindo a apropriação das relações estabelecidas na produção dos meios para satisfação de suas necessidades. Isso posto, podemos inferir que é também condição para sua humanidade, essa educação, umbilicalmente, ligada a forma como ele estabelece as relações com os outros homens e com a natureza.

A forma como os homens produzem sua vida material, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a própria vida e a realidade natural e social.

A passos largos adentrando na sociedade de classes, particularmente, a burguesa, na qual o trabalho se torna mercadoria, o capitalista foi forçado preparar minimamente a força de trabalho demandando uma escola para os trabalhadores.

De acordo com Marx,

Na sociedade burguesa, onde é proclamada a igualdade natural, supõe-se que a educação deveria propiciar a todos os indivíduos a formação integral. Quando isso não acontece, as causas desse insucesso não são buscadas na matriz da sociabilidade burguesa, que é o capital, mas em inúmeros outros fatores, como má administração, falta de recursos, desinteresse, etc. Por sua natureza, a sociedade burguesa está assentada em uma contradição insanável. A forma do trabalho, que lhe dá origem – a compra e venda de força de trabalho – leva à produção da desigualdade social. Esta é uma determinação insuperável nos limites da sociedade burguesa. Não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua auto-reprodução (2013, p. 551).

A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Ela está imbrincada, como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transformando historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. Daí a necessidade de estudarmos a educação oferecida a criança ao longo da história do Brasil, desvelando nesses processos, a produção de condições de miséria para a maioria das crianças brasileiras, em contraposição a um ensino particular de alto nível para as crianças da classe burguesa.

Marx e Engels destacaram que, a educação formal, ou seja, o acesso ao conhecimento historicamente produzido, deveria ser disponibilizado a todos, sem exceção, enfatizando a necessária articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, ou seja entre *o trabalho e a educação*. O que somos coincide exatamente com o que e como produzimos (MARX E ENGELS, 1989, grifos meu).

Como forma de produzir-se e formar-se, os autores destacam a emergência de um ensino que se realizasse no contexto da própria produção, no processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime de trabalho assalariado.

A educação dos jovens deveria ser dada dos 9 aos 18 anos, cobrindo a formação intelectual, corporal e politécnica; sendo as escolas politécnicas mantidas, em parte, com a venda de seus próprios produtos. Defendia-se, pois, que: Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática.

(Marx, Resolução do Primeiro Congresso da AIT. In: MARX E ENGELS, 1983, p. 60).

Nesse caminho a formação geral e técnica (cultural) constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo. Tonet (2013), destaca que para Engels e Marx a luta pelo acesso ao saber pelo proletariado era importante, pois estava diretamente relacionada ao controle dos “conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção” e do qual os trabalhadores foram historicamente expropriados.

Importante sinalizar o tratamento dado por Marx e Engels à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência, explicitando como entendiam a ciência a serviço do capital. Outro ponto fundamental é o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como, o destaque a importância da educação para a formação da consciência da classe trabalhadora - educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem.

Destaco, que o pressuposto de Marx e Engels sobre a educação que interessa aos trabalhadores partidários do comunismo encontra-se sistematicamente exposto no próprio Manifesto comunista, escrito entre 1847 e 1848. Entre as medidas que o proletariado poderia colocar em prática ao assumir o poder, Marx e Engels assim redigiram o décimo e último item: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX; ENGELS, 2015, p. 37, grifo nosso).

A educação com o trabalho produtivo possibilitaria o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico formando o homem unilateralmente. Tonet destaca que a concepção de instrução marxiana é delineada de forma explícita e detalhada nas Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, que se realizou em Genebra em setembro de 1866.

Nesse texto, Marx considera como sendo uma tendência da indústria moderna a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos na

produção, entendendo que esse é um processo legítimo e saudável, desde que aconteça de modo adequado às forças infantis (MARX, 1983, p. 59. *apud* Tonet 2013).

Crítico da violenta exploração do trabalho infantil em atividades econômicas no campo e na cidade, notadamente na indústria, Marx recomendou, entretanto, que a partir dos nove anos qualquer criança deveria participar do trabalho produtivo e trabalhar não somente com o cérebro, mas também com as mãos. É importante salientar que Marx não está defendendo a exploração do trabalho infantil. Seu entendimento é que o trabalho deveria começar desde a infância, articuladamente com o ensino, os exercícios físicos e o tempo livre, já que o homem não nasce pronto e acabado, mas vai se fazendo homem (vai se humanizando) desde a infância até a velhice. Por sua vez, destaca também que a exploração nociva à saúde de crianças e adolescentes dessa faixa de idade deveria ser severamente proibida por lei.

No livro *O Capital*, a obra clássica de Marx, no seu décimo capítulo, ele analisa a legislação industrial inglesa e suas disposições sobre a educação – neste apreende que a construção da proposta educacional burguesa era uma decorrência histórica e lógica do ensino profissional em curso em várias formações sociais capitalistas - na Inglaterra e na França – e claramente expresso na legislação inglesa sobre as fábricas, que prescrevia a instrução obrigatória para a assunção de crianças no trabalho (MARX, 1982, p. 550-575).

Considerando a legislação fabril como “um produto necessário da indústria moderna”, comparável às máquinas automáticas (Idem, p. 551), as observações de Marx sobre higiene e educação não foram na direção de endossar a instrução profissional burguesa, mas em propor a sua superação. O ponto de partida é a necessidade de universalização da instrução primária, que a legislação “tornou indispensável para o emprego de crianças” (Idem, p. 553).

Ao lado da obrigatoriedade da instrução primária, tendo em vista que o trabalho das crianças e adolescentes já era ampla e indiscriminadamente usado pelo capital, também foi a legislação fabril que acabou introduzindo uma nova condição para a educação: **a unidade entre instrução e trabalho e que deveria ser destinada a todas as crianças**. A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria se destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas.

Na visão de Marx a união entre instrução e trabalho industrial não tinha por objetivo simplesmente o aumento de produtividade, mas seu principal objetivo deveria ser o de formação omnilateral do homem, uma formação integral. Os fundamentos dessa educação era uma decorrência da própria transformação da indústria que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e com ela a divisão do trabalho.

Articulando o desenvolvimento das forças produtivas com a implementação de transformações nas bases técnicas de produção, cujas dimensões promovem transformações na divisão do trabalho, é que Marx vislumbrou uma educação mais ampla, integral e flexível:

[...] Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação no trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalho em todos os sentidos. [...] (MARX, 1982, pp. 557-558)

Como se constata, portanto, a necessidade de uma educação flexível foi uma decorrência do desenvolvimento da indústria. Foi o colossal desenvolvimento da indústria que determinou a transformação de todo o aparato escolar, até então dominado pela educação familiar e religiosa.

Marx e Engels sinalizam assim que as transformações desencadeadas pela Revolução Industrial e o desenvolvimento teórico do liberalismo foram responsáveis pelas proclamações de pensadores liberais que atribuíam à educação e ao conhecimento a responsabilidade de criar as condições para a igualdade entre todos os cidadãos.

É nesse contexto que verificamos a institucionalização e a ampliação do aparato escolar, Institucionalização e necessidade de ampliação do aparato escolar que levou a educação a depender crescentemente do Estado, sob a justificativa liberal de que esta deveria ser considerada como uma necessidade social, como um direito de todos os cidadãos. Com isso delineava-se o desenvolvimento e consolidação de um aparato escolar de dependência estatal.

Bem sabemos que historicamente a ampliação dos sistemas escolares de educação deu-se principalmente a partir do final do século XIX, quase cem anos depois dos embates da França revolucionária. Considerando o Estado como um

aparato a serviço da classe dominante, mais particularmente a serviço da burguesia, os exemplos já disponíveis para Marx possibilitavam vislumbrar que a educação se convertia em instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder: “O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. [...]”. (MARX, 2013).

Marx e Engels acreditavam na necessidade de controle, mas repudiavam o controle que o Estado exercia, pois era preciso impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes de que já dispunha, de todo o aparato escolar posto a seu serviço, defendendo assim, uma educação que, sendo pública (estatal) e gratuita, também fosse livre, laica e popular, voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico.

Esses teóricos defendem uma educação que em primeiro lugar, considere a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo basilar, que desemboca na proposta de uma educação omnilateral, em oposição à unilateralidade da educação burguesa.

Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

Certamente Marx e Engels também defendiam o estabelecimento de relações necessárias entre educação e sociedade, expressa quer na análise do caráter ideológico e utilitário da educação na sociedade burguesa, quer como projeto de construção de uma sociedade igualitária.

Como já explicitado anteriormente por Marx, a educação estatal, entretanto, deve prescindir dos mecanismos de controle que hoje, por exemplo, vislumbramos através de políticas educacionais ditatoriais, cujos mandatários estão a representar instituições financeiras expressivas dos interesses capitalistas, [...]

almejando-se com isso assegurar a abolição do monopólio minoritário e classista da cultura, do conhecimento, da literatura, das artes, da filosofia e da ciência [...].

Esclarecido o lugar teórico de onde partimos passamos a apresentar nossa revisitação da história da infância e sua escolarização.

2.2 Jardins de infância: a expressão do “espírito” do capitalismo

Na sua tese de doutorado, Alessandra Arce (2002a), faz uma análise do pensamento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)² e Friedrich Froebel (1782-185)³ e, em um outro título, também de sua autoria intitulada, Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância (2002), aprofunda essa análise, proporcionando-nos assim, conhecer e compreender a influência desse pensador na escolarização da infância brasileira e sua atualidade.

Destacamos assim, nesse subitem, alguns pontos principais da vida de Froebel e suas concepções, com respeito as ideias e práticas pedagógicas, ainda fortemente presentes na educação infantil.

Revela-se que a gênese da educação infantil no Brasil foi fortemente marcada pelo caráter assistencialista e profundamente influenciada pela pedagogia de Froebel – os significados atribuídos aqui no Brasil, à criança são marcados até hoje, por sua influência.

Max Weber (1992, p. 122, *apud* Arce, 2012, p. 43), no seu ensaio clássico intitulado *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, aponta que:

[...] o protestantismo acabou auxiliando a burguesia no processo de sedimentação no poder porque sua doutrina favorecia as máximas capitalistas. A longa discussão a respeito da vocação do homem casava-se com a ideia de talento e com a divisão social do trabalho imposta pelo capital, algo dado por um ser divino ao qual o homem deveria se adaptar. Aceitar sua posição era fundamental, pois dessa forma eram aceitos os desígnios divinos, afinal o homem veio a este mundo para glorificar as obras divinas, por isso sua vida deveria sempre se manter nos limites de sua condição social e econômica; se tivesse de ansiar por algo além disso, seria pelo reino dos céus. Mas esta vida deveria ser também santificada

² Johann Heinrich Pestalozzi, nasceu em 12 de janeiro de 1746 em Zurich. Segundo o autor de sua biografia desde criança prestava atenção na pobreza que rondava seu povo, as crianças pequenas trabalhadoras e aos miseráveis, que se entregavam aos vícios, o que ele veio a considerar a ausência da moral cristã. Isso nutriu seus desejos de liberdade e justiça o que mais tarde o tornaria um patriota e um liberal.

³ O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos.

moralmente e isto conseguia-se somente através da ação e do trabalho - Verdadeiro antidoto contra o mal e a preguiça, devendo o indivíduo trabalhar incansavelmente, renegar até a convivência social em prol do trabalho. Se a riqueza individual foi dada por Deus, também não se deveria desprezá-la, mas sim multiplicá-la e trabalhar por ela, jamais utilizá-la para vadiagem.

Esse tipo de atitude, segundo o autor, auxiliou na acumulação de capital, pois a poupança passou a ser algo importantíssimo e cultivado pelos protestantes, e as restrições ao uso da riqueza faziam com que se reinvestisse no capital. Surgia uma nova forma de ética profissional que viria a modificar todo o cenário do trabalho dentro do modo de produção capitalista.

A moral protestante contribuiu para que o povo alemão fosse preparado para as exigências da sociedade burguesa. Froebel era fiel pregador do protestantismo, ligado a uma corrente, cujos seguidores, segundo Weber (1992), também eram chamados de puritanos e dominavam a Alemanha congregando ideias do luteranismo e do calvinismo.

Interessa-se por Ciências Naturais e inicia estudos nessa área, mas, logo transfere-se, para estudar Filosofia. Já adulto torna-se professor por incentivo de um amigo diretor de uma escola modelo. Formou-se professor partindo de sua experiência pessoal, buscando fazer tudo para acertar e não reproduzir o que recordava tristemente ter sido realizado por seus professores.

Considera-se que daí nasceu um educador fruto da prática, que produziria toda uma metodologia de trabalho baseado na prática do aprender a fazer fazendo. Sua introspecção desde a infância o ajudou a desenvolver a disciplina necessária, formando-se autodidaticamente. Criticava a linguagem acadêmica afirmando que a academia era um criadouro de maldades e conflitos nada auxiliando na vida cotidiana. A cultura apresentada por estudiosos lhe era estranha.

A pedagogia criada por ele não poderia, portanto, estar à revelia desses momentos históricos e realidade social [...] “formula princípios educacionais voltados para o novo homem que a época exige. Individualiza o ensino e os processos de aprendizagem e elege o desenvolvimento dos talentos de cada ser humano em harmonia com a natureza como objetivo da educação” [...] (Idem, idem, p. 18).

Froebel transforma assim, a educação, que se realizava sob os moldes chamados tradicionais.

Destacamos a seguir, pontos de sua história e de sua pedagogia, importantes para a compreensão de sua influência até os dias atuais, nas práticas e teorias que formam o ideário e fundamentam a Educação Infantil no mundo e no Brasil.

Froebel era filho de um pastor luterano e essa influencia o faz, incorporar também a religiosidade laica do protestantismo, como princípio essencial para a formação dos indivíduos. Seu ideal de educação centrava-se em levar todo o indivíduo, desde a primeira infância, a descobrir-se como criatura criada por Deus e, ao mesmo tempo, capaz de criar.

Nas palavras de Stemmer:

[...] a educação deveria alicerçar-se na “unidade vital” – que compunha a tríade homem, Deus e natureza – e nos processos de exteriorização e interiorização. O processo de interiorização consistia no recebimento de conhecimentos do mundo exterior que passam para o interior, seguindo uma sequência do mais simples para o composto, do concreto ao abstrato, do conhecido para o desconhecido. E os instrumentos de mediação desse processo não diretivo são a atividade e a reflexão, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível. O processo de exteriorização é aquele em que a criança ira exteriorizar o seu interior, e para tal necessita trabalhar em coisas concretas como arte e o jogo, fontes de exteriorização. (*apud* ARCE, 2002, pp. 179-181).

Arce (*Idem*), concordando com ela, destaca também que, uma vez que a criança exterioriza seu interior, passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor, e é assim que a educação acontece.

O papel do educador, por sua vez, é estar atento a esses dois processos, pois toda a atividade externa infantil é fruto da atividade interna. A criança deve então ser deixada livre para expressar toda sua riqueza interior, fruto da essência humana. E essa expressão deve ocorrer por meio das artes plásticas e do jogo: um atividade naturalmente infantil e fonte de experiência natural [...] “A criança deve ser livre para escolher, explorar, questionar e agir, e a aprendizagem deve sempre partir daquilo que possui. O requisito principal para o sucesso da educação é ouvir o conhecimento da criança” [...] (ARCE, 2002, p. 184).

Para que essa aprendizagem aconteça é preciso liberdade e o instrumento do jogo e do brinquedo como mediadores do autoconhecimento, através da exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança. Em

conformidade com isso, cria brinquedos para auxiliar na brincadeira infantil sem ferir o seu desenvolvimento natural e os chama de “dons”.

Importante salientar, que Froebel foi influenciado pelas ideias de Pestalozzi, seu mestre, tendo estudado a seu lado, mas discordava deste, por ele desconsiderar a natureza eterna do homem, reduzindo-o ao seu estar aqui; [...] “considera que Pestalozzi ao envolver-se e preocupa-se com a situação social do homem, descuidava-se da sua espiritualidade” [...].

Mesmo assim, Froebel incorpora a sua pedagogia alguns princípios educacionais do referido autor. Um desses princípios é o de que o fundamento de toda a educação do homem é a percepção (1º princípio) e, nela, deveria basear-se a educação da primeira infância. Diante disso, a mãe, cabe educar seu filho, pois é uma educadora nata (2º princípio), e, saber educar, é algo que nasce e se desenvolve espontaneamente, na prática (3º princípio).

Na metodologia de Froebel, seguindo Arce (Idem), destacam-se três pontos fundamentais: *primeiro ponto*: a atitude do educador, que deveria dar a entender ao educando que ambos estavam subordinados a “unidade vital” – Jesus o modelo a ser seguido, respeitando-se a liberdade na busca de desenvolvimento dos talentos. *Segundo ponto*: o homem e a natureza possuem existência em Deus. Educar seria, portanto, despertar no educando a consciência dessa realidade, orientando-o para uma vida pura e santa, através da exteriorização e interiorização e com a ação e a atividade como chaves desse processo. E o *terceiro ponto* seria relativo à função permanente do educador de respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando.

O processo de educar deveria então seguir o livre desenvolvimento da criança, não prescrevendo, nem determinando, nem intervindo, para não destruir a origem pura da natureza do educando. Ao professor cabe observar e conhecer o aluno, entendendo-o internamente e descobrindo sua essência humana, seu potencial e seu talento. A criança é assim, vista por Froebel, como reduto da pureza, da natureza humana ainda não corrompida e a esperança de um futuro mais digno para a espécie humana. Ela teria o poder de reumanizar o sujeito procurando-se nela o elo que igualaria todos os homens, sua essência boa e divina ainda não corrompida pelo convívio social, perdendo-se assim definitivamente:

[...] o ideal de um homem a ser buscado na formação das novas gerações; ao contrário, elas passam a representar através da infância, o ideal de ser humano, inverte-se a frase de Marx, não é mais o homem a chave para a anatomia do macaco, mas o macaco a chave para a anatomia do homem. Busca-se na infância, a essência perdida pelo homem adulto [ARCE, 2002, p. 207].

Como destaca Stemmer (*apud* Arce, *idem*, p. 17), partindo-se de uma infância idealizada e da crença na criança como semente do amanhã e fruto de tudo o que de mais puro e bom existe, Froebel acreditava que todos partimos do mesmo ponto e com as mesmas condições. Seu ideário, associado ao de Pestalozzi, seguindo Arce (*Idem*, pp. 215-216), podem ser considerados o germe dos ideais que posteriormente viriam a nortear o movimento escolanovista⁴.

A referida autora, destaca, que apesar de reconhecer que, embora tenha realizado importantes descobertas como a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, a inutilidade de castigos físicos, a necessidade de discussão entre os professores sobre o trabalho que realiza, a importância do desenvolvimento infantil indicando uma especificidade da criança e da infância acabou não contribuindo para a efetivação de um trabalho educativo que realmente levasse à humanização.

Ao contrário, sob a capa de inovações, esses princípios trazem em seu seio nada mais do que a ideologia liberal aplicada ao discurso educacional. Sendo assim, contribuem, enormemente, para a descaracterização da profissão de professor, quando negam sua função de transmitir conhecimentos. A própria função da escola (garantir a transmissão desses conhecimentos) é descaracterizada profundamente.

A educação começa, com esses autores, apesar de ocorrer no âmbito público, [...] “a ser regida pelas regras e conhecimentos que povoam o âmbito do privado/doméstico; em vez da razão e da ciência a dominarem, o que se vê é o sentimento, o subjetivismo e o irracionalismo desenvolverem-se” [...] (*Idem*, pp. 216-218).

⁴ O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm Acesso em 20 de 12 de 2017).

A Educação Infantil torna-se assim, um nível educacional que nasce e cresce sob a égide da alienação da sociedade burguesa, emergindo como uma proposta de adaptar o indivíduo desde a mais tenra idade para viver na sociedade capitalista.

A autora, ao desvelar o fato de que as ideias educacionais que forneceram os alicerces para a Educação Infantil [...] “já nasceram fundamentadas em uma pedagogia reacionária, liberal-burguesa” [...], mostra-nos que sua expansão e difusão não passaram apenas de um reflexo desse processo, afinal tanto Pestalozzi quanto Froebel, [...] “foram pioneiros em adequar a educação e seus princípios ao capitalismo e aos ideais liberais de homem e sociedade” [...] (idem, p. 219).

Froebel manteve-se alheio as questões sociais, voltando-se para a natureza e a busca da revelação do divino no humano, não aceitando as preocupações de Pestalozzi com a questão social e acabando por considerá-lo um reducionista, pois ao preocupar-se com a situação social dos homens, estaria descuidando-se de algo maior, isto é, da espiritualidade.

Ao contrário do que indicava Pestalozzi, as crianças deveriam ser deixadas livres para expressar toda a sua riqueza interior, fruto de sua essência humana, a sua exteriorização deveria ocorrer preferencialmente através das artes plásticas e do jogo, já que esse é uma atividade naturalmente infantil e fonte de expressão natural da criança. O jogo é eleito por ele como o seu grande instrumento, que juntos com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através de exercícios de exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a unidade vital, isto é a tríade formada pela humanidade, Deus e a natureza.

Importante destacar como as teorizações desses dois autores, ainda tão presentes nas práticas cotidianas dos professores no Brasil, adotam concepções e ideais colados completamente à ideologia burguesa. Ambos elegerem a família cristã como base da vida do indivíduo, a mãe como seu alicerce e a criança como centro e razão da existência de ambos.

Pestalozzi acreditava que a educação produziria a melhoria na qualidade de vida da população pobre de seu tempo e em Froebel, por sua vez, nota-se total ausência desse tipo de preocupação, pois ele focaliza em sua obra sujeitos

abstratos, não se importando com sua condição social, e com as condições nas quais transcorre sua vida cotidiana.

Não que Pestalozzi deixe de realizar este processo de abstração, pois idealiza e simplifica os problemas da população mais pobre, transformando os problemas sociais em problemas morais e religiosos. Froebel, no entanto, radicaliza o enfoque individualizante que já se fazia presente na pedagogia pestalozziana.

Desvela-se assim que a idealização e a romantização da criança atinge o ápice na pedagogia de Froebel.

Com essa apresentação da influência de Froebel, atravessada pela influência de Pestalozzi, na Educação, e prioritariamente, na Educação Infantil, passaremos a registrar, como essas ideias estão presentes nos documentos, leis e pareceres, que se configuram na política de Educação Infantil da contemporaneidade.

2.3 As crianças na história do Brasil: elementos de contextualização

Em busca de dados sobre a situação concreta da criança em situação de pobreza, no município de Fortaleza, para caracterizar a criança real que existe e sofre todo tipo de exclusão, não só a escolar, nessa sociedade capitalista, onde só tem valor, o que pode ser trocado como mercadoria, sou direcionada a página da fundação ABRINQ⁵, e me deparo com o seguinte texto:

TODOS OS DIAS, MILHÕES DE CRIANÇAS PEDEM SOCORRO...
Quase metade das crianças brasileiras vivem na pobreza. São cerca de 17 milhões de meninos e meninas. Destas, mais de 100 mil estão desnutridas e sem acesso à alimentação adequada, lutando para sobreviver todos os dias. Diariamente, 118 crianças morrem, a maioria por motivos que poderiam ser evitados, como a falta de acesso à saúde. Quando o assunto é abuso sexual, a média de denúncias por dia chega a quase 50, fora os casos que ainda permanecem em silêncio. A infância pede socorro todos os dias. Hoje, ela precisa da sua ajuda. Doe para a Fundação Abrinq, que há 28 anos trabalha para combater estes problemas e mude para sempre a vida de uma criança. Nos ajude a dar mais saúde, educação e proteção com apenas um clique! Disponível: (<https://observatoriocrianca.org.br/cenarioinfancia/temas/educacao-infantil>, acesso em janeiro de 2018).

⁵ Fundação Abrinq é uma organização social sem fins lucrativos que há 28 anos luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes de todo Brasil, como se define. Disponível: (<https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/educacao-infantil>, acesso em janeiro de 2018).

No mundo atual, onde o valor de troca é quem dá as ordens, quase a metade das crianças brasileiras vive na pobreza. O que tem elas a oferecer ao mercado na condição de crianças? Qual o valor delas nessa sociedade? São consumidoras, não resta dúvida, de subprodutos do capitalismo (comidas, roupas, brinquedos de qualidades bem ruins, etc.), mas que geram lucros. Também, recebem cuidados de qualidade bem duvidosa seja nos círculos familiares adoecidos pela violência diária, seja nos atendimentos públicos de saúde, lazer e educação.

A leitura do trecho inteiro, enfatizando a situação destas; desnutrição, doenças, abusos, dentre outras problemática causam impacto. As crianças, com quem me encontro todas as manhãs, na sala de aula e nos corredores e pátios da escola onde leciono, também pedem muitas coisas que, historicamente, lhes foram e lhes são negadas.

Dados atuais divulgados no último dia 15 de dezembro de 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que fazem parte da pesquisa Síntese de Indicadores Sociais 2017 – SIS 2017, revelam que 50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza, destacando que o Brasil é um país profundamente desigual e a desigualdade gritante se dá em todos os níveis.

[...] Cerca de 50 milhões de brasileiros, o equivalente a 25,4% da população, vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$ 387,07 – ou US\$ 5,5 por dia, valor adotado pelo Banco Mundial para definir se uma pessoa é pobre. O maior índice de pobreza se dá na Região Nordeste do país, onde 43,5% da população se enquadram nessa situação e, a menor, no Sul: 12,3%. A situação é ainda mais grave se levadas em conta **as estatísticas do IBGE envolvendo crianças de 0 a 14 anos de idade**. *No país, 42% das crianças nesta faixa etária se enquadram nestas condições e sobrevivem com apenas US\$ 5,5 por dia [...] (grifo meu).*

[...] utilizando os parâmetros estabelecidos pelo Banco Mundial, chega-se à constatação de que, no mundo, 50% dos pobres têm até 18 anos, com a pobreza monetária atingindo mais fortemente crianças e jovens - *17,8 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos, ou 42 em cada 100 crianças.*

[...] O peso da escolaridade: Os dados do estudo indicam que, *quanto menos escolaridade, mais cedo o jovem ingressa no mercado de trabalho*. A pesquisa revela que 39,6% dos trabalhadores ingressaram no mercado de trabalho com até 14 anos. Para os analistas, “a idade em que o trabalhador começou a trabalhar é um fator que está fortemente relacionado às características de sua inserção no mercado de trabalho, pois influencia tanto na sua trajetória educacional – já que a entrada precoce no mercado pode inibir a sua formação escolar – quanto na obtenção de rendimentos mais elevados”.

Outra manchete de 21 de março de 2017, no portal G1, destaca que o Brasil tem 2,6 milhões de crianças em situação de trabalho infantil, diz estudo:

O “Cenário da Infância e Adolescência – 2017” também revela que 17,3 milhões de crianças de 0 a 14 anos, equivalente a 40,2% da população brasileira nessa faixa etária, vivem em domicílios de baixa renda, segundo dados do IBGE (2015).

Entre as regiões que apresentam a maior concentração de pobreza (pessoas que vivem com renda domiciliar per capita mensal igual ou inferior a meio salário mínimo), o Nordeste e o Norte do País continuam apresentando os piores cenários, com 60% e 54% das crianças, respectivamente, vivendo nessa condição.

O guia também traz números sobre o que é considerado como “extrema pobreza”, isto é, crianças cuja família tem renda per capita é inferior a ¼ de salário mínimo: 5,8 milhões de habitantes (13,5% da população) de 0 a 14 anos de idade.

A publicação chama a atenção sobre o fato de as regiões que mais concentram crianças e adolescentes no Brasil apresentarem, justamente, os piores indicadores sociais. No Norte do país, 25,5% dos bebês dos nascidos são de mães com menos de 19 anos. De acordo com o estudo, quase 18,4% dos homicídios no país são praticados contra crianças e adolescentes. Pouco mais de 80% deles com armas de fogo.

A região Nordeste concentra a maior proporção de homicídios de crianças e jovens por armas de fogo e supera a proporção nacional em 5,4 pontos percentuais (<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/brasil-tem-26-milhoes-de-criancas-em-situacao-de-trabalho-infantil-diz-estudo.ghtml>, acesso em 22/03/2017).

A Fundação Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ)⁶ que se destaca no cenário brasileiro, por lançar anualmente o *Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil* apresentando um panorama da situação da infância e da adolescência no Brasil. A publicação reúne diversos indicadores relacionados à infância e adolescência, tais como mortalidade, nutrição, gravidez na adolescência, cobertura em creche, escolarização, trabalho infantil, saneamento básico, entre outros.

Ela defende que tais indicadores são fundamentais para monitorar os indicadores associados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁷, a

⁶ ABRINQ significa Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos e representa uma entidade de classe que tem como foco principal a representação dos fabricantes de brinquedo. É importante ressaltarmos que, apesar do mesmo significado, a sigla acaba sendo utilizada para representar duas entidades diferentes: a Fundação Abrinq e a ABRINQ. Disponível: <https://www.fadc.org.br/sobrenos/significado-da-sigla> Acesso em 20 de agosto de 2018).

⁷ Em setembro de 2015, líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU, em Nova York, e decidiram um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual contém o conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o

agenda global 2030 para o desenvolvimento sustentável que “promoverá mais qualidade de vida, bem-estar e cidadania para as crianças e os adolescentes no Brasil e no mundo nos próximos 15 anos”. Nesta agenda, defende-se que as crianças e os adolescentes devem ser foco prioritário de ação para os países comprometidos com o desenvolvimento sustentável, com a redução da pobreza e da desigualdade e com a promoção da justiça. Na página da fundação também lemos que:

Estudos mostram que o Brasil é um país violento. **As taxas de homicídio se equiparam, e por vezes superam, as de regiões em guerra**, sendo essa a principal causa de mortes de adolescentes e jovens no país. Além disso, todos os anos são registradas milhares de denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes por meio do Disque 100, **sendo a maioria relacionada a casos de negligência, violência psicológica, violência física e sexual**. (Idem, acesso em janeiro de 2018, grifos nosso).

Só nesse tempo de mercadorias e fetiche, podemos de fato, dar mais saúde, educação e proteção a essas crianças com um clique. Um clique que promete combater estes problemas e mudar a vida das crianças com saúde, proteção e educação.

Como salientado acima e destacado na literatura da área, a criança passa a existir, legalmente no Brasil somente com a Constituição de 1988. Mas a “Educação Infantil ainda é uma tarefa a se realizar” (MARTINS, 2006, p.7). O que nossa análise dos documentos oficiais – com seus índices estatísticos e textos teóricos dos autores que estudam a temática nos revelam é que, na realidade concreta, cada vez mais as crianças brasileiras seguem sofrendo todo tipo de violência e exclusão, tendo seus direitos básicos negados – direito a ser gestada num contexto saudável, onde relações alicerçadas numa base de cooperação e não exploração garantissem as condições básicas de sobrevivência dentro de uma lógica de qualidade para todos e não só para alguns. Onde a educação diária e a sistematizada nas escolas, promovessem a humanização, garantindo-se assim o acesso de todos ao conhecimento do patrimônio historicamente acumulado, e um desenvolvimento de suas potencialidades omnilateralmente.

Esse pedido de socorro das crianças, vem se estendendo ao longo de décadas e décadas: pois desde o início da constituição da história brasileira

nossas crianças têm existência concreta, mas são historicamente negligenciadas, cabendo a elas esmolas e ou atendimentos precarizados.

Partindo da análise da constituição do Brasil, na base de uma exploração sem medidas realizada pelos povos do continente europeu, que aqui chegaram, na busca da dominação e acumulação de riquezas, pensamos nas crianças pobres que, faziam inicialmente parte desse contexto, e que vão se perpetuando ao longo do nosso desenvolvimento, geração após geração, na miséria e no abandono completos, recebendo migalhas.

São curumins - os filhos e filhas dos nossos moradores primeiros que se educam nas relações com seus pares; também dos escravos nascem crianças e, essas ao nascerem já tem, como seus pais, o estigma da escravidão na sua condição de criança negra, temos também os filhos e filhas dos europeus, sem contar as crianças que resultam das misturas entre os povos nativos, os ditos colonizadores e negros, e das muitas, que ao longo do desenvolvimento da história vão sendo deixados a margem, vão sendo expostas ao abandono (Kulhmann Jr., 2015).

A história da infância no Brasil resume-se a abandono, ausência de assistência desde o seu nascedouro. Uma educação realizada a baixo custo, ideologicamente posta, como uma estratégia de combate à pobreza, a prevenção do fracasso escolar, a preparação para o ensino fundamental, ou mesmo sua antecipação.

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. Sua grande marca era a postulação dessas instituições como modernas e científicas em conformidade com à exaltação do progresso e da indústria inerente a época vivida.

