

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA IZABEL LAGOA

**EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES:
A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA
NO SÉCULO XXI**

SÃO PAULO
2022

MARIA IZABEL LAGOA

Educação e luta de classes:
a educação infantil brasileira
no século XXI

Versão original

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) como requisito para defesa de Doutorado.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira.

SÃO PAULO
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Le Lagoa, Maria Izabel
Educação e luta de classes: a educação infantil brasileira no século XXI / Maria Izabel Lagoa; orientador Evaldo Amaro Vieira. -- São Paulo, 2022. 255 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Filosofia da Educação. 3. Sociologia. I. Vieira, Evaldo Amaro, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: LAGOA, Maria Izabel

Título: Educação e luta de classes: a educação infantil brasileira no século XXI.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) como requisito para defesa de Doutorado.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira (Orientador)

Universidade de São Paulo -USP

Prof. Dr. Demerval Saviani

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof. Dr. José Willington Germano

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Ricardo Antunes

Instituição: Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP

Profa. Dra. Sonia Kruppa

Universidade de São Paulo -USP

Ao meu amor, Antonio Carlos, companheiro de intermináveis lutas e discussões.

Aos meus pais, Leda e Ruy, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim.

*A todas as crianças filhas da classe trabalhadora, que desde o nascimento, ainda
que não o saibam, fazem parte da luta pela emancipação humana.*

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não foi um trabalho apenas individual, mas resultado da colaboração e incentivo de diversas pessoas.

Inicialmente agradeço ao meu orientador, o Professor Evaldo Amaro Vieira, pela dedicação e por ter aceitado acompanhar-me neste trabalho. Sua amizade, generosidade e a sofisticação intelectual de suas análises contribuíram decisivamente para a minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Demerval Saviani, José Willington Germano, Ricardo Antunes e Sonia Kruppa por terem aceitado participar da banca examinadora de minha defesa de tese.

Em especial à professora Sonia Kruppa, por todo aprendizado proporcionado pela minha participação no Programa de Formação de Professores (PFP), como monitora do Núcleo de Avaliação Institucional (NAI).

A todos os meus pequenos alunos na Educação Infantil, que constantemente me fizeram refletir sobre minha prática docente e contribuíram em minha formação acadêmica.

Aos meus pais, Ruy e Leda, e meus irmãos, Carol e Zé Mario, por estarem ao meu lado em todos os momentos de minha vida, sempre me dando acolhimento, incentivo e segurança.

Aos meus sobrinhos, Bruno e Rafael, por serem minha fonte de inspiração e curiosidade pelos estudos do desenvolvimento infantil.

Em especial agradeço ao meu marido, Antonio Carlo Mazzeo, pela paciência, compreensão e companheirismo nos diversos momentos em que estive envolvida com a minha tese. Por acreditar em mim sempre, nunca me deixando desistir. Você é o amor da minha vida!

RESUMO

LAGOA, M. I. **Educação e luta de classes: a educação infantil brasileira no século XXI**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Ao final do século XX, a ofensiva neoliberal sobre a educação escolar infantil impactou especialmente as crianças pertencentes à classe trabalhadora. Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os desdobramentos da expansão do discurso neoliberal no campo da educação infantil, em especial no Brasil, para então compreender seu impacto sobre a educação escolar e apontar as implicações concretas no processo de ensino e aprendizagem das crianças filhas da classe trabalhadora brasileira em seus anos iniciais de vida. Para tanto, utilizamos como fundamento teórico os pressupostos *ontogenoseometodológicos* do materialismo histórico-dialético e as reflexões e argumentos elaborados pelos principais pesquisadores da Teoria histórico-cultural. Argumentamos que ao longo da história, a formação e desenvolvimento da educação se articulou, antitética e dialeticamente, com a dinâmica das relações sociometabólicas estabelecidas. De maneira que a forma de educação escolar moderna é determinada pelo movimento das contradições inerentes à luta de classes na sociedade capitalista. De modo que apontamos que a educação infantil, como parte do todo que compreende a educação escolar, ao mesmo tempo que carrega em si sua contradição de essência, contém também elementos histórico específicos que atribuem características particularidades nesta contradição. Com a necessidade de recomposição orgânica do capital e das suas formas ideomediativas hegemônicas, desencadeada pelo agravamento da crise estrutural do capital na década de 1970, a educação infantil se tornou um elemento estratégico na luta de classes. No Brasil, a partir de 1990, a chegada do discurso neoliberal, articulado aos elementos históricos objetivos específicos da realidade brasileira, determinou a expansão da educação infantil marcada pela progressiva precarização do atendimento escolar e a imposição de reformas curriculares direcionadas para a redução do ensino escolar ao mundo pseudoconcreto. Nesse processo, verificamos que os filhos da classe trabalhadora, que tem na escola um dos poucos espaços de apropriação intencional e sistematizada do conhecimento, se tornam reféns das suas condições sociais e econômicas precárias e do cotidiano alienado e alienante da sociedade capitalista desde seus anos iniciais de vida.