Existe uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares – creches, escolas maternas e jardins de infância no Brasil. A análise realizada por Kulhmann Jr.⁸.

⁸ Apesar de não ser um autor marxista sua obra traz importantes contribuições para a compreensão histórica da infância e sua assistência. Tem graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990), doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1996), e pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Pesquisador senior da Fundação Carlos Chagas, onde é membro do Grupo de Pesquisa "Educação e Infância: políticas e práticas". Coordena a página "História da Educação e da Infância", que disponibiliza fontes documentais digitalizadas, no portal da Fundação Carlos Chagas. Membro da Red de Estudios de História de las Infancias en América Latina. Editor-chefe do periódico *Cadernos de Pesquisa*.

(2015), no campo da assistência à infância brasileira permite afirmar, que está é resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: *a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa*. Destaca que a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de Educação Infantil, não deixando de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores a questão econômica evidencia-se como um fator determinante.

O que se pretende mostrar é que a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (Idem, p. 77)

Compondo o quadro apresentando acima o tempo da introdução da ideia da creche, para as crianças de zero a três anos, foi anunciado, no Brasil, como mais que um aperfeiçoamento das Rodas dos Expostos⁹, substituindo-as e se opondo a estas, para que as mães não precisassem abandonar suas crianças.

Ela comporia, junto com as escolas maternais ou jardins de infância, o conjunto de instituições responsáveis por assistir as crianças de zero a seis anos no mundo moderno em construção.

Como marco de seu surgimento, cita-se o lançamento, em janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, de um jornal chamado *A Mãe de Família*, destinado as mães burguesas, as senhoras fluminenses - nessa publicação apareceu uma das primeiras referências a creche em nosso país. No ano de 1899 foi fundado o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro*, que muita influência trouxe e que depois abriu filiais em todo o país. Foi também o ano da inauguração da primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro – *Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ)*.

Kuhlmann Jr., destaca um trecho do artigo responsável por introduzir a ideia de creche em nosso país. Quanto tempo se passou de lá até aqui! Mas a atualidade do que ali se coloca nos impele a também destacá-lo. O artigo intitulava-

⁹ A **roda dos expostos** ou **roda dos enjeitados** consistia num mecanismo utilizado para abandonar (*expor* ou *enjeitar* na linguagem da época) recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade. O mecanismo, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, era construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia. Esse modelo de acolhimento ganhou inúmeros adeptos por toda a Europa, principalmente a católica, a partir do século XVI. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Roda_dos_expostos> Acesso em 3/09/2018).

se “A creche” (*asilo para a primeira infância*). O autor, Dr. K. Vinelli, era médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Ele se refere ao surgimento da creche, no artigo, como resultado da ampliação do trabalho industrial feminino na França, aspecto ainda não condizente com nosso contexto à época, porém mostra-se preocupado com a lei do Ventre Livre, que trazia um problema as donas de casa em relação a educação das crianças de suas escravas:

Que tarefa não é educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturazinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (*apud* Kuhlmann, p. 80)

O trecho acima nos remete as crianças; os abandonados e assistidos pela casa dos expostos – um problema a ser resolvido. Muda-se o nome para creche e tudo está transformado e ou resolvido. Então a chamada, *creche popular (1913)*, foi criada no Brasil para atender as mães trabalhadoras domésticas e até hoje mantém muito dessa característica. Sua manutenção, esteve por muito tempo ligada a entidades filantrópicas e também se defendeu que o atendimento educacional a infância fosse oferecido por entidades assistenciais conjuntamente com o Estado, como se dá até hoje.

O não reconhecimento da educação infantil como parte da escolarização formal, por um longo tempo, deixou esse nível de ensino a margem e sua vinculação aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional levou à ausência desse tema, por um longo tempo, nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia.

As instituições de Educação Infantil, surgem preponderantemente marcadas pela divisão da sociedade em classes¹⁰. Essa divisão social fica bem explicitada na história do jardim de Infância para a classe rica em instituições particulares ou mesmo públicas e creches assistenciais para a classe pobre.

¹⁰ A escola municipal de Educação Infantil Alba Frota foi fundada no dia 26 de maio de 1937. Inaugurada pelo prefeito Raimundo de Alencar Araripe. Preocupado com a problemática educacional vivida à época o então prefeito criou o Serviço de Educação Infantil em conformidade com o Decreto Lei nº 367, de 28 de janeiro de 1938. **Surgiu assim a primeira escola de Educação Infantil do município de Fortaleza.** Em 1946, assume a direção, a professora Alba de Mesquita Frota, cuja passagem no cenário educacional cearense se imortalizou no trabalho desenvolvida nesta escola. Durante sua administração, que durou oito anos, a CIDADE DA CRIANÇA passou a ser um centro de referência educacional, atendendo alunos da elite cearense (<http://esalbfrota.blogspot.com.br/>, acesso em 11/12/2017).

Como afirma Saviani, [...] “o direito de todos a educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia”. Segundo esse autor, tratava-se de construir uma sociedade democrática que consolidasse a democracia burguesa. Para tal seria necessária a superação da “barreira da ignorância”, possibilitando assim transformar “súditos” em cidadãos” (SAVIANI, 2005, pp. 5-6).

Importante destacar que a ideologia liberal burguesa se mostrou contraditória desde o seu princípio, como escreve Arce,

[...] na fase ascendente da burguesia, na qual está ainda se constituía em classe revolucionária, fazia-se presente tanto seu lado progressista, de defesa de emancipação do ser humano, de crença na razão e na capacidade do homem de construir sua história, mas também se fazia presente seu lado ideológico mais reacionário, que apontava para a naturalização do social, para a alienação das relações entre os seres humanos, para o esvaziamento do indivíduo, para o subjetivismo e o irracionalismo (ARCE, 2002, p. 215).

No seu surgimento a burguesia foi capaz de expressar tanto os interesses das classes trabalhadoras, como também seus próprios interesses. Assim a escola surge com um caráter educacional inspirado nos ideais do iluminismo e nos princípios de difusão e universalização da educação que naquele momento eram necessários para a consolidação da democracia burguesa (SAVIANI, 2005).

Já a educação infantil surge com um caráter assistencialista, tendo como proposta retirar as crianças da rua e de ambientes contaminados, oferecendo um atendimento de baixa qualidade. Observa-se assim, que a educação infantil já tem, na sua origem um caráter educativo não escolar, voltado desde o princípio para a adaptação e submissão como assevera Arce.

Assim, constata-se que o sistema escolar preservava a educação das elites e destinava um atendimento de segunda ou terceira classe para as outras crianças, em instituições concedidas às demandas sociais, mas diferenciadas nos seus objetivos educacionais.

Importante sinalizar também que as grandes transformações objetivadas no desenvolvimento da industrialização do século XIX, com a consequente divisão do trabalho é o que gera a necessidade de criação de um espaço específico para a guarda das crianças, com outra ideia que não a de apenas receber as crianças abandonadas. Necessidade essa que se intensifica, sobretudo com a industrialização e urbanização crescentes, demandando o surgimento de um espaço

urbano que passa a ser parte e também a estruturar os modos de vida populares (ARCE, 2012).

Conseqüentemente, como sinaliza Kuhlmann Jr., (1996), ao analisar a difusão das instituições de educação infantil no interior das exposições internacionais ocorridas no final do século XIX e início do Século XX, a preocupação com a infância desamparada tornou-se, cada vez mais, parte do discurso da época e as propostas para esse grupo passam a ser consideradas modernas e científicas.

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

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 maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais 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).

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos e muita luta.

Nesse período, intensifica-se a difusão do jardim de infância (kindergarten), criado por Friedrich Froebel que passa a ser referência para as instituições de educação infantil. Arce (2002, p. 71) destaca que a proposta pedagógica desse autor alemão, foi uma das principais tendências a substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas em todo o mundo.

Essa influência também chega no Brasil, embora tenha se restringido aos poucos jardins de infância que atenderam setores sociais privilegiados como informa Kuhlmann Jr. (2005, p. 57). O primeiro a surgir no Brasil foi particular e pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro.

No ano de 1896 foi criado o primeiro jardim de infância público no país, anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, organizado por Gabriel

Prestes. Apesar de pública, essa escola não atendeu a crianças de nível socioeconômico mais baixo, nela estudaram os filhos do Partido Republicano e parte da elite da cidade.

Arce (Idem) salienta que um legado importante para a educação infantil proveniente dessa escola foi a publicação da *Revista do Jardim de Infância* (de 1896 e 1897), na qual foram traduzidos e divulgados trechos de vários trabalhos sobre os jardins de infância no mundo e da obra de Froebel (2002, p. 77).

E, apesar da presença dessas instituições no Brasil do século XX, ser mínima, sua importância está nos significados atribuídos à educação e à infância, que se configuram nesse período e que deixam marcas sensíveis na sua estruturação até hoje, como destacam Arce (2013) e Kuhlmann (205b, p. 76).

Outros autores como Pestalozzi, Montessori, Claparède, Decroly vão também influenciar e contribuir deixando também marcas importantes, mas a pedagogia de Froebel se identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar brasileira, e ainda hoje, muito das práticas realizadas estão profundamente vinculadas por suas concepções.

As concepções educacionais vigentes nas instituições pré-escolares se mostravam explicitamente preconceituosas, o que na visão de Kuhlmann Jr. cristalizou a ideia de que em sua origem essas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação; marcas presentes nos estudos sobre a história da educação pré-escolar brasileira.

O autor enfatiza:

[...] o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional!" (idem, p. 166).

A concepção que se sobrepõe nessas instituições para pobres é a de uma educação assistencialista marcada pela 'arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva', como favor. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa de pobreza e que por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar as crianças para permanecer no lugar social que estariam destinados. É essa, a educação presente no surgimento dessas

instituições, e continua ocorrendo na prática escolar cotidiana na atualidade, ainda que, se propague e se divulgue outras concepções nos documentos oficiais.

Nossa análise nos leva a compreender, corroborando com o autor acima citado, a existência de uma intencionalidade na educação assistencialista. A primeira característica dessa educação é o ato de retirar a criança da rua, o segundo aspecto, é o da baixa qualidade do ato educativo para garantir assim que se prepare as crianças pobres para o futuro que lhe seja destinado ou seja, educação pobre e não a mesma das classes privilegiadas, para que não se possibilite pensarem sobre sua realidade. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, da submissão e omissão das condições que produzem a miséria de muitos.

A mudança de concepção e ampliação da aceitação das creches como possíveis de oferecer um bom atendimento as crianças, deu-se com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médio da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960 (idem, p. 181) e suas exigências de espaços qualificados para o cuidado de seus filhos.

Essa demanda real promoveu uma reconstrução da ideia de creche como lugar apropriado a todas as classes sociais. As mudanças científicas e tecnológicas possibilitaram os meios para que a mulher se libertasse das tarefas femininas relacionadas a maternidade e outras. Mas, são as mães trabalhadoras em situação de miséria, que deixam seus filhos e se submetem a exploração de sua força de trabalho a qualquer custo – até sua morte ou de seus filhos, como forma de sobreviver, que geram as condições para a existência e ampliação do atendimento as crianças de zero a seis anos, em tempos de Revolução Industrial.

As crianças pertencentes a elite brasileira, era oferecida educação de qualidade através da oferta de pré-escolas privadas ou financiadas pelo próprio Estado; os empresários brasileiros logo se empenharam em abocanhar esse filão do mercado e garantir financiamentos e ajuda para escolas particulares, que atenderiam as crianças da elite e classe média brasileira, enquanto a educação oferecida as crianças da classe trabalhadora era ofertada como esmola por órgão da assistência social e filantropia: aos pobres uma escola pobre!

Com o desenvolver da história discussões sobre o papel da Educação Infantil intensificaram-se e o movimento escolanovista passou a ser alvo de inúmeras críticas, como também, a educação compensatória em voga.

Acompanhando sua evolução histórica, percebe-se que inicia como uma assistência priorizada pelas instituições religiosas – Roda de Expostos. Posteriormente o Estado assume, porém o faz minimante, delegando-a a sociedade civil e movimentos sociais, assumindo um caráter prioritariamente caritativo/assistencialista/higienista¹¹.

Na década de 1970, o atendimento acontece através de instituições conveniadas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Legião Brasileira de assistência (LBA), prioritariamente. E, na busca da adequação do país aos novos tempos ((tempos de República e progresso), e como resultado da luta dos movimentos sociais, principalmente das mulheres, a criança passa a existir na letra da lei como cidadã e sujeito de direitos (tempo de educar e cuidar).

A elevação da criança como sujeito de direitos, como também o anúncio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96), da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica brasileira, não trouxeram mudanças significativas na qualificação do trabalho desenvolvido, como amplamente prometido nos textos e documentos. As reformas, não trouxeram, no seu corpo, a delimitação ou legalização sobre de onde viriam os recursos para custear as despesas, de um nível educacional sempre dependente de escolas.

Esse atendimento, historicamente, sempre foi promovido via assistência social, hoje nominado *terceiro setor*, fundações e institutos sem fins lucrativos que contribuem, a baixo custo, com a educação das crianças pequenas, garantindo “seus direitos” e prometendo até mesmo, ideologicamente, acabar com a pobreza, como é o caso da agenda mundial 2030 da ONU¹².

2.4 Educação Infantil, Estado e institucionalização das políticas: entre o real e o legal

A história da constituição da educação no Brasil, país colonizado por Portugal, é também a história da dominação. Aqui aportando os portugueses tinham

¹¹ De certa forma, passa-se a oficializar a Roda de Expostos nas Casas de Misericórdia, colocando-as a serviço do Estado.

¹² Organização das Nações Unidas (ONU), ou simplesmente Nações Unidas, é uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional. Uma substituição à Liga das Nações, a organização foi estabelecida em 24 de outubro de 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial, com a intenção de impedir outro conflito como aquele (https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_das_Na%C3%A7%C3%B5es_Unidas, (acesso em 5/12/217)).

como ideal saquear nossas riquezas, em busca de acumular ouro e bens e se tornar uma nação rica e poderosa, como assim concorriam as grandes potências com o mercantilismo¹³ emergente.

Para conseguir tal empreitada tudo foi estrategicamente elaborado; Junto a comitiva estatal estavam os jesuítas¹⁴ a quem caberia civilizar e domesticar as civilizações que aqui existiam (essa ordem já vinha realizando missões nesse sentido, articuladas ao movimento de contrarreforma¹⁵). É com presteza e competência que essa ordem religiosa cumpre a missão a eles garantida. Assim como em outros países da América Latina, no Brasil, a educação formal tem início com a constituição dos primeiros aldeamentos jesuíticos.

Acompanhando o processo econômico, político, social e cultural de Portugal e do mundo a constituição da educação no Brasil também se dará de forma excludente. Como colônia de Portugal acompanhamos a destruição e sujeição dos povos que aqui viviam e sua aculturação e domesticação.

A educação formal inicia-se com a catequese dos indígenas, junto a crianças portuguesas abandonadas por suas famílias trazidos pelos jesuítas. Posteriormente, atendendo as necessidades da época, inclui a instrução a filhos de colonos e mestiços: essa é a educação ministrada a classe dos trabalhadores livres. Ao negros/escravos a educação escolar é negada.

Como destaca Saviani, as escolas eram poucas e para poucos. O sentido de existência dessa escola era bem claro amansar, docilizar, civilizar e explorar.

Para atingir sua finalidade pedagógica-catequética, os primeiros jesuítas lançaram mão da estratégia de agir sobre as crianças para atrair os “gentios”. Daí sua iniciativa de mandar vir de Lisboa meninos órfãos com os quais foram fundados os Colégios dos Meninos de Jesus da Bahia e de São Vicente. A instrução desses meninos juntamente com as crianças indígenas, chamadas curumins, entre elas os filhos dos caciques, exerceria influxo sobre seus pais, atraindo-os para a fé católica e para sua inserção nas tradições e nos costumes dos portugueses (SAVIANI, 2008, p. 87).

Como se constata, tudo foi bem pensado nessa missão de aculturação e dominação. Para os filhos da pequena elite, tem-se o ensino particular nas residências (início das primeiras letras) e na continuidade passam a estudar em

¹³ Nome dado a um conjunto de práticas econômicas desenvolvido na Europa na Idade Moderna, entre o século XV e o final do século XVIII. O mercantilismo originou um conjunto de medidas econômicas diversas de acordo com os Estados. Caracterizou-se por uma forte intervenção do Estado na economia.

¹⁴ Companhia de Jesus, ordem religiosa criada com o fim de enviar padres missionários – os jesuítas – a diferentes partes do mundo, buscando a disseminação da fé católica pelas regiões

escolas particulares, em outros países, também sob o monopólio dos jesuítas recém-descobertas do novo mundo. Após o surgimento da Reforma Protestante, movimento reformista cristão iniciado por Martinho Lutero no início do século XVI, a Igreja Católica procurou reagir e criar formas de tentar barrar o avanço do protestantismo no mundo, processo este conhecido como Contrarreforma.

Nome dado ao movimento que surgiu no seio da Igreja Católica a partir de 1545, e que, segundo alguns autores, como resposta à Reforma Protestante (de 1517) iniciada por Lutero. (Ainda que com a finalidade de formar padres também aceitavam os filhos da classe rica).

Temos então, nos primeiros dois séculos da colonização brasileira uma educação fundamentada numa concepção tradicional religiosa adaptada as condições particulares da colônia – pregava-se uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável e à educação cabe moldar a sua existência particular e real a imagem e semelhança de seu criador, Deus.

Importante salientar, concordando com Kulhmann Jr. (2015, p.21), a existência, no início da colonização brasileira, do desenvolvimento de um sentimento de infância, materializado por uma estratégia diferenciada na catequese das crianças indígenas (trazendo-se crianças portuguesas órfãs) para atuarem como mediadoras na relação com as crianças indígenas, ou ainda, na implantação da *Ratio Studiorum* - o programa educacional jesuítico, que já estabelecia classes separadas por idade e a introdução da disciplina. Ele sinaliza:

Esse sentimento, contrariando o que foi, amplamente publicizado por Phillippe Ariès (1948), já existia em tempos antigos e até mesmo na Idade Média, como estudos posteriores realizados por Pierre Riché¹⁵ e Daniele Alexandre Bidon comprovaram. Michel Rouche, por sua vez, em capítulo sobre os séculos V a IX, apresenta exemplos que comprovam o apego dos pais aos filhos numa situação em que os pequenos viviam em melhores condições do que os rapazinhos e mocinhas, frequentemente tratados a bastonadas [..].

[...] No terceiro volume da coleção, Jacques Gélis escreve: A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho. Assim, devemos interpretar a afirmação do “sentimento da infância” no século XVIII – quer

¹⁵ Por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, esses pesquisadores constataram os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. Paul Veyne considera que, se no século XIX as crianças foram vestidas como marinheiros, na Roma antiga elas tinham sua alma decorada pela aprendizagem de frases em latim: a “infância”, diz ele, “é um período que se disfarça para embelezar e fazê-la encarnar uma visão ideal de humanidade” (idem, p.22).

dizer, nosso sentimento da infância – como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indicio de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade substituiu-se o da família nuclear (*apud* Kuhlmann Jr., *idem*, p.23)).

O autor destaca, assim, “o sentimento de infância” como constituinte do início de mudanças de crenças e estruturas de pensamento, alterando a atitude ocidental drasticamente, no que diz respeito à vida e ao corpo, culminando na transformação da comunidade em família nuclear.

A roda de expostos, a primeira instituição para atender crianças pobres, chega ao Brasil quando, no século XVIII, se reivindicou à coroa portuguesa permissão de se estabelecer uma primeira roda de expostos na cidade de Salvador da Bahia, junto à sua Misericórdia e nos moldes da que existia em Lisboa.

Ela foi aberta em 1726, ao pé da portaria do recolhimento das meninas, e o rei, sensibilizado com o estado da Santa Casa, sem recursos para atender os expostos concedeu-lhe um subsídio anual em 1731. Na cidade do Rio de Janeiro foi instalada a segunda roda de expostos do Brasil em 1738; desse período até 1821, às vésperas da independência do Brasil, o país havia recebido cerca de 8.713 crianças. A terceira e última casa de expostos do período colonial foi instalada na Santa Casa de Misericórdia do Recife, no final do século XVIII.

A legislação vigente (Ordenações Filipinas¹⁶) determinava que a assistência aos expostos era obrigação das câmaras municipais, mas isso sempre foi aceito com muita relutância por nossos dirigentes. Uma Lei instituída em 1828, chamada lei dos municípios, abria uma brecha para eximir algumas câmaras dessa sua pesada e incomoda obrigação. Nos lugares onde houvesse uma Santa Casa de Misericórdia a câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados que recebesse. E nesse caso, seria a Assembleia Legislativa provincial a arcar com um subsídio. Essa mesma lei objetivava incentivar a iniciativa particular a assumir a tarefa de criar as crianças abandonadas, liberando o Estado deste serviço (*Idem*, p. 53).

Ainda foi criada uma dezena delas em algumas capitais de províncias ou cidades mais importantes dentro desse espírito filantrópico e utilitarista, mas de diminutas dimensões e de precárias condições para assistir os pobres pequenos enjeitados.

As últimas décadas do Império foram marcadas por profundas transformações: a expansão da lavoura cafeeira, a remodelação do país com a

¹⁶ Publicadas em 1603, durante o reinado de D. Felipe II (1598-1621), esse apanhado de leis, pretendia regular a vida dos portugueses.

implantação da rede telegráfica, instalações portuárias, ferrovias e melhoramentos urbanos; um surto de crescimento industrial e, principalmente a urbanização significativa associada ao fim do escravismo e da adoção do trabalho assalariado, formaram a base necessária para colocar o país no caminho da modernidade.

A responsabilidade do Estado, anunciadas pelo liberalismo, para com os pobres passou a se tornar parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural tornou-se social. A influência da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo, trouxe uma diminuição drástica as formas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos.

O advento da República instaurou uma revalorização da infância, uma vez que o imaginário republicano reiterava de diversas maneiras a imagem da criança como herdeira do novo regime que se instalava. Essa nova mentalidade e o desenvolvimento desse sentimento de criança como o futuro do país, colada a ideia de o Brasil ser o país do futuro instaura um discurso da necessidade de garantir maiores cuidados e controle dessa fase da vida para chegar a esse futuro promissor, realçando-se a necessidade de extinguir as rodas de expostos - exemplo de descaso para com as crianças, por suas condições precárias e superlotadas, com estatísticas de mortes altíssimas.

Com a industrialização 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, ou sozinho com seus pares. 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 o que gerou mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

Até então, as poucas escolas públicas que deveriam atender aos filhos da classe trabalhadora eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros que ministravam o ensino em casa ou mandavam para os colégios particulares leigos e ou religiosos que funcionavam como semi-internato nas principais capitais. Espalhados pela zona rural brasileira via-se algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação atendendo as populações dispersas em imensas áreas. (GHIRALDELLI, 1994, p. 26-27, grifo meu).

Não por acaso, principal centro de explosão filantrópica, racional e científica do mundo as leis de regulamentação da pobreza (poor laws)¹⁷, com o objetivo de reduzir contingente de pobres e aumentar a produtividade da nação. Com o avanço da ciência e os ajustes necessários realizados a partir de suas descobertas chegou-se a forma da racionalização da filantropia,

[...] que veio a ocupar uma calculada posição nevrálgica equidistante entre a iniciativa privada e o Estado, mantendo o equilíbrio necessário entre as funções do Estado Liberal e a difusão de técnicas de bemestar e de gestão da população” (DANZELOT, 1980, *apud* Kuhlmann Jr.).

Com os argumentos da ciência, e em nome do progresso, e da civilização questionou-se as velhas estruturas de poder e se instituiu novos valores morais e éticos. Nesse momento instala-se todo um novo projeto de dominação, com novas bases, onde a ênfase maior será o restabelecimento da ordem e da moral - atributo não possuído pelos pobres e miseráveis, como forma de controle destes. É nesse sentido que no discurso se falará idealmente, de liberdade, fraternidade e igualdade e, na prática cotidiana, isso só será garantido as classes privilegiadas, a grande massa popular ficará de fora.

No Brasil, o problema do controle da grande massa de despossuídos era delicado: [...] “tínhamos uma população pobre, embotada pela ignorância, amansada pela religião e contida por uma ordem escravocrata. Como permitir a emergência de uma sociedade liberal, rumo a almejada civilização, e resfriar os anseios democráticos de igualdade civil e direitos de cidadania?

A grande questão era como instituir uma liberdade controlada e o segmento infante-juvenil foi usado como a chave para se chegar a esse caminho. A criança, que até então, era um adulto em miniatura, e por um longo tempo nem era vista ou considerada, passa a ser o centro do mundo. A ela se associa um novo conceito que exercerá forte impacto nas formulações conceituais e práticas que se desenvolveram posteriormente no mundo ocidental. Era preciso, então, moldar e transformar a criança no adulto que cada nação idealizava. Nessa seara católicos e protestantes divergiam; para os primeiros, maior importância nessa tarefa de molde e conformação cabia a escola, porém os segundos defendiam a família como protótipo do Estado. (Idem, 2015).

¹⁷ As **Poor Laws** foram um sistema de ajuda social aos **pobres** em Inglaterra e Gales que se desenvolveu a partir da Idade Média tardia e das **leis** Tudor, antes de ser codificado em 1587-1598. O sistema das **Poor Laws** subsistiu até ao surgimento do Estado de bem-estar moderno depois da Segunda Guerra Mundial (https://pt.wikipedia.org/wiki/Poor_Laws, acesso em 4/12/2017).

Maria Lacerda de Moura Leite¹⁸ (apud Kuhlmann, 2015, p.98), destaca que no final do século XX a infância e sua problemática, tornou-se questão fundamental para o Estado e as políticas não governamentais. A autora usa para referendar seu argumento uma mostra das comunicações apresentadas na XX Reunião Brasileira de Antropologia¹⁹ onde os trabalhos focalizaram:

Os "meninos de rua", o trabalho infantil, a pobreza, a delinquência e a violência, a exclusão da cidadania e as políticas públicas. Muitos desses problemas, como salienta, não são nem novos, nem menos trágicos do que nos séculos anteriores. Mas, antes da industrialização e da urbanização, com a conseqüente explosão demográfica nas cidades médias e grandes, ficavam confinados à obra literária de escritores europeus e americanos e à documentação de asilos, instituições religiosas e leis de proteção aos despossuídos (idem).

Para essa autora, a infância passa a ser visível quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias passam a não ter como administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos - *É então que as crianças se transformam em menores, e rapidamente agregam-se a estes as características de despossuídos, abandonados e delinquentes.* (idem)

Família e escola passarão a desempenhar um papel fundamental na constituição da sociedade, moldando a criança, nas formas idealizadas e impostas. Também outras instituições, serão convocadas nessa tarefa, para que adotem medidas mais coercitivas no trato com as famílias pobres, garantindo-se sua submissão pela dependência ou pela força, e com isso a perpetuação da desigualdade social.

Essa postura acompanhou a assistência à criança e ao adolescente até os anos 1980, chamada de *Doutrina do Direito do Menor*. Os expostos eram especificamente as crianças até os sete anos de idade. Aos abandonados até os dezoito anos eram destinadas as práticas de cunho filantrópico, cujo objetivo principal era a comercialização da mão-de-obra e para os vadios que viviam nas ruas, libertinos que frequentavam prostíbulos e mendigos que pediam esmolas, vistos como delinquentes e uma ameaça à população, as práticas giravam em torno da reclusão, conforme apresentaremos a seguir. (Idem)

As crianças que tinham casa e família ficavam sob os cuidados desta, cabendo ao Estado agir com relação as que representassem perigo para a

¹⁸ Feminista, simpatizante das ideias comunistas e anarquistas, professora em Barbacena (MG).

¹⁹ Realizado em Salvador, Bahia, abril de 1996.

sociedade. Assim a assistência médica²⁰ voltava-se para o cuidado da criança pobre no seio da família e a assistência jurídica responsabilizava-se pelas crianças infratoras e delinquentes.

Destaca-se nesse período a criação do Juízo de Menores e o Primeiro Código de Menores²¹ (década de 1920), como também, regulamentou-se o Trabalho Infantil e o Ensino Profissionalizante. [...] “Vive-se a crítica da educação tradicional, alimentada pelas descobertas das ciências, prioritariamente a psicologia, passa-se ao sentimento de infância idealizado e romântico – a criança precisa de cuidados, pois essa não é somente uma fase da vida humana, mas a mais especial e importante” [...]. (Idem)

No que diz respeito a educação das crianças, a influência da psicologia indicará a necessidade destas, agirem ativamente na construção de seus conhecimentos, operando e experienciando o mundo, ao invés de ficarem estáticas só ouvindo o professor, sendo atendidas em suas necessidades, que variam de acordo com etapas específicas próprias ao seu desenvolvimento.

É nesse movimento de valorização da ciência, no caso infantil, prioritariamente a ciência psicológica, e sua mistificação que, ideologicamente, se coloca o privilégio do atendimento à criança de zero a seis anos, como condição para se chegar ao futuro civilizado.

Kuhlmann Jr. destaca que:

[...] as instituições de Educação Infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais²², como modernas e científicas, como modelos de civilização. A primeira aconteceu em Londres, 1851. A partir daí, generalizaram-se e ocorreram em vários países (Bruxelas, Paris, Londres, Viena, Filadélfia, Buenos Aires, Antuérpia, Chicago, Louisiana, Milão, San Francisco, Rio de Janeiro). Na Exposição de 1862, em Londres, mostrou-se um grupo específico dedicado a educação com exibição de material, de métodos e modelos institucionais. Desde lá essa temática ganhou cada vez mais destaques nesses eventos [...]. (2015, p. 70)

²⁰ Essas intervenções ocorriam no formato de visitas domiciliares com a finalidade de que as crianças pobres e as mulheres gestantes fossem examinadas, assim como através de pregação de conselhos sobre higiene e educação infantil.

²¹ O Código de Menores, era um instrumento tanto de assistência quanto de controle social da legislação dos sujeitos de zero a dezoito anos, fortaleceu o discurso em torno da criança abandonada, ao mesmo tempo em que legitimou uma relação estabelecida entre pobreza e delinquência.

²² As exposições internacionais, também chamadas universais, além da alienação, e da busca de se mostrar os avanços rumo à civilização idealizada, uniforme e universal, eram uma ótima estratégia para se manipular e ditar para onde deveriam ir países como o Brasil.

As instituições de educação das crianças sempre fizeram parte dos grupos dedicados ao ensino, chegando a ocupar espaços privilegiados. Em 1876, na Filadélfia, no Pavilhão das Mulheres, foi exibido um Kindergarten modelo de instituição americana que atendia às crianças da pré-escola, criado por Friedrich August Froebel, pedagogo alemão que fundou o primeiro jardim de infância.

Seu modelo de atendimento foi amplamente divulgado e suas concepções tiveram enorme penetração passando a ser referência em vários países do mundo. No Brasil, todo o sistema de atendimento as crianças, foi influenciado por esse referencial, que se faz até hoje nas práticas de muitas escolas brasileiras [...] “Esses eventos tiveram um impacto expressivo na vida das sociedades e foram palco para a representação de espetáculos de crença acrítica no progresso, na técnica e na ciência (...) Neles: [...] “expressaram-se as tendências e conflitos existentes na sociedade de seu tempo” (...)

De acordo, Kuhlmann Jr., evocando Benjamin: [...] *“elas edificaram o cosmos da mercadoria e inauguraram uma fantasmagoria: as pessoas lá entravam para deixar-se dissipar, abandonadas às manipulações e desfrutando da alienação de si e dos demais [...] (Idem, p. 70).*

Diante da constatação da forte presença das referências de Froebel e Pestalozzi, nas práticas escolares da educação da infância no Brasil, consideramos esses autores e suas concepções como a expressão do “espírito” do capitalismo da época que viveram nas práticas da educação das crianças pequenas e que no Brasil se deu na constituição inicial das políticas públicas e, reverbera até hoje.

No caso brasileiro, essa influência se dá com toda força, uma vez que as condições sócio-políticas e econômicas tinham levado o país a intensificar e diversificar suas relações comerciais e financeiras com os Estados Unidos, (que ocupava o espaço financeiro e mercantil perdido pela Inglaterra após a 1ª guerra). E colada a essas novas relações, chegam um arsenal de modelos, ideologicamente postos, de ser e viver a serem copiados ‘rumo a civilização’. Essa influência também se entenderá a educação em todos os segmentos e não só na educação infantil.

O ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente na versão norte-americana encetada pelos educadores John Dewey²³ e

²³ Professor universitário americano que criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago. É considerado o maior filósofo da educação dos Estados Unidos.