Palavras-chave: Ser social. Educação Infantil. Neoliberalismo. Luta de classes. Hegemonia.

ABSTRACT

LAGOA, M. I. **Education and class struggle: Brazilian early childhood education in the 21st century**. 2022. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022).

At the end of the twentieth century, the neoliberal offensive on early childhood education impacted especially children belonging to the working class. Considering this context, this research aims to reflect on the consequences of the expansion of the neoliberal discourse in the field of early childhood education, especially in Brazil, to understand its impact on school education and point out the concrete implications in the teaching and learning process of children of the Brazilian working class, in their early years of life. For this purpose, we use as theoretical foundation the onto-gnosomethodological postulates of the historical-dialectical materialism and the reflections and arguments elaborated by the main researchers of the Cultural-Historical Theory. We argue that throughout history, the formation and development of education has been articulated antithetically and dialectically with the dynamics of the established socio-metabolic relations. So that the form of modern school education is determined by the movement of contradictions inherent to the class struggle in capitalist society. Therefore, we point out that early childhood education, as part of the whole that comprises school education, while carries in itself its essence contradiction, also contains specific historical elements that attribute particular characteristics to this contradiction. The need for organic recomposition of the capital and its hegemonic ideological forms, triggered by the worsening of the structural crisis of the capital in the 1970s, made early childhood education a strategic element in the class struggle. In Brazil, from 1990 on, the arrival of the neoliberal discourse articulated to the specific objective historical elements of the Brazilian reality, have determined the expansion of early childhood education marked by the progressive precariousness of school attendance and the imposition of curriculum reforms directed to the reduction of school education to the pseudo-concrete world. In this process, we verify that the children of the working class, who have in the school one of the few spaces of intentional and systematized appropriation of knowledge, become hostages of their precarious social and economic conditions and of the alienated and alienating daily life of the capitalist society, since their early years of life.

Keywords: Social being. Early childhood education. Neoliberalism. Class struggle. Hegemony.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPOCS | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais |
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| BIRD | Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular (BNCC) |
| Ceipe/FGV | Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas |
| CESGRANRIO | Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio |
| CNM | Confederação Nacional dos Municípios |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DEM | Democratas |
| EI | Educação Infantil |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FPE | Fundo de Participação de Estados |
| FPM | Fundo de participação de Municípios |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICMS | Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços |
| ICSID | Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais |
| IDA | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| IEQEI | Indicadores de Qualidade na Educação Infantil |
| IFC | Corporação Financeira Internacional |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INSPER | Instituto de Ensino e Pesquisa |
| IPI-exp | Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações |
| IPVA | Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores |
| IRT | Imposto Territorial Rural |
| ITCMD | Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações |

| | |
|-------|--|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MBNC | Movimento pela Base Nacional Comum |
| MEC | Ministério da Educação |
| MIGA | Agência Multilateral de Garantia de Investimentos |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacional |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PSDB | Partido da Social-Democracia Brasileira |
| RCNEI | Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| TQC | Total Quality Control |
| VAAF | Valor aluno ano dos fundos |
| VAAR | Valor de aluno ano resultado |
| VAAT | Valor Aluno Ano Total |
| SESC | Serviço Social do Comércio |