William Kilpatrick²⁴, chega ao país ganhando adeptos entre os intelectuais jovens que se ocupavam com a problemática da educação e defendiam uma educação renovada. O ideário da Escola Nova veio para contrapor ao que era considerado tradicional. Esse movimento enfatiza os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem dando importância significativa a liberdade da criança e ao interesse do aluno. Sugere métodos de trabalho em grupo e incentiva a prática de trabalhos manuais. Fundamenta-se em estudos de psicologia experimental colocando o aluno como o centro do processo educacional (Idem, 2015).

O movimento renovador ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, expandindo-se com a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, e atingindo plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932.

Entre os anos de 1930 e 1937 o Brasil vive um período de maior radicalização política. Liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas coloriram o debate político e educacional defendendo projetos e ideais para a construção de um “novo Brasil”.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil foram diferenciadas; para a classe rica e média foram, gradativamente, sendo montadas creches e pré-escolas particulares. E para a classe pobre, seguia-se o modelo caritativo-filantrópico (conveniada com municípios) funcionando precariamente de qualquer jeito.

Nesse período, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas prestar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, mormente por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. Este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Kramer (2003) destaca que os diversos programas de educação pré-escolar, influenciados pelas práticas norte-americanas ofereciam uma *educação*

²⁴ Filósofo americano, foi um dos principais defensores da educação ativa, destacando-se principalmente pelas ideias expostas em *O Método de Projeto* (1918) em que abordou as ideias do seu mentor Dewey.

*compensatória*²⁵, considerando as crianças pobres como inferiores e deficientes quando comparadas a um padrão estabelecido como normal. Os programas educacionais teriam então a função de suprir essas faltas. Assim a educação de crianças com faixa etária inferior a sete anos passou a adotar o mesmo modelo de escola para crianças mais velhas e o sentido da pré-escola passou a ser o de evitar problemas e deficiências futuras, ou seja, um cunho preparatório para a escolarização posterior.

Enquanto as instituições públicas atendiam precariamente às crianças das camadas mais populares, as propostas das creches 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/cognição e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Em 1934 foi criado o Ministério da Educação, assumindo como representante desta Francisco Campos. No que se refere ao financiamento da educação:

[...] “a Constituição Federal de 1934, pela primeira vez em nossa história, vinculou recursos para a educação. Porém essa vinculação de recursos foi revogada pela de 1937, quando da ditadura do Estado Novo, e retomada na Constituição de 1946 – sofreu alterações ampliando-se para 20% o percentual relativo a participação dos municípios [...].

Em 1971, em pleno governo militar, tivemos pouquíssimos recursos e alto controle por parte do Estado - com a Lei n. 5.692/71 ampliando a obrigatoriedade do ensino público de quatro para oito anos. Nessa época, foi implantado o Salário Educação²⁶.

²⁵ Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória, que no Brasil encontrou terreno fértil e muitas marcas deixou.

²⁶ Fonte de recursos, que obrigou as empresas que não cumpriam o dispositivo da Constituição de oferecer creches aos filhos de funcionárias, a contribuírem com a educação (com a edição da lei n. 4.440/64, as empresas deveriam recolher 1,4% de sua folha de contribuição aos cofres públicos – à Previdência Social). Atualmente, este dispositivo permanece, sendo que o percentual recolhido é de 2,5% e esta contribuição é obrigatória para as empresas que têm no mínimo 100 empregados.

O sistema escolar era massificado e de péssima qualidade, conseqüentemente, aumentou-se a demanda e a pressão da sociedade civil por mais recursos financeiros. Após um longo período de discussão, em 1º de dezembro de 1983 foi aprovada a emenda constitucional n. 24/83, do senador

João Calmon, “que determinava que a União não poderia aplicar menos de 13% e os Estados e Municípios 25% de sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

A partir do final da década de 1970 viveu-se momentos significativos de luta na história de nosso país. Os movimentos sociais se generalizaram e foram se configurando a partir de embates contra o regime militar. Observou-se um crescimento significativo de creches que aparecem nesse tempo como resultado concreto dessas lutas, simbolizando as conquistas garantidas.

No bojo dessas reivindicações, associam-se também a denúncia das precárias condições dos espaços educacionais existentes no atendimento pré-escolar – *lugares de depósitos de crianças* - e uma crítica contundente ao assistencialismo como concepção dominante aos atendimentos realizados [...] “a baixa qualidade do ensino foi nesse momento, associada ao fato dessas instituições darem ênfase a questão assistencial esquecendo o foco educativo” [...] (Idem, p. 166).

É nesse contexto, que a educação infantil passa a ser vista como o oposto de assistência e como elemento redentor dessas instituições. Forma-se, então a ideia, que ainda hoje permanece presente no ideário pedagógico brasileiro, destacado por muitos estudos na área, de que as creches em sua origem se constituíram como lugar de guarda, cuidados médicos-higiênicos e assistência.

Essa interpretação simplista foi o possível para aquela época, mas como sinaliza Kuhmann Jr. (Idem), aprofundando seus estudos e defendendo uma interpretação histórica dessa questão, defende-se que as creches e pré-escolas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais desde sua origem. Apesar dessa ideia de origem assistencial ser amplamente difundida e cristalizada, não se ancora em argumentos fundamentados em dados reais, sendo a repetição generalizada o que a válida. E ele acrescenta:

As primeiras histórias da Educação Infantil escritas em nosso país e também várias de países estrangeiros estão marcadas por uma certa pressa em responder às questões do presente e por um olhar desatento para os documentos históricos. Esses trabalhos selecionaram das fontes

que pesquisaram aquilo que queriam encontrar para confirmar suas ideias prévias, projetando, por sobre a história passada, uma concepção definida de antemão. Muitas delas sequer tinham a pretensão de fazer pesquisa histórica, mas apenas apoiar-se em um referencial histórico para elaborar análises relativas às políticas ou às programações (Idem, p. 183).

Concordando com essa ideia reiteramos que muitas das creches e pré-escolas destinadas às classes populares carregam nos dias de hoje – apesar dos inúmeros documentos produzidos; legislações, pareceres, leis, decretos, parâmetros e propostas curriculares - uma concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza e sem nenhum compromisso quanto à qualidade do atendimento.

Essas instituições vêm cumprindo fielmente sua missão pedagógica: tirar as crianças da rua, guardando-as como um favor; assistindo-as pobremente em suas necessidades e mantendo-as submissas e garantidas no seu lugar de miséria. Ainda que, ideologicamente, se coloque, na letra da lei, e dos vários documentos, a garantia de cidadania e o direito de ser assistida e desenvolver-se plenamente, na prática objetiva, não garante os meios, para que isso de fato aconteça.

A falta de investimentos financeiros que de fato possibilitassem a concretização de uma educação de qualidade satisfatória, só denuncia a predisposição governamental de não alterar o nosso grau de subserviência e dependência, sujeitando-nos à continuidade do modelo altamente lucrativo para o capital internacional, mesmo que seja à custa do sangue da maioria da classe trabalhadora e de muitas crianças.

Entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes. Tais documentos estabeleceram as diretrizes políticas e pedagógicas da Educação Infantil com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino.

A Constituição Federal de 1988 assegura a criança como cidadã, portanto sujeito de direitos.

A Constituição Federal de 1988 destaca que a educação é direito de todos (art. 205) e coloca a infantil como um dever do Estado. O artigo 208, inciso IV, diz: Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Sendo dever do Estado, a educação infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser um direito da criança e uma opção da família. No seu artigo 227, a Constituição Federal coloca a criança e o adolescente como prioridade nacional.

Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Carta Magna, destaca ainda, no seu artigo 7º, inciso XXV, a educação infantil enquanto direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais, a “assistência gratuita aos filhos dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas”.

Essa Constituição representa assim um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança no Brasil. Conseqüentemente as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios, também passaram a assegurar direitos para as crianças.

Na esteira da Constituição, foram aprovadas nos anos seguintes, uma série de leis que buscaram regular e garantir o estabelecido. Em 1990 foi aprovada a lei 8069/90 – O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Estatuto, regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal e insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos: Assegura as crianças como pessoas em processos de desenvolvimento direito ao afeto, a brincar, a querer, a não querer, a conhecer, a sonhar e opinar.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), embora só apresente três artigos que tratam da educação infantil de forma sucinta e genérica na seção específica sobre a matéria, avança significativamente, na medida em que, em primeiro lugar, reafirma que a educação para as crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da Educação Básica, dando destaque ao desenvolvimento integral como finalidade dessa educação

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Marcando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica a lei no seu artigo 30, usa a nomenclatura “creche” e “pré-escola” apenas para

designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela educação infantil – 0 a 3 anos pelas creches e 4 a 6 anos pelas pré-escolas.

Elimina-se o nome educação pré-primária, como determinava a Lei de Diretrizes e Base 4.024/1961 e pré-escola como aparecia na Lei de Diretrizes e Base de 5.692/1971), nominando-se Educação Infantil como aquela destinada às crianças com menos de 6 anos de idade.

Nesse sentido, a LDB avança ao prever que as instituições de atendimento (cuidar/educar) à criança de 0 a 6 anos no Brasil, sejam integradas aos sistemas de ensino.

Em 2013, porém, o Art. 29, foi alterado, passando a educação infantil a atender crianças somente até 5 anos de idade

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até **5 (cinco) anos**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (grifos meu).

As creches continuam a atender crianças de 0 a 3 anos, passando a pré-escola a se responsabilizar pelo atendimento das crianças de 4 e 5 anos.

As crianças de 6 anos passaram a integrar o ensino fundamental de 9 anos.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprova o parecer número 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O referido documento deixa claro que as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade.

As referidas diretrizes constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientará as instituições de educação infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Em 2001, temos a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, parte da percepção da criança como um ser integral e específico, que merece atenção em *seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social*, já acima apresentado. Em seus artigos 11, 12 e 13 estabelece que cabe aos municípios oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e aos próprios estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica, assim como administração do seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros, sendo que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada estabelecimento. O artigo 18 estabelece que as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, assim como as criadas e mantidas pela iniciativa privada fazem parte do sistema municipal de ensino.

Considera, ainda, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos e, pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. O mesmo documento, em seu artigo 62, determina que o profissional da educação responsável pelo exercício do magistério na educação infantil deve ter como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Como podemos vislumbrar a educação infantil, como política pública, desponta somente no final do século XX, demonstrando a falta de cuidado com a infância brasileira. Por outro lado, a presença de discussões sobre a educação infantil nos últimos anos, resultando em leis e documentos (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), Política Nacional de Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil), não deixa dúvida de que passa a existir uma preocupação com a educação dessa fase da vida, expressa em documentos e leis.

A situação anterior a 1996 pode ser caracterizada como de confusão e fragmentação. As crianças abaixo de 7 anos frequentavam dois tipos de entidades de educação infantil – pré-escolas e creches – atendendo a faixas etárias diferentes, porém justapostas, e supervisionadas por diferentes setores do governo.

As *pré-escolas*, para crianças de 4 a 6 anos, ficaram no setor educacional. As *creches*, que podiam ser frequentadas por recém-nascidos e crianças até 6 anos, eram apoiadas pelas áreas social, trabalhista e de saúde, como parte de seus respectivos programas dirigidos à população de baixa renda.

Implantadas por grupos filantrópicos, as creches procuravam sobreviver e se expandir mediante parceria com vários setores governamentais. Serviços semelhantes surgiram, com pouca coordenação entre si. As áreas social e de saúde, procurando beneficiar a população mais pobre com seus vários programas assistenciais, considerou mais fácil canalizá-los para as creches do que para as pré-escolas, pelas quais a área educacional tinha uma responsabilidade clara e exclusiva.

Algumas creches apoiadas pelo governo também ofereciam educação pré-escolar de modo que havia um sistema de pré-escolas interagindo com creches e coexistindo com o sistema de pré-escolas administrado pela área educacional. É oportuno destacar que essa realidade ainda prevalece.

A atual Lei de Diretrizes e Base lei nº 9.394/96 em termos de financiamento, manteve os percentuais e introduziu uma mudança importante no artigo 69, ao acentuar que os valores mínimos a serem gastos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) são os definidos na Constituição Federal ou os constantes nas leis orgânicas dos demais entes federados. A referida legislação destacou que o cumprimento dos índices constitucionais só teria efeito quando da utilização dos recursos em sistemas públicos (federais, estaduais e municipais) e em escolas filantrópicas, comunitárias e confessionais (abrindo espaço para aplicação de um ensino de caráter particular).

Uma outra mudança importante no que diz respeito ao financiamento da educação relaciona-se à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo de natureza contábil, instituído pela lei n. 9.424/96 e pelo decreto n. 2.264/97. Após sua extinção, foi sancionada em 1996 a lei n. 9.424 objetivando regulamentar o esse fundo, juntamente com a LDB n. 9.394/96, sancionada pouco antes. Estas leis, juntamente com a emenda constitucional n. 14/96, constituem-se o aporte jurídico da nova sistemática de financiamento da educação no Brasil. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) ampliou o FUNDEF, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, dois outros

componentes da educação básica que não eram contemplados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF).

A política de financiamento instaurada não pode ser analisada de forma simplista. Ela é fruto da prevalência de interesses economicistas sobre os públicos/progressistas, impulsionando um reajuste estrutural imposto por órgãos e agências multilaterais internacionais, que encontraram no Brasil um terreno fértil para difundir seu ideário afinado com as demandas do mercado.

Em relação à qualidade dos serviços prestados à população de 0 a 6 anos, até 2007 os sistemas municipais não tinham recursos vinculados à uma adequada manutenção, sequer ampliação. Sendo assim, com algumas exceções, não houve melhoria no atendimento, sobretudo no tocante às creches, mas apenas uma mudança na estrutura de organização. Assim, as creches continuaram funcionando de forma precária no Brasil, sobretudo nas regiões mais pobres do país, onde a grande maioria dos municípios sobrevive do repasse de verbas federais, como o Fundo de Participação dos Municípios – (FPM).

A política do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB representou um avanço importante no tocante ao financiamento da educação, especialmente no que se refere à educação infantil, pois até então, apesar de ser legalmente reconhecida como primeira etapa da educação, não havia recursos subvinculados para sua manutenção.

Apesar de uma ampla base legal, fruto de intensas pressões da sociedade civil organizada (Movimento Feminista por Creche, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e Fóruns Regionais e Estaduais), as políticas públicas para a educação infantil, sobretudo as direcionadas a crianças de 0 a 3 anos, ainda se caracterizam por sua fragilidade e precariedade.

As reflexões que Kuhlmann Jr. traz a partir de seus estudos com ênfase na história, nos faz entender como a grande maioria das pesquisas no Brasil, no que diz respeito a Educação Infantil, têm colaborado para a manutenção e a continuidade do quadro dominante, falseando o real, e nos envolvendo em ideias e crenças mistificadoras e alienantes, levando-nos a acreditar em soluções mágicas e propostas simplificadoras, como a ideia que somente a mudança de concepção assistencialista para educacional garantiria a legitimidade (direitos) alcançando a

qualidade pretendida, ou ainda, que o binômio cuidar e educar, associado ao *slogan* “a aprender a aprender” resolveria os problemas desse nível de educação.

Sabemos, pois, que esse quadro, de discursos falaciosos e sedutores, ancorados, nas descobertas científicas e nos direitos humanos, mas, prioritariamente, no que determina, os organismos multilaterais como Banco e Mundial e Unesco, só tem colaborado, para a mistificação e alienação.

Hoje, no contexto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2006), a função da educação foi redefinida. Diante da agudização da barbárie humana, o capital tem criado diversos mecanismos que buscam, ao mesmo tempo, uma tentativa de solucionar “pacificamente” os graves problemas por ele gerados e cooptar as mentes dos trabalhadores para continuarem produzindo em conformidade com as determinações do sistema social vigente.

A educação, nesse sentido, foi redefinida como a atividade humana, por excelência, capaz de resolver todos os problemas da humanidade: redução da pobreza, desenvolvimento econômico, viabilização da chamada ecossustentabilidade – defendida como o cuidado com o meio ambiente – e promoção da paz no mundo. Faz parte de seu mecanismo ideológico a disseminação da ideia de que não é o trabalho que produz a riqueza, mas esta deriva do avanço tecnológico.

Em acordo com Arce (2001, p. 276), tanto os programas, quanto os referenciais e as diretrizes, direcionados à formação das professoras de Educação Infantil, no decorrer dessa reforma educacional, são apenas uma pequena ponta de uma educação desastrosa, constituída pelo ideário do capital.

A constatação é que as políticas educacionais do governo brasileiro são restritivas e vêm incorporando conceitos e referenciais, que desafiam a qualidade dos processos formativos dos professores da Educação Infantil, e parecem expressar um deslocamento semelhante de construção, de uma concepção e formação docente, informada pela epistemologia da prática para responder somente às questões das tarefas cotidianas, trazendo para o profissional da Educação Infantil uma formação acadêmica aligeirada.

Assim, evidencia-se que as políticas educacionais brasileiras têm apontado para um aligeiramento e desintelectualização da formação dos professores, contribuindo para a precariedade da qualidade da formação teórica e prática desses profissionais, alicerçada, ainda, no discurso construtivista que comete

uma série de reducionismos, propondo procedimentos e orientações que não consideram os determinantes históricos do processo de escolarização.

Nesses novos tempos, as creches e pré-escolas têm passado por um processo de expansão desde o final da década de 1960 na Europa e América do Norte, ou da década de 1970, no caso brasileiro. Acompanhando esse processo, constata-se, uma ampliação de pesquisas nessa área. Não se pode negar que essa expansão quantitativa, como sinaliza Kuhlmann Jr, é um elemento material fundamental, básico, que sustenta a dinâmica transformadora do que pode ser definido como *um novo* momento da história da Educação Infantil, trazendo marcas de reconhecimento das instituições de Educação Infantil²⁷ como *dignas, legítimas e passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças* que as frequentam (grifo meu).

É incontestável que no período que vai de 1988 até 2001, o ordenamento legal relacionado à educação das crianças pequenas avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, os direitos das crianças.

Mas, as manchetes de jornais e os dados estatísticos oficiais nos revelam que a realidade pouco vem se transformando.

[...] O trabalho infantil no Brasil ainda é um grande problema social. *Milhares de crianças ainda deixam de ir à escola e ter seus direitos preservados, e trabalham desde a mais tenra idade na lavoura, campo, fábrica ou casas de família, em regime de exploração, quase de escravidão, já que muitos deles não chegam a receber remuneração alguma.*

[...] No Dia Mundial contra o Trabalho Infantil, a UNICEF disse/referiu com base em estimativas que *o tráfico de Seres humanos começa a aproximar-se do tráfico ilícito de armas e drogas.* Longe de casa ou num país estrangeiro, as crianças traficadas – desorientadas, sem documentos e excluídas de um ambiente que as proteja minimamente – podem ser obrigadas a entrar na prostituição, na servidão doméstica, no casamento precoce e contra a sua vontade, ou em trabalhos perigosos. *Embora não haja dados precisos sobre o tráfico de crianças, estima-se que haverá cerca de 1.2 milhões de crianças traficadas por ano.*

[...] *A exploração do trabalho infantil é comum em países subdesenvolvidos, e países emergentes como no Brasil, onde nas regiões mais pobres este trabalho é bastante comum. Na maioria das vezes isto ocorre devido à necessidade de ajudar financeiramente a família. Muitas destas famílias são*

²⁷ Importante destacar que a própria expressão Educação Infantil é recente em nosso país, tendo sido consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento de zero aos seis anos de idade. Em 2006, por meio da **Lei 11.274**, a matrícula no **ensino fundamental** passou a ser obrigatória a partir dos **6 anos** de idade. Com ela as crianças de seis anos passam a integrar o Ensino Fundamental; altera-se assim a população de crianças que compõem a educação infantil passando a 0 a 3 anos (creche) e 5 anos e 11 meses (Pré-Escola).

geralmente de pessoas pobres que possuem muitos filhos. *Apesar de existir legislações que proibam oficialmente este tipo de trabalho, é comum nas grandes cidades brasileiras a presença de menores em cruzamentos de vias de grande tráfego, vendendo bens de pequeno valor monetário.* (<https://br.guiainfantil.com/direitosdas-criancas/450-trabalho-infantil-no-brasil.html>). (grifos meus)

Nossas pesquisas sobre as condições objetivas das crianças, também nos direcionou a página virtual do site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em busca de investigar, como e em que medida, após tantos documentos serem elaborados e tendo-se garantido os direitos de nossas crianças, obteve-se avanços no atendimento as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

No acesso realizado nos deparamos com o documento *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*²⁸, lançado no último dia 03 de março de 2018.

Nele, destaca-se que:

No quadro atual em que se encontra a educação infantil no Brasil, cabe enfatizar que são inegáveis os avanços ocorridos nas últimas três décadas, refletidos tanto na expansão do número de matrículas, no financiamento e na formação quanto nas mudanças na legislação. **Esses esforços, no entanto, ainda estão longe de acabar com as desigualdades de oportunidades das crianças brasileiras. Enquanto muitas não conseguem vagas, principalmente no caso da creche, outras acabam sendo atendidas em instituições sem padrões mínimos de qualidade. Para os professores** que atuam na educação infantil, o quadro não é muito diferente: há oportunidades de formação profissional e regulamentações para sua carreira. Entretanto, os **baixos salários e as condições de trabalho precárias** são problemas enfrentados diariamente por esses docentes.

[...] O acesso à educação infantil (principalmente à creche) acontece de forma desigual, **sendo que crianças negras, residentes em áreas rurais e pertencentes ao grupo 25% mais pobre da população tendem a estar fora da educação infantil.**

[...] As bases de dados estatísticas oficiais do IBGE e do INEP apresentam diferenças significativas em relação ao número de matrículas por faixa etária, devido à adoção de diferentes cálculos para estimar a idade das crianças. Há também inconsistências em relação ao uso dos termos para conceituar a educação infantil.

O percentual de crianças de 0 a 3 anos, que deveriam ser atendidas em creches permaneceu quase inalterado: 23%. Um atendimento bem aquém do necessário. Na pré-escola esse índice atinge 82%, ainda que, muitos desses

²⁸ O texto que compõe esse documento é oriundo do trabalho de consultoria realizada em 2014 para o Projeto Estratégias Regionais para Docentes na América Latina e Caribe, coordenado

atendimentos não possuam a qualidade mínima de atendimento, destaca o Documento publicado pela UNESCO.

Também nele se faz referências ao fato de que a maioria das metas do Plano Nacional de Educação 2011 estão longe de ser cumpridas.

pela Secretaria Técnica Estratégia Regional Docente (Chile), a pedido da UNESCO-OREALC. O objetivo do documento era traçar um panorama sobre o perfil dos professores que atuam na educação infantil, as políticas de formação inicial e continuada desses profissionais e suas condições de trabalho e de emprego (ABUCHAIM, 2015). O Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação Geral da Educação Infantil, fez uma solicitação à UNESCO para que o texto fosse revisto e ampliado, na perspectiva de ser um documento atualizado sobre a política nacional de educação infantil, sendo agora intitulado "Panorama das políticas de educação infantil no Brasil". A publicação tem o objetivo de subsidiar a continuidade das ações do governo federal e os debates da área de educação infantil. O panorama aqui traçado também pode se tornar fonte de consulta para os municípios brasileiros na elaboração e na implementação de políticas para a educação infantil.

O referido documento, atribui, aos municípios as dificuldades no que diz respeito, ao não aumento de vagas e a falta de qualidade no atendimento.

No que diz respeito, a perspectiva político-pedagógica também, nós, acompanhando Martins (2015), Arce (2013), consideramos que para além das inconsistências em relação ao uso dos termos para conceituar a educação infantil, os documentos estão, ao nível do discurso, cumprindo o papel ideológico, de mostrar para a sociedade e movimentos sociais que as crianças estão sendo incluídas e vistas como cidadãs, porém ainda desassistidas em seus direitos de serem cuidadas e educadas.

Neste cenário chama atenção a enxurrada de documentos produzidos, desde de 2006, para a educação das crianças pobres no Brasil.

Quadro 1 – Documentos voltados para a educação infantil produzidos no Brasil, no período de 2006 a 2016

ANO	DOCUMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
2006	<ul style="list-style-type: none"> - Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
2009	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares - Indicadores de qualidade na educação infantil - Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil - Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação
2011	<ul style="list-style-type: none"> - Deixa eu falar!
2012	<ul style="list-style-type: none"> - Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial - Brinquedos e brincadeiras de Creches - Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural - Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial - Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais - Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados
2013	<ul style="list-style-type: none"> - Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação - Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância - Oferta e demanda de educação infantil no campo
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações - Educação infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo? - Educação infantil do campo: proposta para expansão da política - Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural - Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância
2015	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação do Proinfância no estado do Rio Grande do Sul - Território do brincar: diálogo com escolas - Avaliação da educação infantil a partir da avaliação de contexto - Diretrizes em ação - Educação infantil em jornada de tempo integral
2016	<ul style="list-style-type: none"> - Docências na educação infantil, currículo, espaços e tempos - Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil

Fonte: (ABUCHAIM, Panorama das políticas de educação infantil no Brasil – Brasília: UNESCO, 2018, acesso em 20/03/2018).

Além desse rol de textos, o documento *Panorama das políticas de educação infantil no Brasil*, em pauta, também registra, que em consonância com o processo internacional, o Brasil tem dado passos importantes para garantir a educação infantil ao adotar a Emenda Constitucional no 59/2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2021, que prevê, em sua Meta 1, a “universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e que se amplie a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste Plano Nacional”.

Nesse sentido, a Agenda da Educação 2030 acordada em 2015 pelos Estados-membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁹, dispõe em sua Meta 4.2 que seja garantido até 2030 “que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (UNESCO, 2016). A Declaração de Incheon³⁰, compromisso assumido pelos Estados-membros da UNESCO no curso de elaboração da Agenda Educação 2030, os encoraja a que “a oferta da educação infantil seja *pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória*”. (Grifos meu)

Sinaliza que essas publicações trazem em comum, na sua grande maioria, a reafirmação da indissociabilidade do cuidar e do educar, a garantia do direito da criança à educação e o respeito às especificidades da educação infantil. Apresentam assim, concepções que evidenciam teoricamente a função social, política e pedagógica da educação infantil, ainda que se perceba que existe, no cotidiano das instituições, muita dificuldade em colocar tais preceitos em prática.

Finalizando o documento registra-se que grandes avanços vêm se realizando no atendimento as crianças como de 0 a 5 anos.

Ao apresentarmos esse quadro síntese dos documentos, pretendemos oferecer uma amostra de tudo o que está sendo escrito e produzido com relação ao

²⁹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - é uma agência especializada das Nações Unidas com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946.

³⁰ A **Declaração de Incheon** foi aprovada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação (FME 2015) ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul. A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, como todas as outras, defende o atrelamento da educação, considerada como principal motor do desenvolvimento, aos imperativos do mercado.

segmento da Educação Infantil. Nosso intento não é realizar um estudo aprofundado de cada um, pois isto está para além do que objetivamos no presente estudo. Em conformidade com nossos interesses, nossa leitura, desses documentos se dá no intuito de esclarecer a contribuição dessa educação proposta, na direção dos interesses da criança pequena do ponto de vista histórico e de classe social.

Desta forma, concordando com Arce, consideramos que a expropriação do conhecimento a que são submetidas as crianças das classes oprimidas na sociedade capitalista se produz desde a mais tenra idade.

A produção contemporânea, na qual se fundamentam esses documentos, sustenta-se em uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento em geral e infantil em particular não respondendo efetivamente as demandas colocadas na realidade concreta, não apresentando assim os necessários subsídios para uma compreensão das especificidades da constituição sócio histórica e política da criança e seu processo educativo.

Reconhecendo a situação das crianças, como uma das tragédias sociais que o capitalismo impõe, sabemos que é urgente, desvelar a real situação de exploração e miséria de grande parte da população, que vem, geração após geração, se perpetuando nesse lugar de excluídos, sem condições dignas de vida humana, ao longo da história do Brasil. À eles tem cabido receber de entidades religiosas, fundações e instituições públicas, privadas e do terceiro setor, migalhas e ou esmolas para minimizar a situação, tudo isso em conformidade com os organismos multilaterais e Banco Mundial.

No indicador relacionado a educação destaca-se o seguinte texto:

Garantir o acesso à educação infantil às crianças até os cinco anos de idade é um dever do Estado assegurado pela Constituição Federal em seu artigo 208, inciso IV. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil é oferecida em creches (para crianças de zero a três anos de idade) e em pré-escolas (dos quatro a seis anos). A responsabilidade pela oferta dessas modalidades de ensino é, prioritariamente, dos municípios. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, é universalizar a educação infantil na pré-escola até 2016 e, até 2024, ampliar a oferta de vaga em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças com idade até três anos. O acesso à creche é um dos maiores desafios da educação no Brasil. Segundo a legislação, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Sua finalidade é complementar a ação da família e da comunidade no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Os estímulos experimentados pelas crianças nessa modalidade de ensino por meio das atividades lúdicas propostas pelos educadores contribuem para seu aprendizado futuro,

desenvolvem sua autonomia e capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social. (Idem, acesso em janeiro de 2018).

Um dado bem revelador foi descobrir na página da Fundação ABRINQ, que a taxa de cobertura ³¹ de crianças matriculadas em creches, em estabelecimentos públicos ou privados da Educação Infantil, corresponde no Brasil a 28,3% e, no município de Fortaleza 26%. Já de crianças matriculadas em pré-escolas, em estabelecimentos públicos ou privados da educação infantil no Brasil, corresponde a 83% e no município de Fortaleza 80,1%. (Dados levantados em 2017. Grifos meu).

Ou seja, por dados levantados em 2017, o Brasil só atende a 28,3 % das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em creches, negando esse direito, tão propalado nos discursos e documentos oficiais a 72% das crianças, um percentual bem alarmante no que diz respeito a creche. E a meta do PNE/2014 é que se estenda esse atendimento para 50%, ao longo de 10 anos.

Já a universalização da pré-escola até 2016, como vimos, não foi alcançada nem mesmo no nosso município. Em Fortaleza vem ocorrendo um verdadeiro desmonte das creches públicas que atendiam as crianças por 8h diárias, passando esse atendimento para 4h, com o objetivo de garantir a matrícula de um número maior de crianças em um tempo reduzido de atividade escolar. Essa ação tem ainda o intuito de liberar salas para abertura de pré-escolas e aumentar os percentuais de atendimento com baixo custo, gerando uma ilusão de ampliação da oferta e atendimento das necessidades das mães; que deixam seus filhos pelo menos em turno de atendimento.

Desde a década de 1980, a legislação referente a criança, sua condição e educação são garantidos por leis, tendo a criança passado a condição de sujeito de direito. Que mudanças significativas isso tudo trouxe na realidade escolar das crianças brasileiras? Atende-se apenas 28,3% de todas as crianças brasileiras que deveriam estar nas creches, isso sem considerar que esses dados, muitas vezes, são mascarados e não fiéis a realidade. Na verdade, quanto mais se fala em direitos, mas esses são negados para uma grande parcela da população brasileira que é obrigada a viver sem condições dignas para o ser humano.

³¹ A taxa de cobertura em creche e pré-escola identifica o número de crianças matriculadas em estabelecimentos públicos ou privados da educação infantil creche e pré-escola e a proporção de crianças na faixa etária correspondente com acesso a esses estabelecimentos.
Nota técnica: A taxa de cobertura em creches é calculada pela razão entre o número de matrículas e a população correspondente à faixa etária entre 0 e 3 anos.

No que diz respeito ao atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos, além do grande percentual fora dela, ainda temos uma grande precariedade na infraestrutura das instituições; com espaços inadequados, carência de materiais apropriados, formação de professores realizada de modo superficial, fragmentada e aligeirada. O aparato legal, com certeza, estar adequado as exigências dos organismos internacionais, e como tal, deve-se oferecer um mínimo de conhecimento ao mínimo de crianças, tudo isso a um baixo custo, para que se atenda ao que de fato, deve ser realizado.

A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável assim anuncia:

A Agenda 2030 e os ODS afirmam que para pôr o mundo em um caminho sustentável é urgentemente necessário tomar medidas ousadas e transformadoras. Os ODS constituem uma ambiciosa lista de tarefas para todas as pessoas, em todas as partes, a serem cumpridas até 2030. *Se cumprirmos suas metas, seremos a primeira geração a erradicar a pobreza extrema* e iremos poupar as gerações futuras dos piores efeitos adversos da mudança do clima. A Plataforma Agenda 2030 é um convite a todas e todos para embarcar nessa jornada coletiva - sem deixar ninguém para trás (Idem, acesso 9/2/2018, grifo meu).

Alardeia-se a ilusão de que as crianças brasileiras, após a Constituição Brasileira de 1988, quando passam legalmente a existir e todo o aparato legal que se constituiu e vem se constituindo a partir disso, têm garantido avanços significativos e melhorias na vida dessas crianças. Mas o que, rotineiramente estampam as páginas policiais, revelam uma realidade cruel bem diferente.