Sumário

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 — TRABALHO, MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: ORIGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR | 21 |
| 1.1 TRABALHO E FORMAÇÃO DO SER SOCIAL | 21 |
| 1.2 TRABALHO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO | 26 |
| 1.3 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E TRABALHO: O PROCESSO EDUCATIVO PERMANENTE | 32 |
| 1.4 EDUCAÇÃO E MODO DE PRODUÇÃO: ORIGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR | 38 |
| 1.5 TRANSFORMAÇÃO DE CONHECIMENTO EM SABER ESCOLAR NA SOCIEDADE DE CLASSE | 58 |
| 1.5.1 Discurso hegemônico e legitimação do capital | 62 |
| CAPÍTULO 2 — INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ORIGENS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | 69 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA HISTÓRIA: ORIGENS DO ATENDIMENTO ESCOLAR INFANTIL | 70 |
| 2.2 A TRANSFORMAÇÃO DO ATENDIMENTO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ESTADO ENTRA EM CENA | 77 |
| 2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICAS DO DISCURSO HEGEMÔNICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 85 |
| 2.3.1 John Dewey: o aprender pragmático | 86 |
| 2.3.2 A Construção do Conhecimento em Piaget: os fundamentos do “aprender a aprender” | 91 |
| 2.3.4 Abordagem Reggio Emilia: a pseudoconcreticidade do conhecimento | 99 |
| 2.4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A CRIANÇA COMO SER SOCIAL | 110 |
| 2.4.1 O desenvolvimento do psiquismo do ser humano: a formação do reflexo consciente do real | 112 |
| 2.4.3 Ensino escolar e o desenvolvimento do ser humano | 124 |
| 2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI: ESPAÇO EM DISPUTA | 139 |
| CAPÍTULO 3 — RECOMPOSIÇÃO DAS FORMAS IDEO MEDIATIVAS DO CAPITAL: O PROJETO BURGUESES DE EDUCAÇÃO | 141 |
| 3.1 A OFENSIVA DA PSEUDORRACIONALIDADE PRAGMÁTICA E TECNICISTA SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR | 142 |
| 3.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: O AVANÇO DO SETOR PRIVADO E O Esvaziamento da Educação Escolar | 149 |
| 3.3 OS INSTRUMENTOS DE EXPANSÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR | 158 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 4 — A SUBSUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA AO PROJETO NEOLIBERAL | 174 |
| 4.1 A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL À EXPANSÃO DO ENSINO | 175 |
| 4.2 O AVANÇO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO | 178 |
| 4.2 FINANCIAMENTO E EXPANSÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR: A DISPUTA PÚBLICO X PRIVADO | 184 |
| 4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO CAMPO DE DISPUTA: CURRÍCULO NACIONAL | 199 |
| 4.3.1 RCNEI e o esvaziamento da atividade da brincadeira | 201 |
| 4.3.2 DCNEI: experiências, conhecimento e pseudoconcretude | 206 |
| 4.3.3 BNCC: padronização e rebaixamento do saber escolar | 209 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 220 |
| REFERÊNCIAS | 228 |
| ANEXO A | 245 |
| CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS | 245 |
| ANEXO B | 248 |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR CAMPO DE EXPERIÊNCIA | 248 |

INTRODUÇÃO

A importância dos primeiros anos de vida na formação do ser social é o elemento motivador de toda reflexão desenvolvida nesta pesquisa. Este trabalho tem como objeto de estudo a educação escolar voltada para os primeiros anos de formação do ser humano enquanto ser social, a educação infantil, com o objetivo de compreender suas implicações no processo de ensino e aprendizagem das crianças pertencentes à classe trabalhadora, particularmente no Brasil contemporâneo.

O surgimento de instituições educacionais específicas para crianças menores de 6 anos teve origem no século XIX, como desdobramento do complexo de transformações econômicas, sociais, políticas e culturais na Europa, particularmente na Inglaterra, França e Alemanha. Essas transformações impulsionaram o debate sobre a importância e organização do atendimento educacional voltado para as crianças dessa faixa etária, e promoveram a criação de um conjunto heterogêneo de modelos e experiências de instituições de acolhimento e proteção da criança pequena pobre na Europa. Esse complexo de reflexões e práticas construídas nesse período, marcado por um projeto de educação assistencialista, tornou-se referência hegemônica no campo da educação infantil até os dias de hoje.