3 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA

No terceiro capítulo desta pesquisa buscamos apresentar as categorias de Vigotski, demonstrando como estas foram apropriadas pelo construtivismo, expresso na pedagogia do “aprender a aprender”. Para a crítica ao pressuposto teórico da psicologia, basilar na atual constituição de uma pedagogia infantil, lançamos mão da abordagem ontológica, recuperada por Tonet (2013) com esteio nas obras de Marx e Lukács. Nesse capítulo, analisamos ainda, a teoria piagetiana e sua psicologia genética, bem como os fundamentos ontológicos de Vigotski e da psicologia histórico-cultural.

3.1 Psicologia de Piaget: implicações na Pedagogia da Infância

Em busca dos fundamentos da ciência moderna, hegemonicamente dominante, em todos os espaços do mundo contemporâneo, a serviço da classe dominante e de todo tipo de artimanha para se perpetuar no poder, recorreremos a Tonet (2013) e sua obra *Método Científico: uma abordagem ontológica*.

O autor salienta que o nascedouro da ciência moderna está diretamente ligado ao período de transição do feudalismo ao capitalismo; nesse período são gestadas uma nova forma de produzir as bases materiais da existência humana e uma nova forma de sociabilidade. Diferente da riqueza dos modos de produção escravista e feudal – formada por terras e escravos ou servos. No novo modelo, conforme escreve Tonet (2013), a riqueza toma a forma de capital e este por sua própria natureza, envolve um grande dinamismo, a intervenção ativa de indivíduos e a possibilidade de uma acumulação sem limites. Isso leva, por conseguinte, a formação das duas grandes classes que serão os eixos fundamentais da nova sociedade: a classe burguesa e a classe proletária. O processo de produção das mercadorias terá como objetivo não mais o valor de uso e sim o de troca, estando sua produção voltada para a criação de mercadorias cuja finalidade será a acumulação de capital. A produção de riqueza nesse modelo se caracteriza por aquilo que Marx chama de “fetichismo da mercadoria”, ou seja, o processo que imprime as relações sociais um caráter de naturalidade, como se fossem relações entre coisas, regidas por leis de caráter natural, e não entre pessoas humanas. Essa

coisificação das relações sociais mascara os fenômenos sociais, ocultando seu verdadeiro caráter: de exploração. Nessa nova forma de sociabilidade capitalista, quem ditará as regras do processo de produção e distribuição será o mercado. Mercado esse que passará a exigir que os indivíduos que fazem parte dessa nova relação sejam portadores de uma certa liberdade, ou seja, possam buscar seus interesses particulares sem entraves. “[..] “Cada um deles, guiado pela luz da razão, da qual é possuidor desde o seu nascimento, orientará as suas atividades no sentido de satisfazer os seus interesses” (Tonet, 2013, p. 31). Até então, o pertencimento à comunidade era o que dava sentido à vida do indivíduo.

Até o final da Idade Média, contudo, o ser humano singular ainda estava subsumido à comunidade. Embora de forma extremamente diversa, tanto na comunidade primitiva, quanto no escravismo e no feudalismo, a situação material (o ainda insuficiente desenvolvimento das forças produtivas, a estreita dependência em relação à natureza, a necessidade de somar forças com outros para ter acesso aos bens materiais) e as concepções de mundo, as ideias e os valores impunham aos indivíduos singulares uma dependência muito grande em relação a comunidade (idem, p. 32-33)

O capitalismo exige indivíduos livres, isto é, que tenham a possibilidade de realizar o ato de compra-e-venda de força de trabalho com todas as prerrogativas que isso envolve. Esse aspecto transforma profundamente a relação do ser humano singular e sua comunidade. A busca do interesse particular, se torna então, o eixo dessa nova constituição social, sobrepondo-se aos interesses da comunidade. Dá-se então, uma forma peculiar do processo de individuação: uma individuação individualista, e isso, trará implicações profundas na vida social do homem moderno e na constituição da ciência moderna.

Uma das áreas em que se refletiu fortemente esse conjunto de transformações foi a área do conhecimento. A emergência de uma nova forma de sociabilidade – capitalista, de um novo mundo, impunha também a estruturação de uma nova forma de produzir conhecimento.

Embora o mundo natural continuasse a ser visto como exterior ao homem, a intervenção nele, para transformá-lo, já era vista como algo permitido e positivo e o mundo social, era visto em grande parte, como resultado da atividade humana. Surge a ideia de história e a consciência de que a história dos homens é profundamente diferente da história da natureza. No entanto: “ Embora muito diferente dos seres naturais, o homem não deixava de ser originário da própria natureza, com a qual guarda uma relação íntima” (Idem, p. 55).

Dela recebe determinados dotes, como por exemplo o egoísmo, que o fazem estar profundamente vinculado a ela, estabelecendo uma barreira intransponível à ação humana. Como resultado dessa concepção a ação humana, como constituidora da sociedade, tem sua expressão propriamente dita no âmbito da subjetividade, ou seja, no âmbito da política, do direito, dos valores, da educação, da arte, da filosofia, etc., não no âmbito da estrutura fundamental, ou seja, da economia, uma vez que essas não seriam históricas, mas naturais e, portanto, tão imodificáveis como aquelas que regem a natureza.

Diante disso o próprio conceito de realidade se modifica. O que é real passa a ser apenas aquilo que pode ser captado pelos sentidos. Para conhecer é preciso ater-se à realidade empírica. Isso impõe que o conhecimento passe a ser considerado como uma articulação entre os dados empíricos e a razão. Dados esses colhidos através dos sentidos. Sentidos que passam a ser vistos como a única mediação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo.

Os sentidos, por sua própria natureza, recolhem dados singulares e parciais de uma enorme multiplicidade e heterogeneidade sempre representando fragmentos da realidade, nunca a totalidade. Como conhecimento científico significa necessariamente, estabelecimento de leis gerais, que possam valer para todos casos, como estabelecer essas leis?

No método científico moderno tradicional busca-se construir teoricamente um objeto com os materiais oferecido pelos dados científicos, abandonando-se as categorias da totalidade, historicidade, essência e aparência e práxis. Afirma-se nesse, a prioridade do sujeito (subjetividade) sobre o objeto do conhecimento.

Diante dessa conclusão, coloca-se que o sujeito não pode conhecer as coisas como elas são objetivamente, mas somente como elas se apresentam para nós – não podemos conhecer a essência, mas apenas a aparência.

A burguesia passa assim a ter uma natureza dúplice, como sinaliza Tonet (idem, p. 51), ela permite e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão da realidade social como de fato ela é. Por ser fundada no ato social de compra e venda da força de trabalho, tem-se que ela, resulta da atividade dos próprios homens. Fica claro assim que natureza e sociedade possuem uma distinção essencial. Porém, oculta-se a exploração que está inclusa nesse ato, imprimindo as relações sociais um caráter de naturalidade.

O pressuposto basilar para isso é que já vivemos a sociabilidade (relação de exploração) mais adequada possível para o desenvolvimento da humanidade, pois essa é a verdadeira natureza humana (egoísta). Essa forma, inclusive, por ser democrática, está infinitamente aberta ao aperfeiçoamento.

Assim como nas Ciências da Natureza o sujeito do conhecimento único e fundamental é o indivíduo singular. O objeto do conhecimento é a realidade, mas não a realidade social como totalidade objetiva de cada momento sócio histórico, e sim uma realidade construída como resultado do trabalho sobre os dados empíricos. Disso, conclui-se que para se chegar ao que é verdadeiro não pode se buscar na correspondência da teoria com o objeto real, mas apenas na aplicação rigorosa dos preceitos metodológicos. Daí rigor lógico e metodológico e vigilância epistemológica serão os elementos que garantirão, sempre de modo relativo, o sucesso da produção do conhecimento científico. Como pontua Tonet, isso significa, em síntese, elaborar hipóteses e colher dados para comprová-las.

Isso, com certeza, favoreceu uma dissociação entre a consciência e a realidade objetiva, ou seja, a consciência foi perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria, resultando na crescente mistificação que tem sua origem no processo de produção das mercadorias.

“A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho”. (Marx, 1975, p. 81, *apud* Tonet).

Com a plena instauração do capitalismo, o caráter mistificador da produção se torna cada vez mais intenso e a realidade social parece, cada vez mais, ser regida por leis de caráter puramente natural. A consequência disso é o fosso cada vez maior entre a consciência e a realidade efetiva, conferindo à razão e à ação um caráter cada vez mais manipulatório.

O resultado disso é que se tem produzido um “espírito de superficialidade”, que se manifesta no elevado consumo de modas teóricas; na ausência de seriedade com que são abordados autores, na despreocupação com uma fundamentação rigorosa; na utilização de conceitos (modernidade, razão, crítica, cidadania, democracia, pluralismo, socialismo e outros) como se fossem dotados de sentido óbvio, destaca Tonet (*apud*, p. 61).

Concordando com Tonet (idem, p. 127-128), consideramos que Marx lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo e com isto fundou uma concepção original de produzir conhecimento científico e de articular filosofia e ciência, que pode ser considerado o mais avançado, em termos de horizonte cognitivo.

Sua concepção expressa a perspectiva da classe trabalhadora estando articulada com a superação radical do modo de produção capitalista e a construção de uma nova sociabilidade, onde qualquer tipo de exploração, de opressão e de dominação do homem pelo homem seja superada, abrindo-se assim a possibilidade de plena realização para todos os indivíduos.

O que permite a Marx apreender corretamente a natureza da dimensão cognitiva é ter tomado como ponto de partida o ato que funda o ser social, ou seja o trabalho, do qual o conhecimento é parte essencial. “[...] O trabalho por permanecer sempre como o fundamento ontológico de qualquer sociabilidade – os modos de produção – também permitirá entender as categorias que o integram e o seu desdobramento ao longo do processo histórico” [...] (Idem, p. 100). É, pois, pelo exame do trabalho, categoria fundante do ser social e modelo de todas as atividades humanas que se compreenderá a origem ontológica, a natureza e a função social do conhecimento. E com o exame do processo de reprodução do ser social ao longo da história compreende-se os diferentes modos de entificação dessa problemática, como foi tratada teoricamente e, de modo especial, a sua situação atual e a imposição marxiana a respeito dessa questão.

Constata-se que todas as dimensões da atividade humana têm sua matriz no trabalho. E, cada uma destas tem uma função específica na reprodução do ser social. Então, qual seria a função específica do conhecimento, dito científico, na reprodução do ser social? Reproduzir a realidade, como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível. Realidade objetiva que, na perspectiva marxiana, tem uma existência independente da consciência e, portanto, tem uma prioridade sobre a subjetividade. “[...]Pode existir objeto (realidade objetiva; coisa) sem sujeito, mas não pode existir sujeito sem objeto” (Idem, p. 101).

Os estudos de Marx vão indicar que o surgimento do ser social implica a dimensão do conhecimento. Ao transformar a natureza na busca de satisfazer suas necessidades, o homem também se transforma. Nesse processo de objetivações e subjetivações humanas, uma contínua e nada linear, acumulação de conhecimentos

acontece. Conhecimentos esses que dizem respeito a realidade natural e social. Desse modo, explicita-se que cada objeto, como resultante de objetivações e subjetivações humanas, não é apenas uma síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade, mas também resultado de um determinado processo histórico e social. Isso mostra, a prioridade ontológica da objetividade (do objeto) sobre a subjetividade (sujeito) no processo de conhecimento, e, que, as categorias da totalidade, a historicidade e práxis são categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento.

Fazer ciência, dentro desta perspectiva então, diz respeito a conhecer as determinações gerais e essenciais da realidade, proporcionadas pela ontologia do ser social, pois elas nos orientarão na descoberta dos aspectos ainda desconhecidos. Importante destacar que essas determinações não são fixas, pois como tudo que integra a realidade social, também são históricas e sociais. Saber que o ser social é radicalmente histórico e social; que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes; que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana; que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, entre outras determinações gerais, são importantes para nos orientar na busca do conhecimento.

Além dessas, também outros elementos de natureza científico-concreta, que foram acumuladas ao longo da história da humanidade também poderão contribuir para o conhecimento de uma dada realidade. Entre essas determinações filósofo-ontológicas e as descobertas científicas tem-se uma relação de determinação recíproca pela qual cada avanço na aproximação ao objeto permite uma realimentação da ontologia e cada aprofundamento da ontologia permite uma melhor compreensão dos objetos particulares

Diante do exposto acima, parte-se da premissa que toda abordagem das questões concernentes ao conhecimento pressupõe, de modo implícito ou explícito, uma determinada concepção de mundo, valor, ou seja, uma ontologia, que por sua vez, está articulada com o momento histórico-social. Investiu-se então em revelar a origem, a natureza e a função social dos diversos paradigmas elaborados ao longo do processo histórico destacando a articulação desses modelos com os grandes modos de produção.

Nesse caminho, Marx busca a superação da abstração desistoricizante e teoricista que marca o método científico moderno, possibilitando superar a ideia de

ser esse o único e verdadeiro caminho para a produção do conhecimento científico, impossibilitando assim a afirmação da existência de outros fundamentos que favorecessem a obtenção de um conhecimento mais amplo e profundo da realidade social.

Conhecer não é simplesmente contemplar e refletir a mediaticidade do objeto, mas ao contrário, guarda uma relação estreita com esse objeto sendo um momento de transformação deste, seja ele natural ou social. [...] “Conhecer é uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano” [...] (idem, p. 102). Por sua vez, esse conhecer é sempre produzido em um determinado tempo sócio histórico dando-se em resposta a determinadas questões enfrentadas pela humanidade.

Pois ao contrário dos animais, a relação do homem com a natureza (trabalho), não é uma relação imediata, mas realizada através de um conjunto de mediações materiais (ex: ferramentas) e não materiais (ex: linguagem) que estabelecem uma distância entre sujeito e objeto, visto que não há uma relação direta e imediata entre o fim pretendido e a realidade objetiva. A realidade tem que ser transformada para adequar-se ao objetivo almejado pelo sujeito. Isso implica escolhas, já que as alternativas que a realidade oferece são diversas.

E Tonet destaca assim que:

Somente um ser ativo. Teoricamente atuante e capaz de fazer escolhas, abstrações e generalizações, ser ativo e não meramente contemplativo poderia escolher, baseado nas qualidades objetivas dos materiais, os mais adequados ao fim desejado, capturando, isto é, refletindo e traduzindo teoricamente qualidades efetivamente existentes, sendo capaz de chegar a dimensões que possam estar ocultas. É então, o fim que determina o que deve ser conhecido, isso supõe uma processualidade em que conhecimento e execução prática se vão determinando reciprocamente. Se é assim, no que diz respeito ao conhecimento da natureza, muito mais o é para o conhecimento da realidade social, pois aqui implica valores sobre a organização e conclusão dos destinos da sociedade (Idem, p. 55).

A função social do conhecimento científico, é capturar a realidade social em si mesma. E como vivemos numa sociedade de classe, os valores perpassados são conflitantes e os obstáculos que se opõem ao conhecimento efetivo da realidade serão muito maiores que aqueles que surgem na realidade natural. A superação desses obstáculos implicará esforço rigoroso, vigilância epistemológica e uma intervenção de pontos de vista oriundos das classes sociais.

Marx afirma, categoricamente, que a razão humana pode apreender a realidade na sua integralidade, superando a dicotomia entre subjetividade e objetividade. Se a própria realidade é resultado da síntese entre consciência (momento subjetivo) e realidade (momento objetivo), síntese essa realizada pela prática social, sustenta-se de modo sólido, a possibilidade de conhecer não apenas a aparência (o fenômeno), mas também a essência. Disso conclui-se que sem conhecimento não pode haver ser social, pois conhecer é um atributo essencial do ser.

Na esteira de Marx, acreditamos que não é o sujeito que organiza o objeto, mas ao contrário, o objeto que organiza o sujeito. Isso porque o objeto tem uma natureza e lógica próprias que devem ser respeitadas. Natureza e lógica, resultantes de um processo histórico-social, sendo impossível que o sujeito não reconstrua teoricamente esse processo se pretende conhecer o objeto.

Ao contrário da perspectiva gnosiológica que afirma ser o objeto uma constituição teórica do sujeito, na perspectiva ontológica, que defendemos, o conhecimento é uma reconstrução teórica do objeto, isto é, uma tradução teórica do processo sócio histórico que deu origem àquele objeto específico e dos diversos elementos que o constituem.

Nesse rumo, compreendemos que:

[...] o conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade, mesmo que de modo, não imediato, não direto e não intencional, no sentido de configurá-la de determinada maneira, julgada a mais adequada, é esse interesse que determinará a “taxa” de verdade necessária para essa intervenção. Esse “quantum” de verdade será determinado pelos interesses das classes sociais em cada momento histórico, enquanto estas existirem. Esses interesses, porém, não se situam no mesmo nível de importância – no sentido das possibilidades que abrem para a auto-realização da humanidade. A reprodução desses interesses é que determinará o nível de profundidade, a forma e o conteúdo que o conhecimento da realidade pode atingir. (TONET, Idem)

Duas são, portanto, numa perspectiva ontológica, as condições essenciais para a produção de um conhecimento o mais verdadeiro possível em cada momento histórico: a capacidade, o empenho e o rigor do indivíduo (considerados pela respectiva gnosiológica) de um lado e, de outro, o ponto de vista de classe (rejeitada inteiramente pela perspectiva gnosiológica). Independentemente de ser admitida ou rejeitada conscientemente, e mesmo quando explicitamente rejeitada, ela sempre intervém no processo de conhecimento, pois não existe

neutralidade axiológica (propalada pela ciência moderna) numa sociedade perpassada pelo antagonismo das classes sociais.

A própria rejeição da interferência do ponto de vista de classe já é uma tomada de posição que parte de um determinado ponto de vista, o da classe burguesa. O rigor científico e a perspectiva da existência de classe se fazem assim, necessárias para a obtenção do conhecimento científico. Na medida em que existe uma vinculação essencial entre conhecimento e perspectiva de classe, então, nenhum conhecimento pode ser produzido sem estar marcado, de alguma maneira, por essa vinculação. Independente da consciência e ou da aceitação dessa condição, os pressupostos e as categorias por ele utilizadas já implicam, em si mesmas, essa vinculação. O equívoco na afirmação da neutralidade científica está exatamente na rejeição da relação entre conhecimento e perspectiva de classe, supondo-se ser o indivíduo o único sujeito do conhecimento, estando, pois, imune aos condicionantes históricos que o constitui.

Isso fica bem claro na sociedade atual. As duas classes fundamentais - burguesia e proletariado – põem demandas radicalmente diferentes. Como vimos, a configuração da cientificidade moderna mostra claramente, embora nem sempre de forma direta, sua vinculação com os interesses fundamentais da classe burguesa. Por outro lado, afirmação também se evidencia a necessidade que a classe proletária tem de um tipo de cientificidade radicalmente diferente, que a instrumentalize no caminho da possibilidade de uma transformação radical da situação de exploração atual.

Acreditamos, que somente a perspectiva ontológica instaurada por Marx, ao constatar a íntima vinculação entre o conhecimento científico e as perspectivas de classe, permite equacionar de modo correto essa questão. Uma vez, que entendemos ser esse o padrão cognitivo metodológico mais avançado que a humanidade produziu até hoje, uma vez que são os que melhor permitem a compreensão da realidade social.

A exposição realizada acima justifica-se, por ser essa a fundamentação que compõe a raiz da Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski e seus colaboradores. Teoria esta que, de forma indébita, como denuncia Carmo (2008; 2013), Arce (2002, 2004, 2006, 2013), Duarte (2011), Martins (2013), Tuleski (2008), tem sido usada para legitimar a educação nos marcos do capitalismo.

3.2 Piaget e a psicologia genética: fundamentos do “aprender a aprender”

O nome de Vigotski tem estado, na maioria das vezes, associado ao nome de Jean Piaget, nesse movimento de apropriação indébita da teoria do psicólogo russo, como se ambos fizessem parte de um mesmo projeto educativo, e as respectivas teorias fossem complementares.

Em busca de apreender, as raízes dessa associação, buscamos revisitar as bases fundantes da *Psicologia Genética* de Jean Piaget. Descobrimos ser na corrente psicológica de base biologizante e comportamental onde se assentam as bases dessa teoria psicológica, diferentemente, de onde parte a Psicologia Histórico-Cultural, de base materialista-histórico. De saída, já se evidencia a impossibilidade de associação entre esses dois teóricos.

Os dois autores tiveram em comum o interesse pelo mesmo objeto, ou seja, como o homem conhece. Para compreender tal processo, Piaget assentará suas bases na Psicologia clássica moderna, partindo da ideia de que conhecer está intimamente ligado com adaptar-se ao ambiente, através de processos biológicos. Assim, sua teoria servirá como base para o projeto capitalista de manipulação e alienação, necessárias à perpetuação da sociedade capitalista, naturalizando-se e mistificando-se as relações sociais de dominação e exploração.

Vigotski, na esteira de Marx, envidará esforços para a elaboração de uma psicologia verdadeira, que para além, da psicologia moderna clássica, seria o fundamento para a educação do homem russo necessário à uma nova sociedade - a socialista. Como ponto de partida, considera que o homem se faz homem pelo trabalho. O trabalho, por sua vez, produz conhecimento, implicando no entendimento que conhecer em Vigotski é, pois, condição de humanização e não mera adaptação, como supôs Piaget. Do sinalizado até aqui, já se tem, ideia de que os dois autores, em hipótese nenhuma, podem ser associados ou relacionados.

Confirmando as afirmações acima realizamos um exame das ideias dos teóricos da psicologia clássica e contemporânea encontrando o predomínio da perspectiva representada pelos estudos de Édouard Claparède (1873 a 1940)³², Dewey e mais recentemente Piaget, cujo conjunto das ideias, fruto de suas interlocuções, contribuiu para consolidar uma hegemônica concepção educativa que

³² Édouard Claparède foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória.

considera que o conteúdo básico a ser desenvolvido pela educação é o próprio processo de pensamento, devendo o professor:

[...] “compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da inteligência, reorganizando didaticamente o material, de modo a torna-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que ela se encontra’ [...]. (VIGOTSKI, 1996)

Examinando as principais ideias dos autores enunciados, Carvalho (2002, p. 10), indica que a necessidade de explicar cientificamente o processo de aquisição de conhecimento já preocupava cientistas como Herbart³³ (1776-1841). Herbart havia empreendido um grande esforço em explicar o funcionamento da mente, chegando a afirmar que a consciência era o núcleo da vida mental formada por representações do real.

Na sequência, John Dewey (1859-1952)³⁴, influenciado por Herbart vai afirmar que o legado deste para as questões ligadas ao ensino foram substanciais ao afirmá-lo como uma atividade consciente, intencional, com método e processos definidos. Dewey indica nos princípios de Herbart o que considerou uma omissão: o aspecto ativo da aprendizagem das crianças, perspectiva que se torna fundamental para as demais. Dos estudos de Claparède extrai-se a evidência de uma relação determinante entre a experiência ativa e a necessidade de adaptação afirmando-se que a inteligência é um instrumento de adaptação que entra em jogo quando outros mecanismos como o hábito ou o instinto falham (Barbosa, 2012, p. 109).

Afinado à essas perspectivas, a epistemologia construtivista, hegemônica nos documentos que referendam a educação geral e em especial, a educação infantil se legitima.

Jean Piaget (1896-1980,) foi um psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia.

Piaget desenvolveu diversos campos de estudos científicos: a psicologia do desenvolvimento, a teoria cognitiva e o que veio a ser chamado de epistemologia genética. Dedicou-se prioritariamente as questões epistemológicas. Piaget produziu uma teoria sustentada no princípio que o desenvolvimento da inteligência se dá por

³³ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo, psicólogo, pedagogo, alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica.

³⁴ John Dewey (1859-1952), foi um filósofo e pedagogo norte-americano. Um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James

meio do aspecto ativo impulsionador da construção das estruturas cognitivas consolidadas pelo processo de equilíbrio, que por sua vez corresponde aos processos de regulação e compensação ocorridos sempre que a criança constrói um conhecimento. Em outras palavras o desenvolvimento é sempre resultado das sucessivas equilíbrios que levam a adaptação.

Assim de acordo com sua teoria, a função primordial da educação infantil é desenvolver o pensamento, não sendo necessário para isso que as práticas pedagógicas se ocupem de atividade de ensino. A perspectiva genético funcional de Piaget indica que o desenvolvimento é fruto de uma progressiva evolução que caminha no sentido da adaptação mental e do equilíbrio das estruturas cognitivas individuais que buscam um estado constante de harmonia com as solicitações do meio externo.

Em oposição a essa possibilidade, adiantamos que Vigotski estabelece na Psicologia Histórico-Cultural um dos seus princípios fundamentais de que são pelas relações sócio-históricas que se produzem as aprendizagens dos indivíduos, objetivamente concretizadas pela mediação de outros sujeitos e não somente pelas ações das crianças em seu sentido natural ou somente por sua convivência social espontânea. Ou seja, são pelas inter-relações culturais que se ampliam e se formalizam por meio das atividades educativas que garantimos o acesso das crianças a níveis de desenvolvimento intelectual e social mais elevados.

No artigo intitulado *Construtivismo: uma análise introdutória das suas bases conceituais*, destaca-se que é desnecessário realizar um estudo muito aprofundado para chegarmos à conclusão de que a educação:

[...] de forma geral, tem sido atualmente atravessada pela reedição de um ideário pedagógico que se pretende, de longa data, explicar a gênese do conhecimento humano: o construtivismo. Mais precisamente, à frente desta empreitada, encontraremos a corrente construtivista que toma as elaborações de Jean Piaget, avançando em distintas direções no campo educacional e buscando estabelecer uma base conceitual sobre os processos de apropriação do ser em relação ao mundo. Para tanto, não se limita à centralidade dos estudos piagetianos, tomando para si as formulações de outros tantos autores que transitam na miríade de teorias que, de uma forma ou de outra, gravitam o astro construtivista, entre elas, podemos citar a concepção de Maturana e Varela sobre a teoria biológica do conhecimento (BARROSO; MENDES; DO CARMO; RABELO, 2010, p. 227)

A corrente construtivista que, tomando as elaborações de Piaget, tem avançado em distintas direções no campo educacional no Brasil e a partir de 1990

foi adotada como referencial para guiar as teorizações nos documentos oficiais, especialmente, os que dizem respeito a educação das crianças.

Das obras de Piaget, uma das mais relevantes é *Epistemologia Genética*. Nela apresenta as categorias centrais de sua teoria destacando que estas derivam da relação entre biologia e psicologia, sendo oportuno afirmar que no mesmo texto explicita o surgimento do termo construtivismo e de importantes categorias – assimilação, acomodação e adaptação - que integram os seus fundamentos conceituais, como atesta o trecho abaixo.

Na perspectiva piagetiana, o pressuposto dominante é atravessado por uma abordagem de cunho naturalista, que enfatiza a relação entre o meio biológico e as organizações internas do indivíduo, obliterando por essa prerrogativa as ponderações de caráter sócio histórico que são secundarizadas nas reflexões do psicólogo genebrino (Idem, p. 230)

Piaget desconsidera assim, que os indivíduos são seres sócio históricos, produtores e produto das relações que estabelecem com o mundo social e a natureza, portanto produtores de história.

O artigo referido enfatiza, como sinalizado que:

Em Marx que compreendemos a relação homem-natureza como constituição primária expressa nas esferas da objetivação e apropriação. Isso porque nessa relação o homem se apropria da natureza e a transforma através dos atos de trabalho, o que noz faz concluir, fundamentados em Marx, que o elemento diferenciador entre o homem e os demais seres vivos é a forma específica de produção da existência, mediada pelo trabalho (idem, p. 231).

Do exposto, pode-se inferir a impossibilidade de juntar Piaget e Vigotski. No entanto, atestamos que a partir da década de 1980, se começou a buscar na teoria de Vigotski, uma alternativa para a compreensão do desenvolvimento da criança, tentando-se constituir práticas pedagógicas orientadas por uma nova concepção de criança e de infância, resultando desse processo uma aproximação inequívoca entre Piaget e Vigotski, que juntos referenciam os conceitos e práticas propalados pelos inúmeros documentos produzidos.

A teoria de Piaget e Vigotski, vem influenciando fortemente as concepções de desenvolvimento infantil na contemporaneidade, com desdobramentos não menos importante para a concepção de educação, de criança e sua assistência, elas foram e vêm sendo objeto de inúmeros estudos e pesquisas na área da educação em geral, e na educação infantil em particular, colaborando

para a fundamentação teórica das propostas, planos oficiais e projetos elaborados nesse segmento.

Sobretudo a partir da década de 1980, com esses novos tempos de legalidade e direitos garantidos às crianças, os documentos e literatura da área infantil passam a incorporar fortemente a concepção de desenvolvimento infantil, com seus desdobramentos, ou seja, a concepção de educação, de criança e como deve se realizar a sua assistência escolar. As enxurradas de documentos produzidos para o segmento da Educação Infantil estarão profundamente comprometidas com esses princípios, mormente os piagetianos.

No que diz respeito a Educação Infantil constata-se na produção acadêmica contemporânea a hegemonia de um ideário anti-escolar representada pela Pedagogia da Infância que enfatiza a espontaneidade do trabalho pedagógico. Essa perspectiva crítica o modelo escolar considerando-o inadequado para o desenvolvimento da criança pequena. Tal ideário também está fortemente representado nas Políticas Públicas e documentos voltados para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

Vale ainda destacar que, na década de 1990, com a oficialização do construtivismo como referência nas práticas escolares brasileiras e as discussões para a elaboração da LDB, que seguiram as orientações do relatório Delors³⁵ (2001) para a Organização das Nações Unidas (UNESCO), a interação com outros indivíduos passa a ser preocupação não só da educação infantil, mas da educação em geral.

Dentre as novas formulações sobre a educação das crianças pequenas. Uma delas enfatiza a indissociabilidade entre educação e cuidado. Nessa década também, começa uma crítica a excessiva influência da psicologia no campo da educação; psicologização da educação, sobretudo no que diz respeito ao uso primordial da psicologia genética de Piaget.

A despeito da sua importância, cabe, aqui, abrir um parêntese para registrar a interferência de outras áreas para subsidiar a educação infantil, como a antropologia e a sociologia. Como exemplo as pesquisas etnográficas buscando identificar as culturas infantis sob orientação antropológica entraram na ordem do dia

³⁵ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, político francês, que foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995.

nas pesquisas sobre educação infantil e a sociologia da infância, inscreve-se como um campo de interlocução para a educação infantil. Os estudos precursores dessa tendência foram as teses de Ana Lúcia Goulart de Faria e Eloisa A. Candal Rocha.

Consideramos oportuno destacar os pontos fundantes destas teses, devido a importância que vem assumindo no contexto educacional contemporâneo no Brasil a ideia de construção de uma Pedagogia para a Educação Infantil.

Farias (1993-1999) realizou uma investigação sobre os parques infantis do Departamento de Cultura da FORTAELZA Municipal de São Paulo, durante os seus três primeiros anos de funcionamento (1935-1938), quando estavam sob a gestão de seu idealizador, Mario de Andrade. É desse estudo, que parte suas formulações sobre a constituição de uma pedagogia infantil.

Rocha (1999) parte de uma análise realizada sobre as pesquisas que tratam da educação infantil apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no período de 1990 a 1996, buscando traçar sua trajetória recente e mapear suas perspectivas para consolidação de um campo particular na área da educação denominado por ela de pedagogia da educação infantil (grifo meu).

Um ponto chave destacado por ela é a necessidade de se demarcar a diferença essencial entre a creche e pré-escola e a escola. Segundo Rocha:

“A escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos” e a educação infantil é um espaço complementar à educação da família. Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entre na escola) [ROCHA, 1999, pp. 61 – 62, grifos no original].

Conseqüentemente, o conhecimento e a aprendizagem, embora façam parte da educação infantil, devem assumir na educação das crianças pequenas uma relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança, como a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens” (idem, p. 62).

O objeto da pedagogia da educação infantil é então definido como uma preocupação com a própria criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (idem, p. 62).

A autora (Idem, p. 66) destaca também que, no contexto da educação infantil prefere o termo “educar” por ser mais amplo que o termo “ensinar”, e esse, ainda está mais ligado ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar e “não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação a ensino”. Os fundamentos teóricos para tais suposições estão ancorados na bibliografia italiana - produzida por pesquisadores universitários italianos juntamente com a administração pública, voltados para a criança de fato tornar-se criança, garantindo que está seja respeitada em toda a dimensão humana e faça parte ativa da sociedade.

Segundo Faria (idem), as creches italianas tornam possível vislumbrar “um lugar de resistência e transgressão, de uma outra nova descoberta da infância, e portanto, de construção de uma nova sociedade”. Observa-se assim, nesta perspectiva, um forte apelo a centralidade da criança, como se, somente agora, no princípio de uma nova era, a tivéssemos descoberto nas suas especificidades superando assim modelos tradicionais de compreensão da infância.

Importante destacar que as autoras acima citadas, na busca de novas fontes de referências para seus projetos de constituição de uma pedagogia da infância se ancoram, de novo e novamente, nas mesmas bases que desde os primórdios do tempo, vêm, fundamentando as práticas da educação de crianças. Ou seja, no idealismo naturalista de Froebel e seu jardim da infância, como também na concepção de que é pela percepção que se apreende o mundo externo, através da ação construtiva da criança. Para que isto se realize de forma ideal basta deixá-la livre com seus pares, proporcionando o contato espontâneo com brinquedos e outros objetos. As interações proporcionarão, assim o desenvolvimento da inteligência e a adaptação das crianças a realidade.

Constata-se assim que, as mesmas bases que fundamentaram as práticas da educação escolar quando da sua origem e de seu desenvolvimento posterior, continuam a referendá-las na contemporaneidade, ainda que com novas roupagens e portanto, mistificadas, como tudo o mais o é, nesses tempos de crise estrutural do capitalismo avançado.

É na letra de Marx e Vigotski que podemos apreender que, nesses tempos, cada vez mais se tem perdido a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria, mistificando-se as relações e tudo o mais que se produz na atualidade.

Arce e Martins (2013), fazem a crítica a esse movimento (2004, p. 154), referindo-se a essa pedagogia como uma pedagogia antiescolar: “o esforço para contrapor uma cultura da infância à educação tradicional” e “o movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças”.

Consideramos que essas são questões muito pertinentes ao nosso estudo. Após nosso contato com as pesquisas, acima sinalizadas, pudemos entender melhor a perspectiva contemporânea para essa etapa educativa, que advoga, entre outras coisas, uma educação não escolar para as crianças pequenas e apresenta uma tendência ao esvaziamento do ato de ensinar, mas isso, como vimos acima, já pode ser encontrada na própria gênese de constituição da história da educação infantil e não representa mudanças/avanços.

Atualmente, porém, tal tendência vem se acentuado e se observa uma valoração claramente negativa do verbo “ensinar” e da expressão transmissão de conhecimentos. Essa concepção negativa do ato de ensinar encontra-se presente, também no grupo de pedagogias do “aprender a aprender”, nas quais se incluem o construtivismo, a Escola Nova, a pedagogia das competências, os estudos na linha do professor reflexivo como destaca Duarte (2011), nas suas pesquisas e seus desdobramentos na realidade educacional brasileira. De acordo com ele essa tendência encontra-se em consonância direta com o discurso pós-moderno, que, apesar de ter sido formulado filosoficamente na década de 1970, apenas chega na pesquisa educacional brasileira no início da década de 1990.

O pós-modernismo não representa de fato uma profunda ruptura com as teorias que o precederam, e o que faz “[...] é levar às últimas consequências as tendências irracionalistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX (2000).

Essas tendências irracionalistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista.

Como destaca Duarte, não se trata apenas da crítica burguesa de progresso, mas rejeita-se a própria ideia de progresso; não se trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas nega-se a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural; não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de ser humano, mas rejeita-se toda e qualquer forma de humanismo; não se 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 (DUARTE, 2001, pp. 221-223).

Na sequência de nossos estudos, apresentaremos, as concepções presentes na Psicologia Histórico-Cultural, como condição para uma rigorosa compreensão do seu uso na educação infantil.

3.3 Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos para uma Psicologia de base marxista

Contrário as teorias pedagógicas hegemônicas, defendemos a democratização de um ensino infantil de qualidade, afirmando a escola de educação infantil como uma instituição de socialização do conhecimento.

Para tanto, buscamos na Psicologia Histórico-Cultural armas para tal enfrentamento. Essa constitui uma vertente da psicologia fundamentada nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do materialismo históricodialético, tendo em Vigotski seu fundador e em Leontiev e Luria dois de seus grandes representantes. Esses dois autores, na esteira de Vigotski, desenvolveram as bases de uma Psicologia do Desenvolvimento capaz de superar o enfoque naturalizante característico dessa área, desde seu nascedouro, bem como, revelar especificidades do período de desenvolvimento infantil.

Os estudos da Escola de Vigotski oferecem referências para a compreensão da tese segundo a qual os determinantes do desenvolvimento encontram-se na cultura historicamente constituída. É condição para apropriação dessa cultura o desenvolvimento de processos mentais cada vez mais elaborados.

Conforme destaca Vigotski nós nos relacionamos com o mundo através de mediações; primeiro através da mediação com pessoas e depois através da mediação com os objetos da cultura. Vigotski na esteira de Marx faz alusão ao uso

dos signos comparando-os com o uso dos instrumentos na relação homem e trabalho. É, pois, via uso de signos, que se faz a mediação entre os homens e os outros homens e a cultura, assim como os instrumentos faz a mediação do homem e o trabalho. O que determina o desenvolvimento humano são as condições sócio históricas e não a idade cronológica como preconiza a teoria de Piaget.

Conforme Vigotski (2001) o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados histórica e socialmente. ***Por conseguinte, para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem*** (grifos meu).

É assim, por essa via, que se dá o desenvolvimento e complexificação das funções, nomeadas pelo bielo-russo, de psicológicas superiores.

As funções superiores, exclusivamente humanas, não são produto de uma estrutura psíquica natural, estática e anistórica, mas sim, correspondentes a situações de desenvolvimento que não são sempre as mesmas para um dado indivíduo e, muito menos, para diferentes indivíduos, especialmente enquanto representantes de classes sociais desiguais (Vigotski, 2013, p. 56).

Confirmando tal afirmação Leontiev (1978, p. 226), bem como os outros autores da teoria histórico-cultural, vão afirmar a impossibilidade do pleno desenvolvimento das habilidades especificamente humanas independentes dos processos de aprendizagem. Aprendizagem que não está garantida pelo simples fato de se nascer e viver em sociedade, mas que só são desenvolvidas através do ensino sistematizado.

Nas palavras de Vigotski:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, ***mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental***, ativa um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (2001, p. 115, grifos meu).

Tal afirmação, confirma assim, a fulcral necessidade de um ensino corretamente organizado como condição para o desenvolvimento da criança. O autor, destaca ainda que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Ao investigar profundamente o processo de desenvolvimento das crianças ele chega a tese de que existem dois níveis de desenvolvimento no processo de aprendizagem; o efetivo e o próximo. *O nível de*

desenvolvimento efetivo compreende as aquisições já alcançadas e presentes nos domínios de que a criança dispõe a cada momento [...] “compreende, ainda, funções psicointelectuais já desenvolvidas e que possibilitam a realização autônoma de dadas tarefas” (Idem). De forma diferente, *a zona de desenvolvimento próximo* coloca em destaque aquisições que estão ou deveriam estar, em curso. Ou seja, referem-se a habilidades implícitas em atividades que a criança não realiza de forma autônoma, sendo preciso a mediação do adulto.

Diante desta constatação, torna-se fundamental a afirmação da importância do ensino intencionalmente planejado em todos os níveis de ensino, como também, especialmente, no âmbito da educação infantil, uma vez que a aprendizagem é condição para orientar o desenvolvimento.

Como sinaliza Arce e Martins (2013, p. 59), à luz dessas considerações, acerca do desenvolvimento infantil e da aprendizagem como um de seus determinantes fundamentais, demonstra-se que a criança sobre a qual incide a educação é um ser histórico-social. E como ser histórico-social, dota-se dos atributos especificamente humanos apenas por meio do processo educativo, sendo impossível pensar o seu desenvolvimento independentemente das condições de educação nas quais se processa.

Mas não é toda educação que promoverá o máximo de desenvolvimento das capacidades de todos os indivíduos. A educação informal, espontaneista e pragmática do cotidiano levam a heterogeneidade de ações. Sendo assim, não é sob essas condições que o máximo desenvolvimento das pessoas pode ser alcançado.

Como destaca Arce (2012), Martins (2012) e Duarte (1996), a educação escolar é a mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas e, para tanto, requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações, do patrimônio cultural historicamente elaborado. Nesse sentido, sua função essencial é a socialização do saber científico, artístico, cultural, ético etc. tendo em vista o pleno exercício das possibilidades humanas e, seguramente, tal função não será desempenhada nos estreitos limites da cotidianidade.

De acordo com o exposto, pode-se afirmar com Arce e Martins (2012, p. 61), que a educação escolar ao assumir, de fato, a transmissão de conhecimentos como condição de humanização, corrobora a socialização do patrimônio cultural da humanidade. Tal como proposto por Saviani (2003, p. 13)

[...] “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”.

Posição contrária a contemporaneidade, que, ideologicamente, busca garantir a adaptação e conformação dos indivíduos, perpetuando assim, as relações de exploração e dominação. O esvaziamento de sentido e a fragilidade de tais construções teóricas, na prática cotidiana da sala de aula, pouco tem contribuído ou alterado a realidade.

Constata-se que, repetidamente, os conceitos abstraídos da Psicologia Histórico-Cultural, muitas vezes são compreendidos ao bel prazer de quem escreve como: o destaque a inclusão da importância do aspecto sócio-cultural e histórico da criança e o conceito de zona de desenvolvimento potencial/proximal. A mesma repetição se faz presente nas referências às obras de Vigotski *mais utilizadas como referências*, a saber, *A Formação social da mente e Pensamento e Linguagem*.

A tese fundante da Psicologia Histórico-Cultural evidencia a natureza social do psiquismo. Vigotski, juntamente com Leontiev e Luria, são os representantes fundadores dessa teoria. Eles destacam que o estudo social do desenvolvimento humano é o verdadeiro objeto da psicologia científica. Partindo dos princípios do materialismo histórico dialético, os referidos autores, desenvolveram estudos, identificando aspectos que realmente diferenciam o psiquismo humano dos demais animais, concluindo que, o cerne do desenvolvimento do homem subjugase à apropriação da cultura. [...] “Vigotski tece severas críticas à psicologia tradicional por seu enfoque atomístico e a histórico, isto é, despido do movimento constituinte do objeto que tomou por estudo” (MARTINS, 2015, p. 4)

Dialogando com a teoria marxista, Vigotski defende que a atividade vital humana, nominada trabalho, é o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. É através dessa relação do homem com a natureza transformando-o e se transformando, produzindo-se a si mesmo e sua cultura, que o homem se diferencia, definitivamente, dos outros animais.

Nesse sentido, é através do método materialista dialético que se pode compreender a constituição do desenvolvimento do psiquismo.

[...] “segundo o qual cada fenômeno ou objeto deve ser captado naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, em suas manifestações fenomênicas circunstanciais, mas especialmente, naquilo que revela no

curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento”
[...] (Idem, p. 7)

O método em Marx fornece o caminho metodológico para a realização dos estudos desenvolvidos pelos psicólogos da Escola de Vigotski. Pois, ao transformar a natureza para atender suas necessidades, homem e natureza resultam transformados. Nesse processo, para o qual já não bastam as propriedades psicofísicas naturais primárias, novos atributos se desenvolvem e, dentre eles, os referentes à complexificação do psiquismo, isto é, a superação de suas propriedades naturais. Vigotski, vai destacar que é justamente no procedimento de captação e domínio do mundo objetivo, ou seja da realidade, que os processos mentais se estruturam, e o ponto de partida para isso, se dá na captação sensorial do objeto.

A qualidade dessa captação, porém ultrapassa em muito o âmbito da apreensão sensorial pura, exigindo domínios perceptivos, da atenção e da memória o que possibilitará a criação da imagem mental do objeto apreendido. Criação de imagem que não é estática, mas sim um processo ativo, isto é condicionado pela atividade que liga o homem ao objeto e possibilita sua representação.

Por sua vez, a representação dos objetos da natureza com a forma de imagens mentais envolve a particularidade da imagem ultrapassar a singularidade do objeto representado visando a seus traços gerais, isto é, universais. Isso constitui, de acordo com o autor a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana.

[...] se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade. Nisso reside a premissa metodológica marxista segundo a qual a prática é o critério de validação do conhecimento [...] (Idem, p. 9).

Prática social e histórica do conjunto dos homens, que deve ser disponibilizada aos seres singulares como base de suas realizações como seres sociais.

Para Vigotski, então a única maneira possível de se construir a nova psicologia é elaborá-la partindo da realidade objetiva, não de forma descritiva, como fazia a psicologia empírica através da análise das relações existentes entre os fenômenos e a realidade, uma vez que, como já explicitado “o subjetivo é o resultado de processos em si objetivos” (Idem, p. 11). Assim sendo, as relações

entre os homens, a forma como se organizam para produzir e reproduzir suas vidas permitem a incorporação desta realidade na subjetividade humana.

Como destaca Tuleski (2008), a psicologia, como todos os outros ramos do conhecimento são elaborados em função da forma como os homens produzem socialmente, inclusive a si próprio. Se, mesmo após a revolução de 1917, com a consequente implantação do socialismo, eram as relações burguesas que continuavam a se reproduzir, as concepções burguesas de homem então inevitavelmente ainda estavam presentes. Esse então, foi o fio condutor de Vigotski para o desafio da constituição de uma psicologia com uma base concreta de relações, essencialmente comunistas.

Em quase todas as produções teóricas de Vigotski, ele vai ressaltar a importância do método materialista-histórico criado por Marx, como o único capaz de conduzir e orientar a construção da verdadeira psicologia comunista, afastando-a de concepções ideológicas e consequentemente das psicologias burguesas. [...] “uma psicologia que não leve em consideração as relações concretas entre os homens em sociedade seria pura abstração”.

Vigotski, denunciava assim, que embora, tivessem realizado a revolução da sociedade, essa cada vez estava se distanciando da realidade comunista. (...) “Apenas a análise das contradições e da dinâmica das relações sociais, ou seja, através do método marxista, seria possível enxergar além das aparências” [...] (idem pp. 117-118).

A construção de uma nova psicologia, que abarcasse um mundo em transformação, onde a luta de classes se fazia presente, e elementos contraditórios de uma revolução emergiam e criavam situações totalmente novas a serem resolvidas, foi o desafio que Vigotski enfrentou até seus últimos anos de vida, destaca Tuleski (idem, p. 120).

Nesse rumo buscou romper com o determinismo biológico, enfatizando que antes de tudo, era necessário criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto, opondo-se à psicologia fisiológica que reduzia os comportamentos dos homens e animais a reações instintivas e reflexas. Assim é, que já de começo, nas suas investigações, traça uma linha divisória entre o homem e o animal, apresentando pontos de convergência e divergências de seus desenvolvimentos, destacando que no homem o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico seguindo três linhas principais: evolutiva, histórica e

ontogenética. [...] “Cada processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando em um desenvolvimento de um outro tipo, não existindo uma sequência linear, mas uma continuação em nova direção, mantendo-se a conexão, a relação entre o processo que antecede e aquele que lhe sucede” [...]. (Idem).

Os estudos que revelaram o comportamento do homem primitivo, demonstrando as diferenças entre ele e o homem moderno, rompem definitivamente com a concepção universal de natureza humana. E a descrição do processo de apropriação, desenvolvimento e integração da criança ao seu meio histórico-cultural, demonstrando as transformações intrínsecas a este processo, significa demonstrar a importância do meio social – de sua organização, para a formação dos indivíduos, isto é – das formas e conteúdo do comportamento e pensamento.

A comprovação de que a organização social e também a natureza humana é passível de transformação e de revolução foram fundamentais na teoria Histórico-Cultural. Mas, essa transformação das atitudes, comportamentos e valores só se concretizam na medida que a prática social mude efetivamente.

Disso decorre que, só a vivência de relações diferentes, alicerçada em novas bases sociais - de não exploração e sim comunhão, determinaria a revolução nos modos de pensar e comporta-se em sociedade e estas mudanças impulsionariam, cada vez mais, à transformação das relações.

Em síntese, [...] “apenas o desenvolvimento do coletivo, em seu aspecto geral, a mudança no modo de viver, de ser do coletivo, poria as condições necessárias para a modificação no plano individual, para que a consciência dos homens em particular deixasse de ser burguesa e passasse a ser comunista’ [...] (idem, p.129). Portanto, é o desenvolvimento da sociedade que produziria a evolução dos homens em termos individuais e coletivos. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ou seja, da psique do homem está diretamente condicionada ao grau de domínio de cada indivíduo em relação aos signos socialmente produzidos.

Defendendo uma ciência aplicada às necessidades da prática social e a importância do desenvolvimento cultural e tecnológico, para o alcance desse projeto comunista, mostra como o povo russo via, nestas formas de desenvolvimento o caminho para se efetivar tal empreitada.

Se é o desenvolvimento da sociedade que produziria a evolução dos homens em termos coletivo e individuais, qual o mecanismo, que baseado em leis sócio históricas e não mais biológicas, seria capaz de produzir tal evolução?

Para Leontiev, é a transmissão, de geração e geração, das aquisições humanas que permitiria sua fixação e a continuidade do progresso histórico. Tanto ele, como Vigotski, assinalam que a história do comportamento humano, do homem primitivo ao homem moderno, seria a história dos signos produzidos pela humanidade que são os instrumentos psicológicos necessários ao homem, de acordo com sua organização social, para o domínio de si mesmo e dos indivíduos com os quais convive em sociedade, como destaca Tuleski (2015, p. 131).

Assim, a consciência, o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes, não sendo transmitidos por hereditariedade biológica, mas, sim, adquiridos no decurso da vida, por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

A natureza humana opera um salto, uma revolução, superando o determinismo biológico predominante daquela época, ao defender as formas de organização social como responsáveis pela construção e reconstrução da natureza humana. Assim, biologicamente determinada são apenas as funções mais elementares, aquelas comuns aos homens e aos animais como os instintos e reflexos condicionados, bem como o uso rudimentar de instrumentos, também presente nos macacos antropoides. Já o comportamento verdadeiramente humano, aquele que separa o homem e o animal, é uma construção social e só pode ser transmitido socialmente.

Nesse sentido, o desenvolvimento científico-tecnológico, sob bases materiais socialistas, seria responsável pela construção do homem comunista, com o pleno desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Desenvolvimento esse, que permitiria ao homem, como já destacado acima, o controle de seu próprio comportamento, bem como da organização e da disciplina necessárias à produção socialista.

Concordamos com Tuleski, quando sinaliza que a continuação de relações burguesas na sociedade russa pós-capitalismo, consolidando o individualismo, a coerção e a competição entre os trabalhadores é criticada por Vigotski, de forma velada. Nos seus textos, ele insiste na formação humana, no

desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como capazes de promover a auto regulação do comportamento humanos, tão necessários à constituição da sociedade comunista. “[...] O desenvolvimento da consciência, do autocontrole, seria a melhor arma para a efetivação da sociedade comunista” [...] (idem, p. 137).

Fazendo essa crítica, Vigotski enfatizava que quanto mais se reforçavam as características da competitividade, do individualismo e egoísmo de natureza capitalista, mas era necessário comprovar que a natureza humana poderia ser transformada tanto quanto o meio externo o fora pela revolução.

Em síntese, essa sua compreensão, intimamente vinculada com a filosofia marxista, põe por terra, a visão maturacionista e linear dominante da psicologia moderna, desarticulando assim a concepção de que existe um tipo humano universal e eterno ao introduzir o conceito de transformação. [...]. (Idem)

Compartilhamos da tese defendida por Tuleski, que assegura ser esse conceito histórico de natureza humana o que Vigotski apresenta de inovador à psicologia de sua época. Tal inovação, se ancorou nas exigências da sociedade soviética, que realizava uma experiência sem precedentes na história da humanidade. Essa sua forma de entender o homem na sua totalidade foi a que melhor correspondeu as necessidades específicas de construção de uma nova sociedade, onde os homens desejavam fazer-se conscientemente comunistas.

Partindo dos estudos *sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* Leontiev (1996) enfatiza o papel ativo do homem em relação à natureza, dominando-a através do trabalho, destacando ser essa a principal diferença entre o homem e os demais animais.

Vigotski em seus estudos revela a importância da linguagem enquanto sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal, como também pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento.

É um salto qualitativo do biológico ao histórico o que possibilita a passagem do comportamento do animal ao homem.

[...] o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os ‘meios de trabalho’ e os ‘meios de comportamento’ sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento ocupa o

primeiro lugar, superando o desenvolvimento '[d] a mão nua e [do] intelecto entregues a si mesmos' (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 91).

Ao proceder dessa forma, nos seus estudos, busca romper com os estudos da psicologia burguesa que comparava o homem ao animal, reduzindo um e outro a um “amontoado de reflexos”, e eliminando suas diferenças, como também, com a tendência em voga de se estudar o homem como produto de uma evolução biológica prolongada sendo o comportamento da criança apenas quantitativamente diferente do comportamento do adulto.

A forma indicada, por ele e seu grupo de estudos, para a superação dessas tendências dominantes na Psicologia de sua época, era a análise do comportamento do homem a luz da história. [...] “O comportamento do homem moderno, cultural não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico” [...] (VYGOSTIKY; LURIA, 1996, p. 95).

Ao fazer as análises do comportamento animal e humano e homem primitivo e moderno, captando suas similaridades e primordialmente suas diferenças, Vigotski postula as características de cada um, no que diz respeito às funções psicológicas, negando assim a concepção de uniformidade e de universalidade de determinadas características psicológicas.

Partindo de seus estudos pode garantir com toda segurança que as funções psicológicas não são dadas desde o nascimento, sofrendo alterações qualitativas que dependem, impreterivelmente, do período histórico ou da sociedade em que vivam. Tuleski (2008, p. 127) destaca, como o autor em tela, demonstra quanto a diversidade qualitativa das funções está diretamente ligada a características de sobrevivência, de organização e das relações que cada tipo humano estabelece com outros homens e com a natureza.

Leontiev trata desse tema, em seu texto *O homem e a cultura* esclarecendo que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho e que esta passagem modificou a natureza do homem, marcando o início de um novo tipo de desenvolvimento, diferente do desenvolvimento dos animais, passando a submeter-se não mais as leis biológicas, mas as leis sócias históricas.

A comunicação, também presente nos animais, adquire novas propriedades no homem, convertendo-se em linguagem e possibilitando a

representação abstrata do objeto pela forma de conceito. [...] “A imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem conquistando o status de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida pela forma de juízos e conceitos” [...]. (Idem)

Martins (2015, p. 10), destaca que todas essas conquistas, imbricadas entre si, conferem ao trabalho humano a sua mais importante característica: a intencionalidade, a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele. Todo ato de trabalho contém em si uma finalidade que precede ao seu resultado final, ou seja, envolve uma pré-ideação que mesmo não tendo existência efetiva concreta, orienta e regula os atos que o constituem. Disso conclui-se que o pensamento, a imaginação e os afetos fazem a mediação da relação sujeito e objeto, culminando na produção de um amplo patrimônio humano genérico.

O processo de trabalho, como atividade socialmente determinada por fins específicos, exige a pré-ideação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência e de funções que possibilitem os modos de operar necessários à sua realização, tais como planejamento, autocontrole, análise/síntese, generalizações, abstrações etc. (Idem) Vigotski vai afirmar que o dado central para a interpretação dessas funções psíquicas superiores reside na premissa segundo a qual a natureza influencia o homem, e do mesmo modo, o homem age sobre a natureza criando, por meio das transformações que nela provoca, novas condições para sua própria transformação. Entre essas novas condições residem, inclusive, as propriedades de seu psiquismo.

A constituição da imagem subjetiva da realidade objetiva, não se institui como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como produto da internalização dos signos da cultura. Forma-se, pelas mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos. Ou seja, para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos.

O desenvolvimento do ser humano é condicionado, pois, pela qualidade das apropriações que realiza, afirmando-se assim a natureza social do psiquismo humano. E dentre os processos sociais destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua é a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente

formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Qualidade que não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que corresponde dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização.

Vigotski destaca que desenvolvimento do psiquismo e educação deve constituir um todo único. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural coloca no centro de sua teoria a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, conferindo primordial atenção ao papel da educação escolar. É tarefa específica da educação escolar a transmissão dos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados como condição para se chegar aos comportamentos complexos propiciado pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Educação essa que não pode se dar de forma espontânea e assistemática exigindo-se processos formais e sistemáticos e assim sendo capaz de desenvolver integralmente e em máximo grau as potencialidades humanas e promovendo a efetiva emancipação do homem.

Na sua obra *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica* (1997), o autor analisa profundamente os limites da psicologia tradicional ao centrar-se em dimensões parciais do psiquismo humano, fato que determinou a formulação de inúmeras abordagens teóricas desprovidas de unidade ou princípios explicativos gerais. Destaca que seus estudos buscavam, justamente, sistematizar as bases gerais para uma psicologia verdadeiramente científica e não propor uma nova abordagem psicológica.

Das necessidades concretas, projetadas a partir da revolução, Vigotski chega a natureza social humana. Isso o conduz à necessidade de entender como a criança se transforma em um ser sociocultural – como partindo de funções elementares e biológicas - ela se apropria dos instrumentos culturais e simbólicos postos em sociedade, transformando-se, qualitativamente, em um ser que se reconhece como unidade na relação com o coletivo em construção, com o qual deve comprometer-se.

Ocupando-se com a questão de como formar as novas gerações com vistas ao projeto socialista Vigotski se debruça sobre como desenvolver nas crianças as atitudes e comportamentos necessários ao homem da nova sociedade? A busca de respostas o fez estudar a natureza humana do ponto de vista da ontogênese e da

filogênese. Para ele, a criança nasce com a preponderância do orgânico, mas pela ação social essas sensações fisiológicas vão sendo superadas com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem – processos interligados e canalizados para a cultura com a qual convive.

Vigotski então demonstra através de experimentos, a transformação das funções psicológicas infantis como a memória, a atenção, a abstração, a aquisição de instrumentos, a fala e o pensamento, de seus estágios mais primitivos para aqueles considerados, por ele, como evoluídos culturalmente, isto é, mediados por signos, ou seja, pela utilização de instrumentos psicológicos, adquirido culturalmente.

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um 'processo cultural' complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (VIGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

A sociedade moderna tem exigido do homem tarefas de grande complexidade no que diz respeito ao domínio da técnica e dos instrumentos existentes para a sobrevivência. [...] “Isso por sua vez exigirá que a escola seja uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajudará a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais)” [...] (TULESKI, 2015, p. 143).

Para alcançar o autodomínio necessário à sociedade comunista, seria exigência básica a preparação das massas em nível técnico e cultural, como também, a formação de uma consciência comunista, eliminando-se as características, atitudes e comportamentos burgueses. Isso só seria possível desde o início, com a inserção da criança como membro em sociedade.

Conclui-se assim, que todas as funções psicológicas não estão prontas desde o nascimento, elas possuem um componente primitivo, biológico, instintivo a princípio, que com a inserção da criança em sociedade vai se modificando e assumindo um caráter diferenciado. O acesso aos bens culturais, seria então a garantia de desenvolvimento de todos os indivíduos de forma completa e continua.

Isso só seria possível com a sociedade comunista, onde a superação da dominação do homem pelo homem e da alienação intrínseca à divisão de classes, seria suprimida.

Na teoria vigotskiana, a escola tem um papel importantíssimo no desenvolvimento cultural das crianças, para a formação do “homem comunista” com formação omnilateral de acordo com Marx, capaz de dominar a própria conduta. A educação deveria preparar os operários para o desenvolvimento tecnológico e industrial avançado, buscando-se superar a escassez e a miséria que geravam o descontentamento da população, ameaçando o projeto comunista.

Leontiev, complementa a ideia acima da importância da educação sinalizando que o movimento da história só é possível com a transmissão, as novas gerações, das aquisições da cultura humana, ou seja, através da educação: [...] “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e, mais complexa é a sua tarefa” [...] (LEONTIEV, 1991, p. 146).

A Psicologia, para Vigotski, deveria dar o embasamento científico à Pedagogia. Nesse caminho ele critica a psicologia moderna burguesa, a psicologia de Piaget, como incapaz de orientar o processo educativo, por estudar a psique de forma estática e não dinâmica, em suas formas cristalizadas e não em processo de origem, formação e desenvolvimento.

Dessa forma ‘a maneira’ de focar o homem deveria ocupar um lugar central no processo educativo, sendo a psique estudada em transformação, levando-se em conta, os mecanismos capazes de acelerar ou bloquear seu desenvolvimento.

3.4 A educação escolar como condição para a humanização

Concordamos com (Tuleski, p. 38, 2008), que o estudo de Vigotski parece ter que enfrentar dois problemas em um primeiro plano – romper com a censura burguesa, referente a sua formação marxista e a seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operada a partir da década de 1930 pelo stalinismo. Mas na superação dessas questões indica “[...] o critério de verdade de suas ideias que se define na prática social, onde os homens se enfrentavam para desenhar os destinos da sociedade russa”:

1 – As interpretações ocidentais da obra de Vigotski – O próprio Vigotski estava preocupado com as influências societárias sobre a psicologia. Ele criticava a estratificação em classes na sociedade soviética por ter efeitos deletérios sobre a motivação, a cognição e a educação dos jovens de classe inferior. Condenava também, a liderança autoritária no local de trabalho por frustrar o incentivo e a criatividade dos operários. Essas preocupações sociais renderam-lhe a inimizade dos burocratas governantes e a proibição de sua obra. Até mesmo a recente edição de suas *Collected Works* omitiu seus trabalhos referentes a questões sociais, políticas e educacionais relacionadas com a psicologia (RATNER, 1995, p. 146-147, *apud* TULESKI, 2008, p.39).

Nesse sentido, reafirmamos que Vigotski adota o método utilizado por Marx para realizar a análise da sociedade capitalista, como uma recusa implícita ao ecletismo burguês e o dogmatismo stalinista. A desconsideração desse autor como alguém historicamente datado e, portanto, comprometido com os acontecimentos de sua época, tem dado margem a inúmeras “interpretações” abstratas de seus conceitos e pressupostos teóricos na atualidade.

Para uma adequada compreensão à teoria de Vigotski e seus principais colaboradores, como sinaliza Facci (p. 134, 2004), é preciso destacar que seus trabalhos são produto da atmosfera política, social, cultural e intelectual da Rússia, pós-Revolução de Outubro de 1917. Revolução essa que representou uma das maiores revoluções sociais do século XX, combinando elementos de uma revolução burguesa com elementos de uma revolução proletária (TULESKI, 2008).

Embora esse período esteja mergulhado em contradições, pode-se dizer que a obra de Vigotski, no campo da psicologia, foi fortemente influenciada pelos aspectos social, político e cultural, nos quais estava fortemente presente a perspectiva de construção de uma sociedade socialista. Nesse sentido, Wertsch, (1988, p. 21, *apud* TULESKI, 2008, p. 134) afirma que esse período pós revolucionário “proporcionou duas décadas do que possivelmente pode ser considerado como o contexto cultural e intelectual mais interessante de nossa época”.

Certamente, é influenciado por este contexto, que Vigotski desenvolve sua teoria e esta tem um impacto significativo no desenvolvimento da psicologia. Teoria que parte de uma base marxista, buscando ir à raiz de todos os problemas e se mantendo fiel a um método de compreensão do psiquismo humano.

Nesse caminho, objetivava construir uma “nova psicologia”, que tinha como finalidade superar o idealismo e as formas empiristas e não dialéticas de materialismo que se faziam presente nas versões biologizantes do psiquismo

humano até o momento. Por meio de sua compreensão do homem como um ser social e histórico, a psicologia que propõe tentaria superar a clássica separação entre corpo e mente.

Para Vigotski, o projeto de implantação do regime socialista dependia da consciência coletiva do sujeito histórico, pois somente esse desenvolvimento criaria as condições fundamentais para que, no plano individual, a consciência dos homens deixasse de ser burguesa e se transformasse em comunista.

O desenvolvimento científico-tecnológico, com bases materiais socialistas, seria o responsável pela construção do homem comunista, com pleno desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, o que permitiria ao ser humano o controle de seu próprio comportamento bem como a organização, o planejamento e a disciplina necessários à produção socialista (FACCI, p. 160).

É nesse sentido que, defende a constituição de uma psicologia marxista, não como mais uma corrente, mas como, a psicologia verdadeiramente científica com pressupostos marxistas. Destacando que “a possibilidade da psicologia como ciência, era antes de tudo, um problema metodológico” (VYGOTSKI, 1991, p. 387, *apud* FACCI, p. 149). Sinaliza assim, que o método materialista-histórico, deveria ser tomado como norte para a análise dos fenômenos psicológicos por entender que seria capaz de unificar a ciência psicológica.