A partir da segunda metade do século XX, ocorre o aumento progressivo no interesse sobre o papel e a organização dessas instituições, e a educação infantil se torna um setor de *interesse estratégico* nas políticas educacionais dos Estados nacionais e na manutenção da ordem sociometabólica do capital.

O agravamento da crise estrutural do capital no final do século XX foi acompanhada de uma destrutiva ofensiva da burguesia para recompor sua hegemonia e legitimidade no plano material e ideossocietal. Essa ofensiva suscitou um processo de recomposição orgânica do capital com base na reorganização das relações de trabalho imposta pela racionalidade pragmático-produtiva do modelo toyotista de produção e pela difusão do pensamento neoliberal como expressão ideológica do novo processo de reestruturação produtiva. O conjunto dessas transformações foi marcado pela readequação do papel do Estado, pela intensificação da exploração da força de trabalho, pelo aumento descomunal do padrão de acumulação de valor, que determinou uma crise crônica de superacumulação, pela diminuição da classe operária, e pelo aumento do trabalho precarizado e

estabelecimento de novos padrões de produção e consumo de mercadorias (HARVEY, 1994; MÉSZÁROS, 2002; ALVES, 2005; ANTUNES, 2003).

Esse severo aprofundamento da crise estrutural do capital desencadeou o acirramento das suas contradições internas, determinando o agravamento das desigualdades sociais em todo o mundo. Tal agravamento se desdobrou na recomposição e difusão das formas ideomediáticas hegemônicas que legitimam as relações sociometabólicas capitalistas. Desse modo, a educação escolar infantil se tornou um setor estratégico na disputa pela manutenção da hegemonia do complexo de representações ideossociais próprios da burguesia.

Neste processo de recomposição orgânica do capital, a emergência do discurso neoliberal como complexo ideológico, fundamentado no pragmatismo tecnicista, desencadeou a operacionalização de ampla agenda de reformas educacionais indicadas como essenciais para a resolução da crise econômica e superação das desigualdades sociais e econômicas. O elemento central dessas reformas aglutina-se em torno de uma dinâmica de descentralização/centralização, que implica a redução da responsabilidade financeira do Estado e favorecimento da *participação do setor privado na educação*, ao mesmo tempo que intensifica o controle estatal sobre conhecimento essencial que deve ser socializado nas escolas através da padronização de um currículo nacional (ARCE, 2001).

A partir desse momento, a educação infantil ganhou destaque mundial, sendo considerada pelos principais organismos internacionais como setor estratégico de investimento e de elaboração de políticas públicas pelos Estados nacionais. Esse crescente interesse pela educação infantil veio acompanhado da análise neoliberal que considera a educação na infância um instrumento para alívio da pobreza e desenvolvimento do “bem comum”. Esse argumento se desdobrou em propostas de reformas educacionais centradas na racionalidade financeira e na defesa de uma ampla reconfiguração dos currículos escolares, que foram amplamente difundidas e impostas mundialmente por organismos internacionais – representantes da classe burguesa — como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

Particularmente, no Brasil, o discurso neoliberal adentrou mais profundamente as políticas econômicas e sociais do país a partir de 1990, desencadeando inúmeras mudanças que impactaram diretamente a expansão do atendimento escolar e a maior

organização e ampliação das orientações curriculares para essa etapa escolar. Diante da notoriedade que a educação infantil adquiriu nas políticas educacionais em âmbito nacional, a questão central que norteou nossa pesquisa procurou revelar *como a ofensiva neoliberal atinge a educação escolar voltada para as crianças menores de 6 anos pertencentes à classe trabalhadora*. Nesse sentido, com os esforços de uma análise histórico-política, buscamos destacar *os desdobramentos concretos do discurso neoliberal no campo da educação infantil, em especial no Brasil, para então compreender seu impacto sobre a educação escolar e apontar as implicações para a formação do ser social em seus anos iniciais de vida*. Entendemos que analisar a educação infantil implica compreendê-la como parte/momento do fenômeno histórico-social da educação escolar e, portanto, inserida no processo de avanços e retrocessos da disputa pelo controle do processo de apropriação do conhecimento na sociedade capitalista de classes. Desse modo, refletir sobre a configuração atual da educação infantil e seus desdobramentos para a formação do ser social envolve desvelar sua conexão com a totalidade complexa que articula o sistema sociometabólico do capital, identificar seus vínculos histórico-particulares com o projeto de reformas neoliberais propostas no atual período de crise estrutural do sistema e apontar suas implicações concretas sobre o processo de ensino da criança menor de 6 anos.