Ciência essa que estava cindida ente o subjetivismo e o empirismo - a filosofia empirista contemplava os métodos das ciências naturais e a filosofia idealista via a psicologia como uma ciência da mente, utilizando assim, a introspecção para descrever os processos psicológicos. Para Vigotski (1996), ambas as concepções não podiam prescindir uma da outra, pois estudar o comportamento sem psique era tão absurdo quanto estudar a psique sem o comportamento.

Ele destaca que o traço fundamental da atividade humana é a mediação de instrumentos técnicos e psicológicos. Os instrumentos técnicos têm a função de regular as ações sobre os objetos e os instrumentos psicológicos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, por exemplo: a linguagem, diferentes formas de cálculo e numeração, os mapas, os desenhos e todos os tipos de signo. (FACCI, p. 154). Na concepção do referido autor encontramos uma série de contribuições de Marx e Engels sobre o processo de hominização e a diferenciação dos homens dos animais.

No livro *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels (1986) conclui que a mão humana, além de ser um órgão de trabalho, é também produto dele. O trabalho, continua Engels, contribuiu enormemente para que os laços societários fossem consolidados, assim como gerou a necessidade de os homens dizerem algo uns aos outros, o que fez com que os órgãos vocais fossem modificando-se simultaneamente à origem da linguagem (p. 33). [...] “Os animais utilizam a natureza, modificam-na apenas para satisfazer suas necessidades estabelecidas geneticamente, adaptando-se ao meio ambiente. Já os homens modificam a natureza e obrigam-na a servi-los, dominando-a. O trabalho é o fundamento da vida humana e, por determinados aspectos, “o trabalho criou o próprio homem” (apud, FACCI, p. 19).

Os instrumentos passam a ser vistos como um produto da evolução histórica da humanidade e, em suas pesquisas, Vigotski verificou, conforme

Facci e Silva (1998, p. 129), que “o uso dos instrumentos e a capacidade de inventar novas formas de utilizá-los são pré-requisitos para o desenvolvimento histórico dos seres humanos; são condições necessárias para o surgimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas” (FACCI, p. 156).

A formação das funções psicológicas superiores é decorrente então, do caráter mediatizado da atividade humana, que ampliou as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade. Vigotski, vai destacar que essas “funções psicológicas superiores se criam no coletivo”, ou seja pela estrutura social, estando estreitamente vinculado ao desenvolvimento sócio histórico do homem.

Marx e Engels assinalaram como a consciência do homem está determinada pelas condições materiais de vida e as relações sociais de produção. Mudanças na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos homens.

Para Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, a linguagem é

[...] tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, também para mim mesmo; a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens [...] A consciência, portanto, é desde o início um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX, 1989)

A linguagem, como a consciência humana, nasce e se desenvolve a partir do e no processo de trabalho. A constituição da auto regulação, do ato voluntário, intencional está, por sua vez, diretamente relacionado a interiorização da linguagem.

A produção de ideias, das representações sobre o mundo, do pensamento, enfim da própria consciência está associada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens. E, pois, essa atuação prática do homem sobre a natureza, buscando satisfazer suas necessidades básicas, que possibilitam a formação das faculdades humanas, criadas historicamente. Por meio do desenvolvimento da prática social, o pensamento evoluiu do nível empírico ao abstrato, teórico, representado, essencialmente, pelo pensamento científico.

Do exposto, conclui-se que o processo educativo ocupa um lugar de destaque na maneira de enfocar a psique do homem, sendo muito íntima a relação entre psicologia e pedagogia.

Para Vigotski, (1991), psicologia e pedagogia estão inter-relacionadas e uma ciência tem importância para a outra. A nova psicologia deveria ter a função de dar o embasamento psicológico à pedagogia, desde que tivesse o processo educativo, isto é, a formação social do ser humano, como algo presente no próprio cerne da psicologia como ciência. Era fundamental educar o homem socialista, e isto exigia novas bases e fundamentações para a psicologia e a pedagogia.

4 VIGOTSKI E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UMA APROPRIAÇÃO PÓS-MODERNA

No contraponto ao rastreamento em documentos oficiais de categorias da teoria vigotskiana indevidamente apropriadas pelas políticas de educação infantil, implantadas nas sucessivas reformas educacionais no Brasil, ao longo das duas décadas, elencamos nesse terceiro capítulo, estudos que demonstraram a recuperação da base marxiana da obra de Vigotski, com destaque para a pesquisa de Carmo (2008).

4.1 A retirada da base onto-marxiana da obra de Vigotski

A obra de Vigotski e seus colaboradores chega ao Brasil na década de 1980, porém suas contribuições para a Educação Infantil começam a ser exploradas apenas a partir da década de 1990, com destaque para o trabalho de Vigotski.

Ao nos lançarmos na busca de compreender a apropriação indébita da teoria de Vigotski, nos deparamos com os estudos de Carmo (2013, p. 634) que com maestria, já trilhara esse caminho. Nas palavras dela: “O estudo que ora concluímos vem somar-se ao reduzido, porém significativo acervo de produções que se contrapõem à forma indébita como vem sendo majoritariamente apropriada e divulgada a obra de Vigotski e que, no Brasil, está representada por autores como Duarte (2001); Tuleski (2001); Facci (2003); Martins (2006), dentre outros, que, com incontestável rigor, buscam resgatar a tradição marxiana nos escritos de Vigotski.

Importante destacar, que através de seu texto, como também dos autores acima citados por ela, buscamos apreender os fundamentos dessa apropriação da teoria de Vigotski, referendando documentos que, no seu bojo, estão profundamente afinados com a sociedade capitalista contemporânea.

Nesse contexto, coube a Carmo (2008, p. 78) nos informar que, majoritariamente, a divulgação da produção intelectual de Vigotsky acontece através de três grandes cortes operados sobre sua teoria: “Os dois primeiros, devidamente situados por Tuleski, dizem respeito, em primeiro plano, à censura burguesa referente à formação comunista do autor e, em segundo, à censura stalinista de suas obras operada na década de 1930”.

Aos dois pontos indicados por Tuleski, Carmo (2008) acrescenta um terceiro corte, efetivado na contemporaneidade pelo pensamento pós-moderno e neovigotskiano. Na letra de seu texto:

Esse terceiro corte conduz toda a produção vigotskiana no sentido da legitimação da ordem do capital, indo, desse modo, de encontro à consolidada perspectiva marxista de Vigotski e ao seu compromisso cabal com a edificação da sociedade comunista, a única que, na sua compreensão, permitiria o desenvolvimento pleno das individualidades, uma vez que, possibilitaria ao homem, “dar esse enorme salto adiante – ‘do reino da necessidade ao reino da liberdade” (VIGOTSKI, 1998, p. 120 apud CARMO 2008).

São, pois, esses três aspectos que de forma inter-relacionada respondem por todo o complexo de deformações atuais da obra de Vigotski.

Essa apropriação indevida das concepções vigotskianas produzidas em momentos diversos no Brasil, afastando-o de suas raízes marxistas, desconsideram o contexto sociocultural e político em que esse pensador viveu e elaborou sua teoria. E desconsideram, também, a prioridade ontológica e o método dialético, postos por Vigotski na esteira de Marx, como demonstra Carmo.

Carmo sinaliza, ao identificar um terceiro corte ocorrido nas concepções vigotskianas que, está se assenta na disseminação da proposta pedagógica construtivista ou sócio construtivista, que traz Vigotski como um de seus autores, associado intimamente ao nome de Piaget, cuja, teoria, Vigotski já analisara e demarcara radicalmente seus pontos de divergências.

A referida autora (idem, p. 189) considera assim que:

a vinculação de Vigotski ao construtivismo se processa desconsiderando, antes de mais nada, os pressupostos ontológicos que levam os citados autores a defender distintos projetos de sociedade. Situada posição histórica de projetos societários diferentes está explícita na obra de Vigotski, que diz textualmente que seu compromisso é com a edificação da sociedade comunista; por sua vez, em Piaget, ainda que este não se auto-defina como intelectual da burguesia, todo o seu arcabouço teórico, calcado centralmente em categorias como adaptação, equilíbrio, acomodação, para citar alguns, coaduna-se, em última análise, com os preceitos de consolidação e manutenção da lógica do capital.

Na busca de recuperar o fundamento ontológico da obra de Vigotski, Carmo assinala como imperativo categorial que a perspectiva ontológica latente em sua obra aponta impreterivelmente para o horizonte da revolução socialista e para a radical transformação da sociedade capitalista.

Esse impedimento fica claro, ao serem colocadas de lado, as categorias da totalidade e da essência, quando da construção da cientificidade moderna. A burguesia não interessa o conhecimento da realidade social até a sua máxima profundidade, ou seja, que se revele os mecanismos essenciais da produção e reprodução da forma atual da sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem, pela desigualdade social, com todas as suas consequências e da qual depende sua própria existência.

Sabemos, pela ontologia do ser social, que a realidade social tem um caráter de totalidade. Daí, considera-se a categoria da totalidade como absolutamente essencial no processo de conhecimento. [...] “totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas em si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante processo de efetivação” (idem, p. 115). Sua importância metodológica dar-se por ser uma categoria que caracteriza a realidade em si mesma.

A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova. (Lukács, 2003.105, Apud Tonet, 2013, p. 114).

Nesse caminho, destaca ainda que, o conhecer só é possível porque a realidade não é apenas aparência, pois é a essência que confere unidade e permanência, relativas a enorme diversidade e heterogeneidade e ao constante fluir de dados imediatos. A pós-modernidade ao rejeitar a noção de essência também elimina a possibilidade de existência de um conhecimento universalmente verdadeiro. E isso, resulta na impossibilidade de transformar integralmente o mundo. Também rejeita a existência lógica própria da realidade social fundamental em qualquer categoria, mas especificamente na categoria do trabalho, não admitindo assim a possibilidade de existência de uma lógica própria da realidade social se nos baseamos apenas nos dados imediatos.

A categoria atividade é muito importante na perspectiva vigotskiana; a criança através da atividade principal vai se relacionar com o mundo e surge a partir daí outras necessidades. Todo o sistema de desenvolvimento é situado historicamente e essa historicidade se dá a partir da relação do indivíduo com os outros e a sociedade.

Duarte (2008), também vai demonstrar com precisão que, muito tem sido feito buscando-se descaracterizar o trabalho de Vigotski e sua luta pela superação do capitalismo e construção de uma sociedade socialista. Enfatiza assim, que toda a produção teórica desse autor esteve comprometida com a consolidação de uma ciência da educação a serviço do pleno desenvolvimento dos indivíduos numa outra forma de sociabilidade.

O autor acima citado aponta para o papel ideológico desempenhado por esse tipo de apropriação das ideias desse grande psicólogo russo, qual seja, o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria de Vigotski ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Ele destaca que o uso indébito dessa teoria é bastante revelador das características do atual panorama ideológico no qual nascem as proposições de cunho neoliberal e pós-moderno. No caso brasileiro essa apropriação está fortemente influenciada por interpretes norte-americanos e europeus.

Duarte vai esclarecer ainda que a aproximação das ideias de Vigotski as ideias neoliberais e pós-moderna só pode acontecer, com um grande esforço para descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-o de seu universo filosófico marxista e do universo político socialista.

Nessa apropriação indevida duas formas têm prevalecido: a primeira diz respeito a uma aproximação entre a teoria de Vigotski e a concepção psicológica, epistemológica, interacionista e construtivista de Jean Piaget, também destacada por Carmo (2008). Já a segunda forma, refere-se à interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas.

Ainda, na letra de Carmo indica-se que o estudo da obra de Vigotski, por autores que se auto-intitulam de vigotskianos, neovigotskianos, vigotskianos contemporâneos, fundamentalmente, desvirtuam o núcleo fundante da psicologia vigotskiana, qual seja, a categoria trabalho. Ao nos debruçarmos sobre seus textos, como também sobre os documentos que referendam a educação infantil no Brasil, e em especial, no município de Fortaleza, é possível conferir que categorias como linguagem, cultura, interação, mediação, apropriação, dentre outras, assumem de forma oportunista a condição de centralidade comprometendo assim “a dinâmica e dilacerando a unitariedade do complexo categorial vigotskiano” (CARMO, *idem*, p. 83).

Esse uso indevido das categorias, tem estado a serviço da educação capitalista, que propala em suas ideais o espontaneísmo, a não transmissão do saber objetivo, a descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber, e a própria negação do ato de ensinar, aspectos caros a obra de Vigotski, uma vez que na sua teoria ele defende o relevante papel que a educação deve cumprir como um dos instrumentos importantes de transformação social na revolução socialista.

Uma ampla parcela dos intelectuais da educação, consideram que o lema “aprender a aprender”, profundamente ligado ao construtivismo, significa uma verdadeira marca das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizado com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade na contemporaneidade.

Questiona-se, assim, sobre a possibilidade de utilização da teoria de Vigotski associada ao “aprender a aprender” para legitimar concepções ideológicas articuladas a sociedade capitalista atual, ou seja, colando Vigotski a ideologia de uma sociedade regida pela mercadoria.

Revela-se, porém, que desde o início, grande parte desse trabalho tem buscado nesse autor subsídios para uma prática pedagógica na educação infantil vinculando-o a perspectiva da epistemologia genética de Piaget, e afastando a obra de Vigotski de seus fundamentos filosófico-metodológicos e descaracterizando as reais contribuições do autor para esse segmento.

Como já dito acima, na constituição de sua teoria, Vigotski dialogou com a obra de Piaget e outras produções teóricas existentes na época, insistentemente situando em todas as suas produções, as diferenças radicais destas com o que estava propondo.

Vigotski e seus colaboradores investigaram a fundo o desenvolvimento infantil e sua relação com a cultura – ocuparam-se com a compreensão da gênese dos processos psicológicos e suas implicações nas práticas pedagógicas, incluindo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e das funções psíquicas superiores em geral, oferecendo assim, conhecimentos seguros no que diz respeito a estreita dependência do desenvolvimento infantil em relação as condições de vida e educação das crianças.

Vigotski vai afirmar categoricamente que cada homem precisa aprender a ser humano durante sua vida em sociedade. Ou seja, para viver em sociedade não

bastam as bases biológicas que a natureza garante ao indivíduo geneticamente, mas ele precisa apropriar-se do mínimo do patrimônio cultural criado histórica e socialmente pelas várias gerações, para poder objetivar-se como ser social, transformado pela sua atividade.

4.2 A apropriação indevida da teoria de Vigotaki na Educação Infantil

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; (...) não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, (...) tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (VIGOTSKI, 2003, p. 77)

Após essa exploração ampla dos documentos produzidos nas últimas duas décadas passamos a uma análise mais profunda em busca de desvelar a essência do que se mostra na aparência. Em um primeiro momento, centralizamos nossa análise nos três documentos considerados mais importantes e referências para todos os outros: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e os Planos Nacionais de Educação 2001/2014. Em seguida, passamos aos documentos

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular/2016 (BNCC), nos aproximando das concepções que orientam e definem as escolhas dos conteúdos e das práticas na educação das crianças. Conhecer como o município de Fortaleza, referendado pelos documentos nacionais, organiza a educação para esse segmento foi o passo seguinte, analisando-se a Proposta Curricular Para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/2016.

Em conformidade com nossos interesses, nossa leitura, desses documentos se dá no intuito de esclarecer a contribuição dessa educação proposta, na direção dos interesses da criança pequena do ponto de vista histórico e de classe social. Importante destacar que o artigo *Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações*, de Ligia Marcia Martins, nos guiaram.

Destaca-se, introdutoriamente o atrelamento destes documentos ao projeto neoliberal em curso, constatando-se o afastamento nefasto do Estado no tocante às políticas públicas de direitos sociais, no caso brasileiro, agravado nos

últimos tempos, por medidas drásticas, como a emenda constitucional 95³⁶, promulgada em 15 de dezembro de 2016, que reduziu e congelou os gastos públicos por duas décadas. Tal projeto traz em seu bojo um ideário que apregoa uma sociedade de homens livres, responsáveis, empreendedores e competitivos, posto que destinados a escolhas, mudanças e sucesso individual. Cabe a educação - complexo vinculado umbilicalmente ao Estado, a função de instruir e adaptar, preparando o indivíduo para resolver problemas concretos da realidade. Cabe salientar que o Estado brasileiro só trouxe para si a tarefa de organizar a educação em nosso país a partir de 1934, o fazendo a partir de princípios norte-americanos, que traz como papel da educação essencialmente a socialização.

Diante desse quadro, identificamos claramente na Constituição Federal em vigência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares, nos Planos Nacionais de Educação, na Base Nacional Comum e na Proposta Curricular do Município de Fortaleza a presença marcante do ideário neoliberal.

A produção contemporânea, na qual se fundamentam esses documentos, sustenta-se em uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento em geral e infantil em particular não respondendo efetivamente as demandas colocadas na realidade concreta, não apresentando assim os necessários subsídios para uma compreensão das especificidades da constituição sócio histórica e política da criança e seu processo educativo.

Envoltos em determinações do Banco Mundial os documentos base, que vão garantir os direitos e o acesso à educação às crianças brasileiras, fundamentados em prerrogativas científicas de cunho neoliberal, desconsideram os determinantes sócio -históricos pautando-se em conceitos biologizantes, universais e abstratos de criança, e de sua educação atualizados e ressignificados. Avança-se para não sair do lugar.

Isso posto, tem-se que, só nos idos de 1988, ou seja, somente há cerca 20 anos é que o Estado brasileiro inclui no seu sistema escolar a educação das crianças pequenas como um direito, mantendo por sua vez as prerrogativas marcantes, das políticas anteriores: uma educação não formal e a baixo custo.

³⁶ Determinou o congelamento dos investimentos públicos durante duas décadas.

Quais os objetivos essenciais de modelo educativo? Fomos em busca dessa resposta e inferimos que tal modelo - educação informal a baixo custo, traz no seu bojo, como analisa a teoria histórico-crítica, concepções e determinações que prendem o indivíduo nos limites das funções psicológicas elementares caracterizadas pelo domínio das relações espontâneas, decorrentes da formação de conceitos também espontâneos (fica-se então, dessa forma, nas aparências dos fenômenos).

A construção do conhecimento, aspecto fundamental das propostas analisadas, se reduz a um produto das elaborações cognitivas individuais dos alunos tendo como base suas próprias experiências na vida cotidiana. Conhecer representa um produto cognitivo individual para adaptação do indivíduo ao meio – que é quem define e comporta os critérios de validação do saber. Nesse caminho a aprendizagem, construção de conhecimento, tem como base as experiências cotidianas. Os conhecimentos a serem aprendidos partem do meio social, desconsiderando-se os conhecimentos historicamente sistematizados e a ciência. O papel do professor, é relegado a um plano inferior de facilitador e organizador do contexto, favorecendo a construção individual de cada aluno. Sintetizando, temos que em todos esses documentos as formas históricas e elaboradas do conhecimento são negadas e o ato pedagógico de ensinar tem seu conteúdo esvaziado.

Martins (Idem, p. 56), destaca:

[...] Nesse ideário, marcadamente construtivista, a inteligência aparece como um conjunto de funções do conhecimento a serviço da resolutibilidade de problemas, isto é, como a capacidade de adaptação às circunstâncias variadas.

Preterindo essa perspectiva, Vigotski, ao elaborar uma teoria a serviço de um novo tipo de sociedade, em novas bases, faz uma revisão das concepções científicas dominantes na época, que reduziam o desenvolvimento a suas determinações biológicas, estruturando uma teoria que ao invés de descrever de forma atomística os processos constitutivos do homem, explicou de forma radical como o desenvolvimento humano está relacionado as condições concretas da vida, sendo as relações concretas e as aprendizagens (principalmente as formais), estabelecidas nestas o verdadeiro motor da humanização e desenvolvimento.

Indo contra a concepção de construção de conhecimento, Vigotski vai afirmar que captar a realidade não assegura o real conhecimento do objeto, pois conhecer exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada “é enquanto possibilidade explicativa, enquanto abstração mediadora na análise do real que as teorias, a ciência e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos assume sua máxima relevância” (Idem, p. 57). A aprendizagem, nessa perspectiva é condição para que se chegue a humanização e pressupõe a apropriação das formas mais elevadas de conhecimento, por isso a educação escolar exerce um papel insubstituível.

Através do aprendizado escolar a criança vai entrando em contato com o mundo dos conhecimentos científicos, que a induzirá a percepção generalizante, de extrema importância para a conscientização de seus próprios processos mentais.

Para Vygotsky os conceitos espontâneos se desenvolvem de maneira ascendente, ou seja, de baixo para cima, e os conceitos científicos se desenvolvem de maneira descendente, ou seja, de cima para baixo. Os dois conceitos se desenvolvem em direções opostas, mas os dois processos estão relacionados, pois "é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato". Isso nos demonstra a necessidade de entender o relacionamento dos dois conceitos - o conceito científico desenvolvendo-se por meio do conceito espontâneo e esse por meio daquele. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos utilizando-se das experiências de mundo que a pessoa já possui.

As aprendizagens formais, permitindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, seriam a condição para a ativação de uma série de processos mentais interfuncionais garantindo-se assim o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento humano no seu mais alto grau. Numa sociedade assim as mistificações e alienações também estariam abolidas.

Sua teoria, como ele mesmo intencionou, poderia ser a base para dirigir e organizar os processos educativos nas escolas, numa sociedade onde a exploração tivesse sido abolida, e todos, tivessem acesso aos conhecimentos culturais em seu mais elevado do grau. Na sociedade capitalista o acesso ao conhecimento sistematizado no seu mais elevado nível é negado a grande maioria da população.

Sintetizamos no quadro I abaixo, as principais concepções apreendidas nos documentos oficiais diferenciando o que diz respeito as concepções hegemônicas do que propõe a teoria histórico-cultural. Destaca-se que, preliminarmente nossa análise já revela que a teoria de Vigotski não encontra pontos convergentes com o ideário científico hegemônico presente nos documentos.

Quadro 2 – Síntese das principais concepções hegemônicas nos documentos em contraponto com a teoria histórico-cultural.

CONCEPÇÕES	CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
CONHECIMENTO	Construído pelos alunos como produto das suas elaborações cognitivas individuais de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Tem por base suas próprias experiências.	É mediado pelas relações com instrumentos e signos. Traduz-se na apropriação do mundo concreto, primeiramente através das relações no cotidiano, seguindo com as relações reais como o mundo da ciência.
APRENDIZAGEM	Apreensão do imediatamente perceptível, estando subordinada ao desenvolvimento.	A aprendizagem tem sua gênese fora da escola. Acontece na experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos. É motor do desenvolvimento e porta de acesso a humanização e ao desenvolvimento em seu mais pleno grau, na sua forma científica.
PAPEL DO PROFESSOR	Facilitador e organizador do contexto. Cabe a ele observar, registrar e refletir, mediando e favorecendo a construção do conhecimento	Transmissão do conhecimento sistematizado, tendo a apresentação dos conhecimentos clássicos a sua máxima relevância. O ensino é a essência do trabalho pedagógico do professor.
CURRÍCULO	O meio social é que define e comporta os critérios de validação do saber. Sendo assim os conhecimentos a serem aprendidos partem do meio social,	Definido a partir dos conhecimentos historicamente acumulados balizados pela ciência.
DESENVOLVIMENTO	Parte de uma acepção naturalizante sendo vista como o somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico pelo transcurso dos anos.	Tem um caráter histórico o que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas.

Fonte: Elaboração da autora

Nosso pensamento, ao sintetizar essas concepções acima, foi demarcar um lugar inicial na busca de se compreender, para além do que dizem ter em comum muitos autores da atualidade com Vigotski, suas diferenças.

No quadro 3 abaixo, sintetizamos as ideias principais, das políticas públicas, que constituem a base norteadora da educação das crianças pequenas, identificando as distorções teóricas das teorias hegemônicas com a essência da teoria de Vigotski.

Quadro 3 – Síntese das principais políticas da educação brasileira e distorções da obra de Vigotski

DOCUMENTOS	DIRETRIZES	DISTORÇÕES/OBRA DE VIGOTSKI
CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988	Garantir o acesso à educação infantil às crianças até os cinco anos de idade é um dever do Estado assegurado pela Constituição Federal em seu artigo 208, inciso IV.	Faz uma crítica as teorias que realizam uma <i>etapização</i> , baseando-se em cronologia, relacionados ao desenvolvimento intelectual infantil.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN 1996)	<p>De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil é oferecida em creches (para crianças de zero a três anos de idade) e em pré-escolas (dos quatro a cinco anos).</p> <p>A responsabilidade pela oferta dessas modalidades de ensino é, prioritariamente, dos municípios.</p> <p>A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Sua finalidade é complementar a ação da família e da comunidade no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.</p> <p>Os estímulos experimentados pelas crianças nessa modalidade de ensino por meio das atividades lúdicas propostas pelos educadores contribuem para seu aprendizado futuro, desenvolvem sua autonomia e capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social.</p> <p>(Idem, acesso em janeiro de 2018).</p>	<p>A <i>etapização</i> realizada por alguns autores que estudaram o desenvolvimento infantil, não tem valor universal, visto que para cada momento histórico / social mudam-se as realidades (todo desenvolvimento depende das condições que cercam as crianças – elas “são histórica e socialmente determinadas”).</p> <p>Considerava o desenvolvimento infantil na sua totalidade sem fragmentações em seus aspectos ou dimensões. Todo desenvolvimento é social.</p> <p>As atividades realizadas pelas crianças são orientadas por atividades guias que em momentos diferenciados do desenvolvimento assumem uma posição dominante.</p> <p>Lembrando que para Vigotski a aprendizagem, acontece no momento presente, promovendo o desenvolvimento.</p>

<p>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) – Sancionado pela Lei nº 13.005/2014</p>	<p>Apresenta como meta universalizar a educação infantil na pré-escola até 2016³⁷ e, até 2024, ampliar a oferta de vaga em creches para atender, no mínimo, 50 % das crianças. A preocupação com políticas públicas para a infância no Brasil só são pensadas a partir de 1990.</p>	<p>A escola de Vigotski com sua teoria envidou esforços que contribuíram no processo de instrução do povo russo no período pós-revolucionário (1917). De acordo com esse referencial a educação escolar ativa vastas áreas da consciência.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração da autora

Lançamos nosso olhar aos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil e Base Nacional Curricular Comum, em busca de aprofundar nossas proposições.

As diretrizes se apresentam como um instrumental a apoiar os educadores de creches e pré-escolas a realizar seu trabalho educativo junto às crianças. O trabalho deve pautar-se sobre dois âmbitos principais a Formação Social (ênfase na construção do sujeito, sua identidade e autonomia) e Conhecimento de Mundo (construção das diferentes linguagens pelas crianças), visando o desenvolvimento integral. A *criança* como sujeito de direitos é o protagonista, construindo seus conhecimentos a partir da interação com outras crianças (prioritariamente) e com o meio de forma ativa (visão construtivista do conhecimento). O *conhecimento* deve ser adquirido de forma prazerosa e não diretiva (não pode ser transmitido pelo professor), sendo a brincadeira o eixo norteador do trabalho e as práticas cotidianas espontâneas a referência maior.

Entre os eixos norteadores do RCNEI, destacam-se “[...] o espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretívismo no trabalho pedagógico [...]” (ARCE, 2007, p. 27). Diante disso, podemos notar que as ideias de espontaneidade e de naturalidade do brincar estão presentes desde a origem da Educação Infantil brasileira, as quais levam a compreensão de que a brincadeira não necessita de intervenção, já que a criança a desenvolve livremente. [...] os documentos oficiais do MEC indicam que os programas de educação infantil devem respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que, desta forma, possa realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças, sendo esta outra marca do construtivismo e da pedagogia da infância, a ludicidade espontânea. A brincadeira é considerada a linguagem principal da infância, conforme destaca Arce “com poderes de invenção, recriação e ressignificação da realidade circundante” (2013, p. 18).

³⁷ . Meta não foi cumprida.

A BNCC na sua recomendação curricular, descaracteriza o campo científico do conhecimento, priorizando as experiências concretas da vida cotidiana da criança, em detrimento ao patrimônio cultural. Para Vigotski o ensino é o protagonista no processo educativo. Ensino que deve ter como foco a Ciência, estruturando-se de acordo com as áreas do conhecimento (ciências, matemática. História, geografia etc.).

Distorce-se e deforma-se assim os campos científicos renomeando-os: a **área da Linguagem**, passa a ser apresentado como: *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; a de **Matemática**, como “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”; **Ciências Sociais e Naturais** transforma-se em *Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas*, compõem a área de “*múltiplas linguagens*”. De acordo com Vigotski a educação infantil não pode prescindir de ser organizado por áreas do conhecimento.

O professor é o mediador entre as crianças e o conhecimento, intervindo só quando solicitado ou necessário e organizando as atividades em sala, a partir das experiências e dos conhecimentos das crianças. Cabe a ele observar, registrar e refletir, favorecendo a construção do conhecimento significativo às crianças.

A articulação entre o cuidar e educar se apresenta como o grande diferencial que irá promover, nesses “novos tempos” a qualidade no atendimento a essa faixa etária. O conceito de desenvolvimento, na sua acepção naturalizante, como o somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico pelo transcurso dos anos (ARCE, 2013, p.) atravessa toda a proposta. A educação é definida como como um instrumento de adaptação ao meio social, desconsiderando-se sua complexidade e a realidade sócio histórica.

É mergulhado nesse ambiente “anti-escolar” que a educação das crianças deve acontecer. Institui-se assim, uma política que se mantém distante da perspectiva escolar, anunciando-se novos tempos que não chegaram. O que se infere é que saímos do assistencialismo para um modelo pedagógico “antiescolar”, desqualificador da transmissão dos conhecimentos sistematizados e do trabalho do professor. Uma educação escolar que continua pautada no espontaneísmo, no lúdico, no não diretivismo e no prazer, tão próprios ao começo dessa história. Froebel está mais presente do que nunca!

Vigotski foi além das premissas acima apresentadas, buscando na essência do trabalho pedagógico – o ensino, o eixo da educação infantil. Educação

essa que é própria da escola. As crianças são alunas e o pilar do trabalho pedagógico é a transmissão de conhecimento para revolucionar o desenvolvimento infantil ao promover os saltos qualitativos que as encaminham ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Nessa teoria professor assume seu papel de ensino provocando o desenvolvimento, criando na criança sua “segunda natureza”, a social. O conhecimento deve ser algo selecionado pelo professor com a finalidade de transmissão, tendo-se a ciência como referência. Destaca-se ainda que são as condições concretas onde a criança se insere que vão determinar sua humanização e seu desenvolvimento psíquico.

Subsumido nesse emaranhado de conceitos vislumbramos *as categorias da atividade* e de *desenvolvimento psíquico* da teoria de Vigotski, sendo usadas de forma distorcida ao serem referências ao papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem, e produto das determinações biológicas (etapização por cronologia), respectivamente. Mas adiante trataremos disso com mais precisão.

Logo abaixo, no quadro IV, sintetizamos as principais *diretrizes curriculares* para a educação das crianças confrontando-as com as distorções operadas na teoria de Vigotski.

Quadro 4 – Síntese das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil brasileira e distorções da obra de Vigotski

DOCUMENTOS	DIRETRIZES CURRICULARES	DISTORÇÕES/OBRA DE VIGOTSKI
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil CNE/CEB Nº 5/2009 (BRASIL, 2009)	Artigo 4º - definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).	As diretrizes curriculares infantis brasileiras, valorizam as práticas cotidianas, e para Vigotski, embora essas práticas sejam importantes, o aprendizado escolar tem natureza distinta.
	Artigo 9º - apresenta os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica: as interações e a brincadeira , experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.	Diferente da teoria de Vigotski, a lei desemboca em práticas espontâneas que coloca no mesmo nível Interações / mediações entre as próprias crianças e professores. Hipervalorizando assim as interações entre as próprias crianças, em detrimento da figura do professor.

<p>Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2016)</p>	<p>A partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.</p> <p>Os seis Direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.</p> <p>A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>Esses campos de experiências são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O eu, o outro e o nós; - Corpo, gestos e movimentos; - Traços, sons, cores e formas; - Escuta, fala, pensamento e imaginação; - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. <p>As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.</p> <p>Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.</p>	<p>A BNCC que estrutura o papel ativo da criança e, seis direitos, desconsidera o direito à aprender, que na teoria histórico-cultural de Vigotski é o motor do desenvolvimento da criança.</p> <p>Na sua recomendação curricular, descaracteriza o campo científico do conhecimento, priorizando as experiências concretas da vida cotidiana da criança, em detrimento ao patrimônio cultural.</p> <p>De acordo com Vigotski a educação infantil não pode prescindir de ser organizado por áreas do conhecimento.</p> <p>Na perspectiva da teoria de Vigotski, as brincadeiras e interações, apesar de papel relevante no desenvolvimento infantil não poderiam ocupar o eixo estruturante da educação.</p> <p>A ETAPIZAÇÃO – representa o resgate ao Piaget e a associação de Vigotski as teorias psicogenéticas (a históricas).</p> <p>A separação de conteúdos relacionando-os as características de desenvolvimento de cada grupo, parte do conceito de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget.</p> <p>Para Vigotski o eixo estruturante da educação escolar, independente da faixa etária, é o conhecimento sistematizado.</p>
---	---	---

Fonte: elaboração da autora

Mergulhados nesse ambiente de desvalorização do conhecimento sistematizado, do papel do professor e da escola, chegamos a Proposta Curricular Para a Educação Infantil do Município de Fortaleza³⁸. O documento foi entregue a

³⁸ A rede municipal de ensino de Fortaleza conta com um total de 352 instituições educacionais que ofertam educação infantil, sendo: 134 Centros de Educação Infantil (CEI); 138 escolas e 80 creches

comunidade educativa em junho de 2016, numa versão preliminar (aberta a sugestões da comunidade de educadores da rede municipal), e em sua versão final em janeiro de 2017.

Na abertura do documento atesta-se que o mesmo visa subsidiar a construção da proposta pedagógica de cada unidade escolar da rede municipal de Fortaleza, considerando-se o contexto da instituição, da comunidade e de cada criança. Essa é a quarta proposta curricular que visa orientar o trabalho pedagógico da rede municipal: a primeira foi publicada em 1995, a segunda em 2002 e a terceira em 2009.

Na apresentação (2017, p. 5) destaca-se que a Proposta foi construída de forma colaborativa, com a participação efetiva de representantes dos segmentos educativos da rede municipal de ensino de Fortaleza (diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos, assistentes da educação infantil, professores, pais), tendo como fundamentação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016).

O documento está organizado em três partes: Na Parte I: apresentam-se os fundamentos e concepções norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil (os capítulos 1 ao 8 compõe essa parte); na Parte II: delinea-se a gestão da prática pedagógica (comporta os capítulos 9 ao 14); e a Parte III: trata das orientações para construção/reelaboração da proposta curricular das instituições de educação infantil (capítulo 15). Os 15 capítulos têm autoria diversa, composta em sua maioria por técnicos em educação (nas titulações apresentadas somente 2 se apresentam como professores da rede municipal.

Espera-se que ele se constitua como referência para as práticas docentes que devem ter como finalidade:

[...] a promoção do desenvolvimento integral da criança, até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, afetivo, intelectual e social (LDB, 1996), a educação infantil precisa cumprir essa missão com o compromisso de tornar essencialmente satisfatórios seus espaços, tempos e ações [...].

(...) a formação da identidade da criança, nos quais têm papel essencial ações que construam uma vivência lúdica, interessante, pedagogicamente bem fundamentada, além de determinantes no desenvolvimento da autoconfiança, autonomia, independência, autoconceito, autoestima, cooperação, solidariedade e responsabilidade das crianças.

A concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares é reafirmada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações, e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Logo após, destaca-se o papel do professor como o profissional que:

[...] gesta uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, onde o brincar lhe possibilita criar situações cotidianas que favorecem a construção da sua identidade, da imagem de si mesma e do mundo que a rodeia.

Em seguida, postula-se que a criança ao experimentar diversas vivências realiza aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento de funções sociais e cognitivas, na perspectiva da interação social defendida autores como Piaget, Vigotski e Wallon. No documento a categoria interação é atribuída a Vigotski de forma indevida, uma vez que o mesmo se utiliza do conceito de mediação para explicar a relação desenvolvimento e aprendizagem que são igualmente diferentes, mas postas no mesmo universo teórico de Wallon e Piaget. Conforme Vigotski “a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata”. A relação entre sujeitos pressupõe a mediação através do outro.

Já poderia parar minha análise, nessa introdução, uma vez que já se encontra, quase que na sua integralidade, as concepções hegemônicas neoliberais presentes nos documentos nacionais claramente aqui destacados, como também, já encontramos o nome de Vigotski colado aos nomes de Piaget e Wallon, como se suas teorias tivessem uma relação de complementaridade.

No texto introdutório relata-se como se deu o processo de construção da proposta centrando-se nas narrativas e impressões das autoras, portanto, descoladas dos conhecimentos sistematizados e balizados pelas áreas do conhecimento. No Capítulo 1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, tem-se o nome de Vigotski mais uma vez, ao lado dos dois outros autores, fundamentando dois trechos “confusos” que fazem referência a condição de humano do homem e associam Vigotski ao sóciointeracionismo. Um pouco mais a frente, faz-se alusão a esse autor como integrante da psicologia genética ou

psicogenética, junto aos outros dois autores já referidos. Através de Rego³⁹ (1997), afirma-se que a teoria de Vigotski contribui na prática pedagógica da educação das crianças em quatro aspectos que merecem destaque: 1. A escola como espaço de apropriação e construção de cultura; 2. O papel da imitação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem; 3. A importância do outro na construção do conhecimento; 4. O papel mediador do professor. Conclui-se o texto com destaque para a zona de desenvolvimento real e potencial salientando-se “o papel do professor de intermediação de extrema relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (p. 19). Nas referências inclui-se as obras *Pensamento e Linguagem* (1989) e *A formação Social da Mente* (1988).

Em nome do ecletismo aspectos importantes da teoria de Vigotski são incorporados, de forma fragmentada e desconsiderando-se toda a base fundante da teoria e sua relação umbilical com a construção de um novo modo de sociabilidade (trabalho associado). De acordo com Saviani, (?), a teoria de Vigotski no Brasil passou a ser associada a Piaget e Wallon, nas tramas sóciohistóricas de constituição do que se nominou neoconstrutivismo, neoescolanovismo e neovigotiskianismo, que comportam as concepções pedagógicas a-históricas hegemônicas no campo da educação, apresentando a criança e seu processo de desenvolvimento de forma abstrata e alheia as determinações sociais, tratando o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo. Rego (Idem), traz fragmentos da teoria, dissociada de sua integralidade, enfatizando aspectos importantes da teoria, mas que não representam a essência do que esse referencial indica, apresentando os conceitos de Vigotaki como se fossem equivalentes. A teoria histórico-cultural, como seu nome já indica, foi elaborada partindo-se, fundamentalmente, da realidade russa e suas necessidades diante da revolução e superação do capitalismo. Para Vigotski o que possibilita o desenvolvimento psíquico de forma ampla são as aprendizagens que o sujeito realiza a partir das relações que estabelece com o mundo material e os outros homens. Nesse processo, sua teoria enfatiza a importância das aprendizagens espontâneas e, principalmente das sistematizadas que possibilitam acesso aos conhecimentos historicamente produzidos - condição de desenvolvimento dos processos psíquicos e da consciência. Só se chega a humanização por essa via.

³⁹ REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

O documento não faz o tratamento rigoroso da relação aprendizagem e desenvolvimento nesses três autores citados. Aprendizagem e o desenvolvimento, para a teoria histórico-cultural são processos que possuem uma unidade, mas não identidade. Para Vigotski “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 118). Na criança a aprendizagem desempenha um papel fundamental, possibilitando seu acesso a novos níveis de desenvolvimento. É, pois, um poderoso instrumento que direciona e determina o destino de todo seu desenvolvimento mental (2008, p 107). O próprio Vigostki escreve um texto onde explica as três grandes correntes acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que continua dando as diretrizes sobre a compreensão entre esses dois momentos e, ainda em vida, analisou criticamente a concepção de Piaget, esclarecendo que este assenta suas bases no biológico, assim integrando-se ao grupo teórico das ciências do comportamento. Para ele, o desenvolvimento da criança segue fases e estágios, conforme as leis biológicas, que independem do aprendizado.

No Capítulo 2. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, o autor de referência é Wallon.

O Capítulo 3. LINGUAGENS, no plural, possui 6 subitens, considerando-se a área da matemática, da arte, da música, do movimento e das tecnologias como diferentes linguagens. No 3.1. O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE, DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, faz referência as *cem linguagens da criança*, a partir do autor Loris Malaguzzi (1999), afirmando, categoricamente, que a escola só trabalha uma. No seguimento, destaca-se que é através da interação com o adulto que a linguagem se estrutura, “portanto através das brincadeiras e interações deve-se possibilitar a relação com a linguagem oral e a escrita” (p. 24). Concluindo-se o texto afirma-se:

Por fim, acreditamos que na educação infantil o papel principal do trabalho com a linguagem verbal deve ser o de desenvolver a curiosidade, a participação, a criatividade, o questionamento, o encantamento e a expressividade das crianças, a partir de experiências que oportunizem práticas cotidianas de oralidade, leitura e escrita.

Vigotski vai esclarecer em suas pesquisas que a “A humanização se ancora profundamente na linguagem verbal” (p. 108). A linguagem na teoria histórico-cultural tem um papel essencial na organização das funções psíquicas

superiores, portanto no desenvolvimento de nossa humanidade. Surge como meio de comunicação no contato social e se converte em fala interior organizando o pensamento da criança, e influenciando diretamente no desenvolvimento das operações intelectuais. Ou seja, todas as funções psíquicas se redimensionam a partir dos significados que a linguagem oral oferece à realidade, ocorrendo um salto qualitativo interno provocado pelo meio externo. A criança passa de ser controlado a controlar as funções conscientemente. O texto da proposta, traz o “modismo” das *cem linguagens* e distorce toda uma área de trabalho pedagógico de muita importância para o desenvolvimento das crianças – quem dera pudéssemos trabalhar bem a linguagem oral e com isso favorecer a abertura de muitas portas para nossos alunos.

O subitem 3.2, trata da EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. No texto o conceito de zona de desenvolvimento real e potencial aparece novamente, ainda que completamente distorcido, e, novamente Vigotski é citado colado a Piaget (referências a símbolo e significado). Nas referências inclui-se a obra *A formação social da mente* (1991). O conteúdo do capítulo mais uma vez, desconsidera a importância fulcral da linguagem no processo de constituição dos indivíduos na teoria da escola de Vigotski. Traz o conceito de zona de desenvolvimento real e potencial de forma distorcida enfatizando um viés biologizante, desconsiderando-se as determinações sócio-históricas. Por sua vez, signo e significado estão imbricados nas teias das relações socioculturais estabelecidas na realidade concreta, uma vez que: “na gênese de todas as funções psíquicas superiores e suas relações, encontram-se as relações sociais concretas, as autênticas relações humanas que as produziram” (p.150). No que diz respeito ao signo, significante e significado destaca-se o total descolamento destes com a realidade que os produz.

O subitem 3.3, destaca DEZ RAZÕES PARA MUSICALIZAR – AOS EDUCADORES EM GERAL (PAIS E MESTRES) e o 3.4. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, aqui faz-se referência a Vigotski ao se destacar o papel das experiências diversas para ampliar a capacidade imaginativa. Sua obra *Imaginação e criatividade na infância* (2014), faz parte das referências.

O subitem 3.6. EDUCAÇÃO INFANTIL: LINGUAGEM DIGITAL E AS TECNOLOGIAS fecha o capítulo sobre linguagens.

No CAPÍTULO 4: NATUREZA E CULTURA, o corpo do texto não faz referência a Vigotski, mas inclui-se na referências três obras suas: *Pensamento e*

linguagem, A formação social da mente e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Sabemos como a cultura é importante na teoria de Vigotski. De acordo com ele ao nos apropriarmos da cultura desenvolvemos nossa segunda natureza – a social, e só assim nos humanizamos.

O CAPÍTULO 5, refere-se as BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES. A proposta centra como eixo estruturante da educação a brincadeira. Universalizando-se e naturalizando o brincar como a linguagem biologicamente dada. Vigotski defende o brincar (jogo de papéis) como condição da criança se apropriar do mundo, simbolizando os processos psíquicos. Brincar esse que não é atividade própria à criança, mas atividade constitutiva da condição infantil contemporânea, destacando, pois, o caráter histórico de sua gênese, diferentemente desse *ideal de criança* universal e naturalizante das teorias hegemônicas. No desenvolvimento do brinquedo ocorrem mudanças de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras. Isso significa que ao brincar, reproduzindo as relações sociais dos adultos, a criança vai se aproximando e se apropriando de seu mundo social. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, situação no pensamento e situações reais” (p. 130). Como fechamento do capítulo um poema, sem identificação de título ou autor, destaca o papel lúdico da infância como lugar da imaginação e do sonho apagado por sua entrada na escola, depreciando-se assim a importância do papel da escola.

O CAPÍTULO 6: ARTICULAÇÃO CURRICULAR: O QUE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL PRECISAM CONSIDERAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, trata da articulação necessária, como o texto adianta, entre a educação infantil e o ensino fundamental, níveis de ensino que tem objetos diferenciados, de acordo com o que o documento apregoa. Destaca-se que como o objeto da educação infantil são as relações e o do ensino fundamental o conhecimento é preciso tomar alguns cuidados nessa transição. Vigotski nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças possibilitou que compreendêssemos que a educação nos possibilita a humanização e inicia deste a mais tenra idade. É através da vida concreta que chegamos aos conceitos espontâneos que por sua vez, são as portas para o acesso aos conhecimentos científicos, próprios da realidade escolar.

O CAPÍTULO 7, trata da ARTICULAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA e o 8, apresenta A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO INCLUSIVO DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.

A Parte II do documento refere-se a “Gestão da prática pedagógica”. No Capítulo 9, AS EXPERIÊNCIAS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA integram os conteúdos curriculares da proposta. Nele assegura-se que:

a integração das experiências do Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09, apresenta um quadro-síntese que integra **os cinco campos de experiências, os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem** e orienta a proposta de organização do Currículo para a educação infantil da rede pública municipal de ensino, agregando em cada campo de experiência, um quadro composto por três colunas que contemplam o **Direito a Aprender, os Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças e as Ações didáticas**, garantindo que os direitos de aprendizagem das crianças de conhecer, explorar, participar, comunicar, brincar e conviver sejam vivenciados em todos os momentos da rotina das creches e pré-escolas.

Os campos de experiências, em conformidade com a BNCC, são cinco: **o 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.

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, **ressaltando a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem**.

Os subitens 9.1 ao 9.5 integram os CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, abaixo discriminados.

9.1. Campo de experiências: O EU, O OUTRO E O NÓS

9.2. Campo de experiências: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

9.3. Campo de experiências: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

9.4. Campo de experiências: TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS 9.5. Campo de experiências: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.

Acima, quando analiso a BNCC já trago as considerações sobre as áreas do conhecimento, afirmando como essas, distorções e misturas confundem mais que explicam. Penso que ao invés de orientar, “desorienta” muito mais o professor e, conseqüentemente seu trabalho pedagógico. Na “grade” que apresenta os conteúdos a serem trabalhados (ressignificados) tem-se uma primeira coluna que traz OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM (OBJETIVOS), uma segunda coluna com OS CONHECIMENTOS A SEREM RESIGNIFICADOS e a TERCEIRA com AÇÕES DIDÁTICAS QUÊ. Diante desse quadro caótico onde as concepções estão juntas e misturadas só pose-se concluir que tudo que se promove com uma proposta desta é o esvaziamento da função da escola e do papel fundamental do professor. É muita falácia de direitos, inclusive escritos no papel para poucos ou nenhum direito na vida concreta dessas pequenas crianças, que não tem acesso a humanização, vivendo como se fossem “bichos” a margem da sociedade (muitas vezes tenho que parar nossos momentos de atividades para conversar que não devem mexer no lixo da sala, pois lá só tem coisinhas sujas que não servem mais. Porém para eles o lixeiro é a porta das novidades que podem ter acesso na dureza da vida concreta desses pequenos. Assim é que, vez em quando, pego-os com os canudos das caixinhas, as caixas descartadas, os restos de comida, como se fossem os melhores brinquedos ou a melhor comida).

No Capítulo 10, PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL orienta-se como deve se realizar o planejamento considerando o que se estabelece nos capítulos 11, ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL; 12, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO e 13: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA. No texto que estrutura esse subitem Piaget, Vygotsky e Wallon, são novamente aproximados fundamentando:

“pesquisas e elaborações teóricas que subsidiam grande parte da atual compreensão sobre o desenvolvimento do indivíduo, evidenciando a importância das interações no desenvolvimento humano ao constatarem, através de suas pesquisas, que o conhecimento é uma construção do próprio sujeito por meio das interações estabelecidas por este nas diversas experiências com o seu meio físico e sociocultural” (p.121).

Na citação acima, aparece, quase que na íntegra, as concepções hegemônicas na educação, apropriadas do ideário neoliberal. São concepções pedagógicas neoconstrutivistas ressignificadas. Mas uma vez as concepções da interação, do desenvolvimento, da construção do conhecimento e do meio sociocultural são rerepresentadas nesse texto que deve seguir de guia para a efetiva prática pedagógica dos professores que compõem a rede municipal de ensino de Fortaleza. Na prática a teoria é essa mesma que embasa o fazer pedagógico. Na experiência que vivo na unidade onde trabalho, chegaram a nossa escola apenas cinco exemplares que deveriam ser usados pelos professores (cerca de 30) nos dias de planejamento. Foi informado que as mesmas ficariam guardados no armário das coordenadoras pedagógicas e nunca, nunca mesmo, durante esse ano letivo em andamento vi nenhuma professora usar esse material para planejar suas aulas. Fico pensando que usar ou não o que está escrito ali não faz mesmo muita diferença. Na prática a grande maioria dos profissionais tem realizado o que apregoa o ideário neoliberal disseminado pela cultura hegemônica – cada aluno que se esforce se quiser aprender alguma coisa. O espontaneísmo, as brincadeiras livres e as atividades prazerosas são a ênfase maior. E para isso não é preciso uma proposta pedagógica (que como tantas outras orientações que chegam) não contribuem para a ação prática, revelando o completo esvaziamento do papel da escola e do professor como porta de acesso ao conhecimento sistematizado. Vigotski, enfatiza em sua teoria como o professor deve ser um intelectual bem preparado para favorecer o melhor para o desenvolvimento dos alunos.

O capítulo 14: FORMAÇÃO CONTINUADA E ACOMPANHAMENTO DOCENTE: O DESAFIO DE REFLETIR, TRANSFORMAR E QUALIFICAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA, destaca que as mudanças sociais influenciaram na formação dos professores demandando outros conteúdos imprescindíveis a profissão como as habilidades e atitudes e a importância ao trabalho em equipe.

Destaca-se ainda:

O empoderamento, o protagonismo, a empatia, o altruísmo, o empreendedorismo, a resiliência, dentre outros componentes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento profissional. Logo, a formação continuada não pode ser entendida apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sobretudo, propor a **necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos** na própria prática formativa (IMBERNÓN, 2010), ou seja, um continuum de conscientização acerca do

que aprendemos e do que nos falta aprender – uma prática metacognitiva (ANDRETTA, 2010) por excelência.

Muito do que está discriminado, só confirma o que acima destaquei, a imersão profunda da educação do município de Fortaleza no ideário neoliberal. A formação aligeirada, o pragmatismo associado e a correria da vida diária roubam-nos o nosso tempo e nossa energia. Já não temos tempo de pensar, refletir, analisar e compreender que podemos transformar essa realidade que se apresenta a nós só na aparência. Sua essência não pode ser revelada.

A Parte III, CONSIDERAÇÕES PARA A (RE) ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL do município de Fortaleza, no seu Capítulo 15, apresenta “A construção da Proposta Curricular como um exercício da autonomia e participação coletiva”.

Sugere assim algumas reflexões: em que sociedade queremos viver? Que educação pode contribuir com uma **sociedade justa**, tolerante, **humanizada** e **emancipadora**? Que seres humanos precisamos ajudar a formar na constituição de uma sociedade que preconize a paz? Qual é o papel da criança na formação dessa sociedade? Que aprendizagens são importantes para a construção dessa sociedade? Como resposta prega-se que as propostas pedagógicas:

[...] façam opções claras pelos princípios de liberdade, de tolerância com o diferente, de cuidado com a vida, com o planeta e com o outro; pelos princípios de solidariedade, de responsabilidade na construção do bem comum [...] (BRASIL, p. 57, 2006). Reafirmando tais ideias, o Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) expressa que “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir que elas cumpram plenamente sua **função sociopolítica e pedagógica**”, tais como: ofertar condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitar a convivência das crianças entre elas e com os adultos; promover a igualdade de oportunidade educacional entre as crianças de diferentes classes sociais; e, principalmente, construir: Novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009)

Reafirma-se ainda que na elaboração das propostas pedagógicas das instituições é importante ressaltar **as concepções de sociedade, de educação, de ser humano, de criança, de educação infantil e quais as aprendizagens** que irão

contribuir no desenvolvimento dos sujeitos e na **construção de valores éticos e morais**, colaborando com a igualdade e equidade de direitos.

Falar de valores morais numa sociedade que não percebe a imoralidade com que vive milhões de crianças brasileiras é patético. E aqui, trago mais uma vez Vigotski e a teoria histórico-cultural quando destaca que são as condições reais, as relações reais que vivemos que são apropriadas pelos indivíduos de cada sociedade e são a base de seu desenvolvimento. E são essas relações de exploração do homem pelo homem que vivemos na atualidade o fundamento da constituição do sujeito, que precisa ser enganado, “cegado” para se submeter e subservir como instrumento de riqueza alheia.

No quadro 5, mostramos uma síntese das principais ideias destacadas acima.

Quadro 5 – Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de fortaleza/2016 e distorções da obra de Vigotski

REFERENCIAS A OBRA DE VIGOTSKI NA PROPOSTA CURRICULAR FORTALEZA	OBRA DE VIGOTSKI	DISTORÇÕES
<p>[...] "Vale ressaltar que a instituição de educação infantil é um espaço em que profissionais especializados gestam uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, onde o brincar lhe possibilita criar situações cotidianas que favorecem a construção da sua identidade, da imagem de si mesma e do mundo que a rodeia. Ao experimentar diversas vivências a criança realiza aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento de funções sociais e cognitivas, na perspectiva da interação social defendida por autores como Piaget, Vigotski e Wallon" (p. 5)</p>	<p>Conforme Vigotski "a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata". A relação entre sujeitos pressupõe a mediação através do outro.</p>	<p>No documento a categoria interação é atribuída a Vigotski de forma indevida, uma vez que o mesmo se utiliza do conceito de mediação para explicar a relação desenvolvimento e aprendizagem que são igualmente diferentes, mas postas no mesmo universo teórico de Wallon e Piaget.</p>
<p>[...] "a defesa do brincar, um dos direitos de aprendizagem da criança, reafirmado meses depois na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015). (p. 5)</p>	<p>Vigotski defende o brincar (jogo de papéis) como condição da criança se apropriar do mundo, simbolizando os processos psíquicos. Brincar esse que não é atividade própria à criança, mas atividade constitutiva da condição infantil contemporânea, destacando pois, o caráter histórico de sua gênese.</p>	<p>A proposta centra como eixo estruturante da educação a brincadeira. Universalizando-se e naturalizando o brincar como a linguagem biologicamente dada a essa fase.</p>
<p>CAPITULO 1: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA " [...] O aporte teórico de Piaget, Vygotsky e Wallon tem colaborado na compreensão de que a condição humana não é inata, tampouco fruto das experiências sociais, mas o resultado da interação de fatores endógenos e exógenos. É a partir de um processo contínuo, complexo e integrado, que o homem assume a sua condição de humano (PIAGET, 1986; VYGOTSKY, 1989; WALLON, 1981).</p>	<p>Vigotski é considerado " o homem que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto". Daí, infere-se que o homem tem uma base orgânica, mas, para tornar-se social precisa apropriar-se da cultura, desenvolvendo nesse processo sua humanidade. Confusão das teorias de três expressivos autores, distorcendo-se e fragmentando a teoria histórico-cultural.</p>	<p>O título do capítulo faz alusão a dois conceitos que apresentam divergências importantes na teoria de Piaget e de Vigotski. Há um profundo desrespeito as teorias destes expressivos pensadores da psicologia infantil. Cada uma, a partir de suas referências teóricas, culturais e momentos históricos, contribuíram para a compreensão do desenvolvimento da criança, apresentando diferenças significativas nas suas produções.</p>

<p>Superando as ideias inatistas e as comportamentalistas, o interacionismo indica que o desenvolvimento humano é resultante da interação do sujeito com o mundo em que vive, influenciando e sendo influenciado por ele. Dessa forma, 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</p>	<p>Contrário a esse posicionamento teórico e ancorado em outras bases (materialismo histórico), Vigotski postula que o que humaniza o homem são as relações que ele estabelece com os outros homens e com o mundo natural (concreto), dando destaque ao acesso aos conhecimentos sistematizados na escola, como condição de desenvolvimento dos processos psíquicos, inerentes ao desenvolvimento da consciência.</p>	<p>O documento não faz o tratamento rigoroso da relação aprendizagem e desenvolvimento nesses três autores citados.</p> <p>Aprendizagem e desenvolvimento, para a teoria histórico-cultural são processos que possuem uma unidade, mas não identidade. Para Vigotski “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (2001, p. 118)</p>
<p>Assim, como a teoria de Piaget e Wallon, a abordagem de Vygotsky também está inserida no campo da psicologia genética ou psicogenética, ou seja, preocupam-se com o estudo da gênese (formação e evolução) dos processos psíquicos superiores do ser humano.</p> <p>As ideias de Vigotski estão pautadas em três pressupostos básicos: o cérebro como substrato material da atividade psíquica, a cultura como parte da natureza humana e a relação do homem com o mundo mediado pelo uso de símbolos e signos.</p> <p>Para ele, o desenvolvimento é compreendido como o processo de internalização das funções psíquicas estabelecidas entre o sujeito e seus pares, especialmente aqueles com quem mais convive e com os quais estabelece laços culturais.</p> <p>No caso da criança, exercem papel fundamental nesta internalização, o outro, a exploração de objetos, a linguagem e a brincadeira.</p> <p>Rego (1999) aponta que dentre as contribuições da teoria de Vygotsky na Prática Pedagógica da Educação Infantil, quatro aspectos merecem destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola como espaço de apropriação e construção de cultura; (p.18) - O papel da imitação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Ao imitar, a criança é capaz de realizar ações que estão além de sua capacidade real (criam Zona de 	<p>A teoria histórico-cultural, como seu nome já indica, foi elaborada partindo-se fundamentalmente da realidade russa e suas necessidades diante da revolução e superação do capitalismo.</p> <p>Para Vigotski o que possibilita o desenvolvimento psíquico de forma ampla são as aprendizagens que o sujeito realiza a partir das relações que estabelece com o mundo material e os outros homens. Nesse processo, sua teoria enfatiza a importância das aprendizagens espontâneas e, principalmente, as sistematizadas que possibilitam acesso aos conhecimentos historicamente produzidos condição de desenvolvimento dos processos psíquicos e da consciência.</p> <p>O papel do professor é de fundamental importância, pois ele é o adulto que apresentará o conhecimento sistematizado. É o professor que conhecedor dos aspectos que interferem no</p>	<p>Em nome do ecletismo aspectos importantes da teoria de Vigotski são incorporados, de forma fragmentada desconsiderando-se toda a base fundante da teoria e sua relação umbilical com a construção de um novo modo de sociabilidade (trabalho associado).</p> <p>De acordo com Savian (2003)i, a teoria de Vigotski no Brasil passou a ser associada a Piaget e Wallon, nas tramas sócio-históricas de constituição do que se nominou neoconstrutivismo, neoescolanovismo e neovigotiskianismo.</p> <p>As ideias pedagógicas a-Históricas hegemônicas no campo da educação, apresentam a criança e seu processo de desenvolvimento de forma abstrata e alheia as determinações</p>

<p>Desenvolvimento Proximal - ZDP). Isso aponta a enorme importância das brincadeiras, em especial as de faz de conta, para o desenvolvimento infantil;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância do outro na construção do conhecimento; - O papel mediador do professor (Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na concepção vygotskyana. O intervalo entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, o autor denominou de zona de desenvolvimento proximal e, portanto, dimensão privilegiada de mediação). [...] “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”[...] <p>[...] O papel do professor de educação infantil é, entre outros, o de intervir na zona de desenvolvimento proximal das crianças, fazendo-as progredir no processo de compreensão de mundo, provocando avanços [...]</p> 	<p>desenvolvimento das funções psíquicas, poderá auxiliar nos avanços necessários em cada situação. Conhecer a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial de cada aluno, o fará intervir de forma eficiente, promovendo os saltos qualitativos na aprendizagem e no ulterior desenvolvimento, pois “o bom aprendizado é o que se adianta ao desenvolvimento” (Idem, 115).</p>	<p>sociais, tratando o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo. A autora citada no documento, traz fragmentos da teoria, dissociada de sua integralidade, enfatizando aspectos importantes da teoria, mas que não representam a essência do que esse referencial indica.</p>
<p>No capítulo 3. LINGUAGENS, item 3.2 intitulado: <i>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES</i>, encontramos mais uma vez, o autor russo como referência: “[...] No entendimento de Vygotsky (1991, p. 95-97), cada pessoa tem dois níveis de desenvolvimento mental: real – as funções cognitivas que já amadureceram, caracterizando-o retrospectivamente – e potencial – as funções cognitivas que ainda estão amadurecendo, caracterizando-o prospectivamente. Metaforicamente, o primeiro é o fruto e o segundo é a flor do desenvolvimento mental. A distância entre os dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal. É essencial, ainda, entender a distinção entre significante – domínio social (por exemplo, o nome ou o formato dos algarismos) e pode ser socializado – e significado – construído pelos sujeitos, num processo de mediação social, no qual a</p>	<p>“A humanização ancora-se profundamente na linguagem verbal” (Idem, p. 108). A linguagem na teoria histórico-cultural tem um papel essencial na organização das funções psíquicas superiores. Surge como meio de comunicação no contato social e se converte em fala interior organizando o pensamento da criança, e influenciando diretamente no desenvolvimento das operações intelectuais. Ou seja, todas as funções psíquicas se redimensionam a partir dos significados que a linguagem oferece à realidade, ocorrendo um salto qualitativo interno provocado pelo meio externo. A criança passa de ser controlado a controlar as funções</p>	<p>O capítulo desconsidera a importância fulcral da linguagem no processo de constituição dos indivíduos na teoria da escola de Vigotski. Traz o conceito de zona de desenvolvimento real e potencial de forma distorcida enfatizando um viés biologizante, desconsiderando-se as determinações sócio-históricas. No que diz respeito ao signo, significante e significado destaca-se o total descolamento destes com a realidade</p>

<p>atividade do sujeito é fundamental. Um signo, portanto, é composto de significante e significado. Essas considerações se articulam com as ideias de Piaget quanto aos tipos de conhecimento. À luz das contribuições de Piaget e Vygotsky, é adequado afirmar que o significante, o registro, o símbolo, pode ser transmitido, pois é um conhecimento social, porém o significado não pode ser repassado, em virtude de ser um conhecimento lógico-matemático, fruto da ação, da atividade de cada sujeito no mundo [...] “(p. 29).</p>	<p>conscientemente. Signo e significado estão assim imbricados nas teias das relações socioculturais estabelecidas na realidade concreta, uma vez que: “na gênese de todas as funções psíquicas superiores e suas relações, encontram-se as relações sociais concretas, as autênticas relações humanas que as produziram” (p. 150).</p>	<p>que os produz.</p>
<p>No item 3. 4. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL [...] “Possibilitar o contato com a Arte na educação infantil implica ampliar a imaginação e o repertório de experiências das crianças, promovendo suas vivências com as mais diversas imagens, situações, atividades, etc”. Vygotsky (2014) ensina que, quanto mais ricas forem as experiências de uma pessoa, maior será a sua capacidade imaginativa. Isto porque a variedade de experiências é a matéria-prima para a atividade criativa. Sobre essa competência criativa, o referido autor (2014) nos diz que a pouca experiência da criança é o motivo pelo qual a sua imaginação é mais pobre do que a do adulto. Quanto maior o repertório, maior será a capacidade de expressar e reelaborar suas impressões e convívio com o mundo [...] “ (p. 38).</p>	<p>A Arte é um tema muito importante na vida desse autor. Enquanto criança, junto aos familiares, teve acesso a um rico mundo cultural onde o teatro e a leitura de dramas tem destaques. Consta que um de seus primeiros escritos versa sobre essa temática. Isso posto, o acesso a arte, as ciências, a filosofia, ou seja, a toda produção cultural da humanidade é condição para o desenvolvimento do homem pleno. A imaginação da criança parte das experiências da vida real (corresponde a situações reais), ou seja, é produto de suas condições sócio-históricas.</p>	<p>Não é a pouca experiência da criança o motivo de sua pobre imaginação. O imaginar como função psíquica está atrelada ao desenvolvimento da linguagem e demais processos psíquicos, que tem suas gêneses ancoradas nas determinações sócio-culturais. Um ambiente sócio-cultural pobre, com limitado acesso só pode resultar em processos pobres.</p>
<p>CAPÍTULO 4: NATUREZA E CULTURA Não faz referências a Vigotski no corpo do texto, mas, traz nas referências 3 obras suas. A terceira referência escrita conjuntamente com Luria e Leontiev: VYGOTSKY, L. S. <i>Pensamento e linguagem</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. _____. <i>A formação social da mente</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1991b. _____. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. <i>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem</i>. 6. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1998</p>	<p>A cultura Para Vigotski se identifica com o próprio modo como é produzida a existência humana. Na sua essência é a produção do gênero humano.</p>	<p>A categoria da Cultura é fundante. O homem se humaniza ao se apropriar de sua cultura. Este é um problema de fundo nas análises que Vigotski faz das funções elementares ou naturais e das funções superiores ou culturais e da sua articulação na unidade da pessoa.</p>

<p>CAPÍTULO 5: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES</p> <p>Poema no final do texto faz uma crítica contundente ao papel da escola como lugar que mata os sonhos...</p>	<p>Para Vigotski a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo (forma de atividade), sendo enorme a influência deste para seu desenvolvimento.</p>	<p>O capítulo não faz referência a teoria de Vigotski, apesar desta, destacar o brinquedo como forte influenciador do desenvolvimento psíquico por propiciar a máxima apropriação das produções historicamente elaboradas.</p>
<p>CAPÍTULO 13: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA</p> <p>“[...] Piaget, Vygotsky e Wallon, cujas pesquisas e elaborações teóricas subsidiam grande parte da atual compreensão sobre o desenvolvimento do indivíduo, evidenciam a importância das interações no desenvolvimento humano ao constatarem, através de suas pesquisas, que o conhecimento é uma construção do próprio sujeito por meio das interações estabelecidas por este nas diversas experiências com o seu meio físico e sociocultural.</p> <p>Nesse sentido, a escola tem papel privilegiado no desenvolvimento da criança, como sendo um espaço propício para ampliar as suas experiências (Resolução nº 5/2009, artigo 9º) oferecendo-lhes possibilidades diferentes do seu contexto familiar e promovendo aprendizagens significativas e pedagogicamente pensadas [...] “. (p.121)</p> <p>Nas referências do capítulo está listado o livro abaixo: VIGOTSKI, Lev S. <i>Pensamento e Linguagem</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>	<p>Categorias como interação e desenvolvimento, são distorcidas, nessa mistura de concepções teóricas. Para a teoria histórico-cultural o homem é a síntese das relações sociais que estabelece com a natureza e os outros homens em busca de satisfazer suas necessidades, dentro de dada sociedade e cultura. Do próprio nome da teoria, depreende-se sua historicidade, propondo-se o rompimento com a visão naturalizante.</p> <p>O desenvolvimento da criança está diretamente relacionado as suas condições objetivas de vida e educação. Destaca-se assim a necessidade de se entender as forças motrizes do desenvolvimento psíquico e a partir disso criar estratégias para organização do sistema educacional em detrimento de uma periodização (etapização) universal. Isso só possível, na superação da sociedade capitalista para comunista.</p> <p>Vigotski postula que o aprendizado escolar (a assimilação de fundamentos científicos) produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança (Idem, p. 110)</p>	<p>Falta de rigor no tratamento radical das concepções teóricas desses três importantes teóricos.</p> <p>Apesar de terem em comum o estudo do desenvolvimento humano, partem de origens e fundamentações distintas, resultando assim, em teorias mais divergentes que convergentes.</p> <p>As teorias hegemônicas, que fundamentam o documentam, ancoram-se num enfoque naturalizante, partindo de uma suposta natureza humana (compreende que categorias social e histórica são naturais e universais).</p> <p>O papel do professor deve ser de acompanhar o desenvolvimento (estabelecido em etapas e idades), estimulando e facilitando o desenvolvimento natural da criança (sua adaptação) e respeitando as características de cada fase.</p>

Fonte: Elaboração da autora

Após a conclusão da análise e da síntese apresentada nos Quadros III, IV e V, foi possível revelar que categorias da obra de Vigotski estão sendo inapropriadamente utilizadas nos documentos que oficialmente tratam das políticas educacionais para o ensino infantil no contexto brasileiro e, em particular, no município de Fortaleza.

A categoria da interação, que nos documentos remete as relações que as crianças estabelecem com seus pares, é repetidamente reiterada como a relação que melhor favorece a construção do conhecimento. Nos documentos essa categoria, associada as brincadeiras integram o eixo estruturante de todas as atividades. É com base nessa concepção que vemos a atividade pedagógica e o conhecimento sistematizado, essências da função escolar, serem jogados no lixo, priorizando-se as relações espontâneas e experiências das crianças entre si mesmas, de forma lúdica e prazerosa.

Vigotski na trilha de Marx, vai justamente confirmar como o trabalho - atividade fundante do mundo social humano, ao longo do desenvolvimento do homem, na sociedade capitalista, assume especificidades diversas, tendo a instituição escolar um papel determinante na constituição desse desenvolvimento. Assim o autor bielorrusso faz a denúncia, de como a educação escolar pública colada ao Estado capitalista, serve aos interesses da elite dominante e não aos interesses da classe trabalhadora.

Na concepção histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. O homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio, ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo.

As experiências desenvolvidas por Vygotsky permitiram que ele colocasse em primeiro plano algo que a psicologia até então tinha ignorado: o papel fundamental da atividade infantil na evolução do processo intelectual da criança: “este processo é desencadeado pelas **ações** da criança; **os objetos com que esta lida** representam a realidade e **modelam os seus processos de pensamento**” (VYGOTSKY, 1994, grifo nosso).

A teoria histórico-cultural postula uma educação, que possibilitasse o mais alto grau de desenvolvimento de todo o povo e não somente de poucos. Merece

destaque, no seu arcabouço teórico, o papel fundamental do professor como o transmissor dos conhecimentos historicamente construídos (conceitos científicos), e do acesso a esse, como trilha para o desenvolvimento omnilateral. A categoria da ludicidade (brincadeira) colada a das interações tomam proporção de essencialidade, respaldada por concepções teóricas a-históricas que enfatizam o brincar como a linguagem universal da criança. A atividade de brincar (jogo de papéis) como já, descrito em outro momento, torna-se fundamental em determinado período do desenvolvimento, por propiciar que a criança se aproprie do mundo adulto). Período, que é importante frisar, não depende de etapas cronologicamente estabelecidas e sim do contexto histórico onde a criança se insere e da qualidade das apropriações favorecidas.

A atividade do brincar, está destacadamente em uso nos documentos. Aspecto esse que tem sua origem nas concepções de Froebel, lá do início da constituição a assistência infantil no mundo inteiro.

A categoria do desenvolvimento é outra que está nos títulos dos capítulos, e no corpo dos textos repetidamente. Percebe-se que, por muitas vezes, os termos são colocados como equivalentes. Vigotski, faz uma distinção criteriosa com relação a essa categoria, deixando bem claro, onde se localiza a teoria Histórico-cultural.

Para ele as marcas da existência social não estão apenas nas coisas, mas na mente do ser humano, que elabora conceitos a partir dos signos com os quais se relaciona. Ele observa ainda que existem atividades que a criança realizada sem a ajuda de outras pessoas, e que corresponderem a conceitos já internalizados pelo indivíduo, isso levando-nos a identificar o nível de desenvolvimento real dela. Por outro lado, também se pode determinar o nível de desenvolvimento proximal, através da realização de tarefas com a ajuda do adulto. Esse conceito, por excelência, mostra a importância do professor, no seu papel de mediador, agindo com planejamento e intencionalidade, e favorecendo o avanço do aluno.

Salienta que o desenvolvimento do indivíduo humano revela seus traços especiais mesmo nos estágios mais precoces. Seu princípio reside no caráter de mediação das conexões da criança com o mundo circundante. No início, as conexões biológicas diretas, criança-mãe, são logo mediadas por objetos: a mãe alimenta a criança com uma tigela, veste-a com roupas e, para diverti-la, manipula brinquedos. Por outro lado, as conexões da criança com as coisas são mediadas pelas pessoas que a circundam: a mãe coloca a criança perto das coisas que lhe

são atraentes, providencia para que fiquem perto dela, ou, talvez, tira-as dela. Numa palavra, a atividade da criança aparece, cada vez mais, como a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexões com as coisas através dos seres humanos (LEONTIEV, 2000, grifo nosso).

Desde a década de 1980, a legislação referente a criança, sua condição e educação são garantidos por leis, tendo a criança passado a condição de sujeito de direito. Que mudanças significativas isso tudo trouxe na realidade escolar das crianças brasileiras? Atende-se apenas 28,3% de todas as crianças brasileiras que deveriam estar nas creches, isso sem considerar que esses dados, muitas vezes, são mascarados e não fiéis a realidade. Na verdade, quanto mais se fala em direitos, mas esses são negados para uma grande parcela da população brasileira que é obrigada a viver sem condições dignas para o ser humano.

No que diz respeito ao atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos, além do grande percentual fora dela, ainda temos uma grande precariedade na infraestrutura das instituições; com espaços inadequados, carência de materiais apropriados, formação de professores realizada de modo superficial, fragmentada e aligeirada. O aparato legal, com certeza, estar adequado as exigências dos organismos internacionais, e como tal, deve-se oferecer um mínimo de conhecimento ao mínimo de crianças, tudo isso a um baixo custo, para que se atenda ao que de fato, deve ser realizado.

A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável assim anuncia:

A Agenda 2030 e os ODS afirmam que para pôr o mundo em um caminho sustentável é urgentemente necessário tomar medidas ousadas e transformadoras. Os ODS constituem uma ambiciosa lista de tarefas para todas as pessoas, em todas as partes, a serem cumpridas até 2030. *Se cumprirmos suas metas, seremos a primeira geração a erradicar a pobreza extrema* e iremos poupar as gerações futuras dos piores efeitos adversos da mudança do clima. A Plataforma Agenda 2030 é um convite a todas e todos para embarcar nessa jornada coletiva - sem deixar ninguém para trás (Idem, acesso 9/2/2018, grifo meu).

Como sinaliza Marx, “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões sobre uma situação, é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”. E a ilusão de que as crianças brasileiras, após a Constituição Brasileira de 1988, quando passam legalmente a existir e todo o aparato legal que se constituiu e vem se constituindo a partir disso, vêm garantido avanços significativos e melhorias

na vida dessas crianças que, rotineiramente estampam as páginas policiais, revelando a realidade cruel é uma situação que de fato, precisa de ilusão.

5 CONCLUSÃO

Temos de reconhecer que nosso trabalhador sai do processo de produção diferente de quando nele entrou. No mercado, ele, como possuidor da mercadoria “força de trabalho”, aparece diante de outros possuidores de mercadorias: possuidor de mercadoria diante de possuidores de mercadoria. O contrato pelo qual ele vende sua força de trabalho ao capitalista prova – por assim dizer, põe o preto no branco – que ele dispõe livremente de si mesmo. Fechado o negócio, descobre-se que ele não era “nenhum agente livre”, que o tempo de que livremente dispõe para vender sua força de trabalho é o tempo em que é forçado a vendê-la, que, na verdade, seu explorador não o deixa, “enquanto houver ainda um músculo, um tendão, uma gota de sangue para explorar”. Como “proteção” contra a serpente de seus martírios, os trabalhadores têm de reunir suas cabeças e como classe conquistar uma lei estatal, uma barreira social intransponível, que os impeça a si mesmos de venderem a si e à sua descendência, por meio de contrato voluntário com o capital, à noite e à escravidão! No lugar do pomposo catálogo dos “direitos inalienáveis do homem” tem-se a modesta Magna Charta de uma jornada de trabalho legalmente limitada que “finalmente esclarece quando termina o tempo que o trabalhador vende e quando começa o tempo que a ele mesmo pertence”. ***Quantum mutatus ab illo!*** [Quanto mudou do que era!] (MARX, 2013, p. 373 e 374)

Ao chegar a esta parte do meu texto remeto-me a essa citação de Marx, que destaca que o trabalhador que antes vivia em processo de total exploração, luta com seus pares, por leis para garantir condições mínimas de trabalho. Leis que uma vez postas pelo Estado capitalista, ao invés de garantir “um lugar do pomposo catálogo dos “direitos inalienáveis do homem”, esclarecem quando termina o tempo que o trabalhador vende e quando começa o tempo que a ele mesmo pertence, ou seja, a exploração se legaliza. *Quantum mutatus ab illo!* [Quanto mudou do que era!]

Refletimos, com base, na afirmação acima, que nessa mesma trilha, as leis e documentos que visam esclarecer como se deve orientar a educação das crianças pequenas no Brasil, e particularmente no município de Fortaleza, da década de 1980 até hoje, instituem na legislação o que de fato já vem se realizando desde o começo – uma assistência mínima e a baixo custo, com uma roupagem nova. Muda-se a aparência para que a essência não seja desvelada. Muda-se para permanecer no mesmo lugar!

Tendo em vista os objetivos a que nos propormos, iniciamos nossos estudos buscando apreender na bibliografia disponibilizada na contemporaneidade, a história da infância e sua escolarização formal no Brasil nos diversos momentos da história brasileira, considerando os determinantes socioeconômicos, até chegar nos tempos atuais.

Destaca-se, nesse percurso, que as crianças, filhas da classe trabalhadora explorada em seu mais alto grau, receberam do Estado, desde o início dessa história, um atendimento mínimo pautando-se impreterivelmente pelo baixo custo. Atendimento que se define como caritativo (dependente de esmolas da elite), assistencialista (com recursos mínimos e não garantidos por leis) e antiescolar, pois mesmo nos espaços escolares formais, orientou-se por concepções de cunho espontaneísta, livre e lúdico.

Sendo assim, vemos na história dessa assistência, instituições filantrópicas e ou comunitárias, fundações e organizações governamentais ou não, espalhando suas teias como salvadoras e protetoras dessas crianças, alardeando como contribuem para erradicação da pobreza.

Ao buscarmos a base teórica onde se fundam as concepções que historicamente tem determinado essa assistência antiescolar no interior de instituições que se nominam escola, chegamos até Froebel, o criador dos jardins de infância, como a primeira e grande referência no atendimento a esse segmento. São nas concepções biologizantes e naturalizantes desse autor que localizamos a gênese dessas concepções que até hoje, formam o ideário que domina os contextos e orientações de assistência, agora apropriados e ressignificados por autores da ciência e correntes pedagógicas no mundo inteiro. Esse ideário integra hoje o que se nomina construtivismo, sócioconstrutivismo e ou sócio interacionismo.

É colado a autores que integram o corpo teórico do construtivismo que encontramos Vigotski e a teoria histórico-cultural. Nos documentos oficiais das políticas públicas brasileiras para o segmento da educação das crianças Vigotski aparece repetidamente, como a fundamentar propostas que dirigem e orientam a educação em contextos capitalistas. Fomos em busca de apreender o porquê dessa apropriação inapropriada e para isso nos guiamos por autores como CARMO, DUARTE, ARCE, MARTINS e TULESQUI entre outros.

Concordando com Carmo (2008), destacamos que Vigotski ergueu todo o seu complexo categorial sobre a possibilidade da emancipação humana, condição somente possível, de forma cabal no terreno da ontologia. No decorrer de todas as obras desse autor, que tivemos acesso, percebemos sua radical oposição a qualquer perspectiva de resolução da problemática da educação que se situe no âmbito da gnosiologia (onde Piaget e o construtivismo se ancoram), como também,

da ontologia como filosofia metafísica (idealismo), afirmando, categoricamente, o primado do ser sobre o conhecer.

No texto da autora:

Pelo que se estabelece na obra de Vigotski, podemos então afirmar que o seu caminho ontológico no sentido marxiano não se firma pelo simples emprego da categoria ontologia, mas precisamente pelo trato fundamentalmente marxista que atribui à psicologia; e, no limite, por todo o complexo categorial que delimita suas teorizações sobre essência e fenômeno, ser e conhecer, o que, a nosso ver, fica evidenciado com particular clareza, quando o próprio Vigotski declara, parafraseando Marx: Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, toda ciência seria desnecessária (K. Marx e F. Engels, Obras, t. 25, parte II, p. 384). Se em psicologia o fenômeno e a existência fossem o mesmo, cada homem seria psicólogo-cientista e a ciência seria impossível, só seria possível o registro. Mas, evidentemente, uma coisa é viver, sentir, e outra estudar, como diz Pávlov (VIGOTSKI, 1996, p. 384, Apud, CARMO, p. 181, 2008).

É seguindo a letra de seu texto que destacamos o fundamento ontológico do método de Marx e sua prioridade ontológica, como o eixo norteador da construção da ciência e da Psicologia Histórico-Crítica como ciência. Isso, seguramente, significa o *anuncio da história, da essência humana, da possibilidade ontológica da emancipação dos homens e da superação da barbárie do capital*.

Como assevera Carmo (Idem), na sua tese, a dureza do núcleo ontológico, incontestavelmente, presente na obra de Vigotski, “conduz a uma perspectiva revolucionária, que não se aproxima, sob nenhuma hipótese, com os reducionismos operados a partir de uma interpretação de Vigotski, pelo mais puro ecletismo e desvirtuamento de suas bases ontológicas”.

Tal afirmação, deixa ainda mais claro, o abismo que separa a perspectiva Marxiana das perspectivas de cunho liberal. O arcabouço categorial de Vigotski aponta para o horizonte da revolução e para a radical transformação do estado vigente das coisas. Sua psicologia pleiteava os fundamentos para uma educação que elevasse toda a humanidade a um nível mais alto possível de vida social, afirmando-se a personalidade humana como formada fundamentalmente pela influência das relações sociais. Assim sendo, só uma mudança qualitativa nas relações sociais (superando-se a exploração e dominação) garantiria o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos.

Diante do exposto acima, como explicar, na atualidade, a junção da teoria de Vigotski aos ideais neoliberais e pós-modernos?

Em busca de apreender a origem dessas apropriações nos deparamos com o artigo *A política Educacional Brasileira e as Diretrizes do Programa Educação Para Todos: Notas Críticas*, de pesquisadores do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE), e nele, encontramos o anúncio de que a partir das últimas décadas do século XX, e, mais radicalmente nos primeiros anos do atual século, a educação passou a ser considerada pelos organismos internacionais, governos, empresários, discursos midiáticos, bem como pais, vários professores e comunidade em geral como um mecanismo capaz de solucionar os problemas socioculturais decorrentes das desigualdades econômicas, sobretudo nos países pobres, ditos periféricos ou em desenvolvimento. A partir dos ditames desse ideário o processo educativo deveria priorizar uma formação que preparasse o indivíduo para o mercado de trabalho, pois apenas assim seria possível à educação reverter as condições de desigualdade social nos países pobres garantindo a inclusão destes no chamado mundo globalizado (2017, p. 17).

Em decorrência de “um contexto de profunda crise estrutural do capital, a educação, é chamada para assumir tamanha intervenção, uma vez que esta, desde a gênese do capitalismo, constituía uma bandeira da classe trabalhadora” (Idem, p. 19). Para efetivar tal ideia as políticas públicas direcionadas ao complexo da educação recebem uma atenção especial por parte dos organismos internacionais, que investem financeiramente nos países periféricos tendo como fundamento de suas ações a erradicação da pobreza através da escola. É esse, o nascedouro de um amplo movimento de renovação e reformas que tem envolvido o complexo educacional no Brasil, propagandeando-se que os novos tempos e as novas tecnologias têm exigido novas demandas na formação dos indivíduos. [...] “Cabe à escola, preparar o indivíduo para operar as novas ferramentas advindas de uma imaginaria era tecnológica ou sociedade do conhecimento” [...] (Idem, p. 20).

Como destacam os autores a educação, é chamada a resolver problemas que estão muito além de seu escopo e que tem raízes na própria trama de contradições do capital em crise. O capital inverte totalmente a lógica, atribuindo a educação a garantia de construção de novos paradigmas pedagógicos e competências à classe trabalhadora para que possa alcançar êxito no mercado de trabalho. Mercado esse que vem, assustadoramente, reduzindo postos de trabalho de modo drástico.

As teses, propaladas nos documentos oficiais, defendem a educação como erradicadora da pobreza e para atingir tal intento defende-se uma pedagogia em que a aprendizagem dos conteúdos seja mínima e orientada ao desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício laboral, necessárias do lado do capital, ao processo acumulativo, e do lado do trabalhador a garantia de sua subsistência. Assim sendo, a educação informal e escolar, desde o segmento infantil, cumpre seu papel de reprodutora da ideologia burguesa.

Percebe-se claramente que, ainda que os documentos oficiais internacionais e nacionais incorporem autores e teorias diversas, e usem, a cada tempo histórico, palavras, expressões e afirmações profundamente sedutoras e impactantes, o seu fio condutor é a promoção do esvaziamento do ensino e da função da escola, desde a sua base: o ensino infantil.

Nossas investigações, nos levam a proposição de que não é por amor fraterno as crianças pobres e pela erradicação de suas condições miseráveis, que a partir da década de 1990 no Brasil, e bem antes disso no mundo todo, se opera, a partir da classe burguesa dominante e da ciência que a legitima, o resgate da criança e de seu lugar como cidadã e sujeito de direitos.

No Brasil de antes e depois dessa gama de leis, decretos, estatutos, os dados estatísticos nos dizem que pouco, a realidade objetiva material dessas crianças foi alterado para melhor.

As propostas educacionais orientadas e fundamentadas pelos organismos internacionais e suas políticas neoliberais, tem favorecido cada vez mais o desconhecimento em prol de uma preparação e qualificação que garanta as competências e habilidades para que os indivíduos possam se inserir no mercado de trabalho no mundo em constante evolução tecnológica.

Do Relatório Mundial do Movimento de Educação Para Todos de 1990, bem como nos documentos que balizam a educação nacional, encontramos como ponto comum básico a defesa do paradigma do “aprender a aprender”, como a premissa absoluta, com novas roupagens, a cada tempo histórico, para garantir a erradicação da pobreza pela via escolar. Disso conclui-se, que, a psicologia que vem sendo o alicerce para as práticas educativas burguesas, não pode ser associada, a uma psicologia, que se propõe, a partir de seu fundamento filosófico e seu método, a contribuir na construção de um novo homem e de uma nova sociedade somente possível em novas bases, como indica Vigotski.

Importante reafirmar a denúncia de Carmo (2008; 2010; 2013;), Arce (2013), Martins, S. T. F. (2010), Martins, L.M. (2013), Mendes Segundo (2017) e Duarte (2001; 2011), entre outros, de como essas pedagogias por ele nominada de “pedagogias do aprender a aprender”, são teorias centradas em posicionamentos valorativos em que as aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmos são mais significativa ricas que os conhecimentos e experiências transmitidos por outros indivíduos. Dessa perspectiva, deduz-se que aprender sozinho contribui para a autonomia e a formação da criatividade (ainda que essa só possa ir no limite de se adaptar as necessidades capitalistas).

São propostas favorecedoras do aligeiramento, da fragmentação, da flexibilização, da polivalência na educação, etc. contribuindo assim, para o total esvaziamento de conteúdos e da função precípua da escola, negando o direito inalienável de todo ser humano a educação. Uma educação que de fato, promova o desenvolvimento do indivíduo à sua maior potencialidade.

Após esse amplo resgate das políticas públicas brasileiras, no que diz respeito ao complexo da educação, em busca de desvelar a essência do que têm buscado propalar e executar, confrontando com os terríveis prejuízos acarretados na educação brasileira, chegamos a proposta curricular do município de Fortaleza.

Buscamos, nessa análise mais precisa da proposta curricular do município de Fortaleza, as categorias indevidamente apropriadas da teoria histórico-cultural. Nesse momento de nossas investidas, desvela-se que grande parte das categorias da teoria histórico-crítica encontradas de forma distorcida e fragmentada nos documentos oficiais de âmbito nacional, neste também, se apresentam.

Vigotski se debruçou sobre a problemática do desenvolvimento das crianças e seus estudos e investigações o levaram a perceber que na infância esse processo é mais intenso e explícito. Daí seu destaque da situação social do desenvolvimento como ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento na faixa etária infantil (VIGOTSKI, 1984, p.258-259).

O autor vai afirmar então que mudanças qualitativas nas situações sociais em que vive uma criança levam a mudanças significativas em sua mente, isto é, no seu desenvolvimento. Disso, pode-se inferir que a organização da educação escolar de forma que pudesse ter uma influência fundamental no desenvolvimento das funções mentais, garantiria, o pleno desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, sua

condição de autonomia e auto direção. Isso seria um grande perigo para a classe burguesa.

Vigotski demonstra a partir de sua teoria que as práticas educativas são meios de organizar o processo de desenvolvimento das aptidões sócio-históricas que são reproduzidas pelo indivíduo durante o seu desenvolvimento mental. Merece nossa atenção sua afirmação de que as práticas educativas são formas necessárias e universais do desenvolvimento humano. Nesse sentido aprender é o caminho para se desenvolver. Se não há aprendizagens qualitativamente diferentes, como pode a criança se desenvolver?

Cada um desses documentos analisados, e a proposta curricular do município de Fortaleza, compondo esse grupo, afirmam categoricamente o imperativo da escola e do professor em enfatizar e valorizar os interesses das crianças como aspecto fundante da aprendizagem. Que interesses são suscitados por crianças que vivem em situação social de miséria e abandono cercadas pela precarização?

Confirmamos assim que na sociedade burguesa o sistema de educação de massa tem trazido inúmeras restrições diferentes. Na verdade, quanto mais se fala em garantias de direitos e se propagam “metodologias mágicas” para o alcance da educação, mais se tem esvaziado a escola de sua função e de seu papel. O documento de âmbito municipal, traz nominado como objetivos do ensino os direitos das crianças, acompanhando o que é trazido pela BNCC e em conformidade com os PCNs. Percebe-se total alinhamento nessas concepções ideológicas dos documentos em referência as apropriações indevidas das categorias da teoria histórico-cultural.

A interação e a brincadeira são colocadas como eixos estruturantes. A categoria da apropriação é largamente usada e ainda compõe a grade curricular do documento apresentando os “conhecimentos a serem apropriados e ressignificados”. E finalmente até a categoria da emancipação humana é anunciada numa proposta pedagógica que serve aos interesses da classe burguesa e traz no seu cerne a subserviência, que só é possível numa classe explorada até sua última gota de sangue e que tem o acesso aos bens culturais historicamente negado. Condição essa que como sinaliza Vigotski seria caminho ao pleno desenvolvimento da consciência, e da possibilidade de emancipação.

Diferente de como alardeia as concepções pedagógicas hegemônicas presentes nos documentos a humanização do homem não é uma decorrência biológica da espécie, mas sim consequência de um longo processo de investimento no aprendizado da criança pequena, processo que se dá no interior do grupo social. Portanto, para que o homem se torne humano, não basta ter um aparato biológico. São necessárias condições de vida e educação bem definidas.

Esse processo, conforme explica Vigotski constitui-se através da apropriação da criança do mundo concreto através das relações que estabelece, mediadas pelos signos. Não basta a criança estar no mundo, precisa viver e atuar sobre ele, usando os instrumentos, a linguagem e a lógica já elaborada pela ciência. Na medida que age sobre os objetos do mundo concreto a criança vai compreendendo a função social desses e a reproduzir seu uso. É essa apropriação da experiência humana acumulada nos objetos da cultura que possibilita a humanização do indivíduo. Nesse processo de humanizar-se a teoria histórico-cultural destaca a importância da atividade da criança e da linguagem, como categorias fundantes do processo de desenvolvimento psíquico. Como destaca Luria (1984) “a linguagem interfere decisivamente no desenvolvimento intelectual da criança desde os primeiros meses de vida, por ser umas das formas de mediação mais importantes no processo de humanização.

É ao longo desse processo que o indivíduo superará as funções psicológicas elementares que já possuía ao nascimento e, vai gradativamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores. Para Vigotski (1995, p. 91), essa transformação ocorre em três etapas: primeiro a Interpsicológica, que acontece na interrelação da criança com os adultos: eu ordeno, você executa; depois a extrapsicológica, onde a criança externaliza pela linguagem seu pensamento e assim organiza sua atividade: [você] começa a dizer a si mesma e logo a intrapsicológica, que é caracterizado pela organização interna e intencional e que permitirá o autocontrole voluntário da atividade do indivíduo.

Contudo, o autor vai destacar que qualquer mediação entre adultos e criança não ocorre isolada de um contexto histórico-social mais amplo que a influencie, deslocando assim, na sua teoria o foco de análise do indivíduo (próprio das teorias hegemônicas) para a sociedade.

Numa sociedade capitalista marcada pela divisão de classes, o acesso ao conhecimento está bem delimitado; muito para poucos e pouco para os muitos!

Assim, se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da apropriação do patrimônio historicamente acumulado, e se esse patrimônio é propriedade privada de poucos, nega-se nessa sociedade capitalista a possibilidade do desenvolvimento humano pleno e de emancipação.

É justamente neste contexto que defendemos, como traz, essencialmente a teoria histórico-cultural, o ensino dos conteúdos sistematizados pelo professor de forma intencional e planejada e assim, o papel inexorável da escola como lugar de ensino, como possibilidade de contribuir no desenvolvimento das crianças no seu mais alto nível. Conscientes de que somente com a instalação de uma sociedade em novas bases (trabalho associado), seria possível a emancipação do indivíduo.

Indo contra o ideário hegemônico e acompanhando as vozes de tantos autores e produções intelectuais aqui apresentados, ousamos dizer que é o ensino o eixo articulador do processo pedagógico na educação, a instituição de educação das crianças é uma escola e o pilar do trabalho pedagógico é a transmissão de conhecimento. Conhecimento que revoluciona o desenvolvimento.

Isto esclarecido, esperamos ter construído com o desvelamento do uso inapropriado da teoria de Vigotski, para um projeto de educação de uma sociedade capitalista na sua face neoliberal. Anunciando que estudar essa teoria na sua integralidade, está para além de modismos ou ressignificações, importando um instrumental que muito tem a contribuir para a compreensão de como se desenvolve a psique infantil em suas modificações qualitativas e quantitativas ao longo das apropriações e relações que estabelece no seu entorno social, compreendendo e planejando atividades intencionalmente dirigidas para seu avanço, nos espaços escolares.

Encerro esse texto, com o desejo e intenção de estudar e me aprofundar nessa teoria que diz respeito a constituição da humanidade, para que também eu, como professora do município possa contribuir de forma intencional e planejada para favorecer um pouco de humanização as crianças, negadas pelas condições sócio-históricas, que tenho o privilégio de ensinar.

O que se depreende de nossa caminhada teórica?

Passei por mediações, favorecidas pelas interferências intencionais e sistematizadas das professoras com quem tive o privilégio de ser aluna e aprender, que através dos conteúdos que me foram transmitidos, me permitiram avanços

qualitativos promovendo assim meu desenvolvimento e crescimento intelectual.
Muito ainda a aprender!

REFERENCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- 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, SP: Autores Associados, 2012.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROSO, Maria Cleide da Silva; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; CARMO, Maurilene; RABELO, Jackline. Construtivismo: uma análise introdutória das suas bases conceituais. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 2, n. esp., p. 227-239, dez 2010. Disponível em: <www.armadacritica.ufc.br>. Acesso em: 16 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. 260 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9,394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 set. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Educação pré-escolar. **Atendimento ao pré-escolar**. 4. ed. Brasília, 1982. 2.v.
- BRASIL.. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF., 1998.
- BRASIL.. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Resolução nº 5 de 2009**. Brasília, 2009.

CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008, 201f.

CARMO, Francisca Maurilene do; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá – PR, v. 18, n. 4, p. 621-631, 2013.

COLE, Michel et al. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

EDUCAR em Revista. Curitiba: Editora UFPR. v. 26, n. especial 1, p. 119-139. 2010.

FACCI, Marida Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** : um estudocritico-comparativo da teoria do professor reflexivo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORTALEZA. Secretaria de Educação Municipal. **Proposta curricular**: para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Fortaleza: Secretaria de Educação Municipal. 2016. 150p. Disponível em: < [KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.](http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/.../1-educacao-infantil?...proposta-curricular...educacao-inf.>.</p></div><div data-bbox=)

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1995.

LUKÁCS, Georg. **Conversando com Lukács**: entrevista a Leo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. Tradução de Gisieh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LIMA, Marteana Ferreira, JIMENZ, Susana Vanconcelos and CARMO, Maurilene do. Funções psicológicas superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotsk. **Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, Rio das Ostras - RJ, n. 8, ano IV, maio 2008.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Sueli Terezinha F. Aspectos teórico-metodológico que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima e MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. **O capital**: livro 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. I.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REVISTA Histedbr, Campinas - SP, n. esp., p. 347-366, abr. 2011.

SAVIANI, Deirneval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: Por uma outra política educacional. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128p.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukacs, 2013.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TULESKI, Silvana C. Vygotsky. **A construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.