Contudo, ao realizar essa pesquisa, partimos de uma divergência teórica que consideramos crucial, qual seja a que considera o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como resultado de leis naturais universais. Argumentamos, a partir das contribuições de Karl Marx ([e Engels] 1978;1993; 2007; 2010; 2011; 2013 e 2017) e aprofundadas por György Lukács (1966; 2010; 2012 e 2013), que o ser humano é ontologicamente um ser social, e o trabalho — enquanto práxis social — sua categoria ontológica fundante. Nessa processualidade, a educação assume papel fundamental na realização da práxis, e conseqüentemente na formação do ser social. Para o ser humano responder positivamente às necessidades encontradas na dinâmica da práxis social, ele constrói formas mediativas que o possibilitam um melhor entendimento do real, de maneira que o processo de formação do ser social demanda um permanente processo educativo, pelo qual os homens se apropriam de complexos presentes na totalidade social e criam novos a partir desses, produzindo a si mesmos e, por conseguinte, a sociedade (MARX, 1993; HELLER; 1986; LEONTIEV, 2004; LUKACS, 2012).

Assim, com visão fundamentada no método materialista dialético, consideramos que o modo como a práxis é organizada histórica e socialmente determina todas as demais manifestações da existência do ser, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca até as formas da consciência. Logo, uma vez que todo fenômeno é parte de um momento da totalidade social complexa, a educação se constitui como fenômeno histórico-dialético intimamente ligado às condições objetivas da organização social. Desse modo, ao longo da história, a formação e desenvolvimento da educação se articulou antiteticamente e dialeticamente com a dinâmica das relações sociometabólicas estabelecidas e, portanto, a forma de educação escolar moderna é determinada pela dinâmica das contradições inerentes à sociedade de classes capitalista (MANACORDA, 2010; PONCE, 2001).

O processo de escolarização moderno surge e se desenvolve com a expansão das relações sociometabólicas do capital enquanto resposta às novas necessidades formativas do ser social no processo produtivo. Assim, a escola moderna assume o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações do gênero humano, apresentando-se enquanto espaço onde o ser humano entra em contato com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade até então, um *espaço de socialização do conhecimento* (SAVIANI, 2018; 2019). Porém, a escola, fenômeno social articulado à dinâmica contraditória da sociedade de classes capitalista, também se apresenta como importante espaço de reprodução e difusão das formas mediativas hegemônicas que concedem legitimidade e garantem a continuidade dessa sociabilidade.

Diante desses fundamentos teóricos e metodológicos, como primeira *hipótese* de nossa pesquisa argumentamos que *a escola carregaria uma particularidade histórica específica que se manifesta em uma contradição dialética interna essencial, quer dizer, por um lado reproduziria a ideologia da classe dominante e hegemônica, e por outro, se apresentaria como espaço de socialização do conhecimento historicamente produzido pela práxis humana, constituindo-se assim como uma ameaça à ordem estabelecida e uma possibilidade de libertação para a classe trabalhadora*. Em outras palavras, a escola seria espaço de *luta de classes*, lugar de disputa entre complexos antagônicos de representações.

Nessa mesma direção, reiteramos as reflexões e argumentos elaborados por Vigotski (2008; 2012; 2013; 2014 e 2018) e demais pesquisadores vinculados à Teoria

Histórico-Cultural, a exemplo de Leontiev (1983; 2004; 2017), Luria (1981; 2017) e Elkonin (1960; 1987a; 1987b, 2009, e no estudo com GALPERIN e ZAPORÓZHETS, 1987), de que a criança é um ser social desde seu nascimento e seu pensamento e atividade estão sempre em estreita e indissociável articulação com o mundo real. De tal maneira, nós nos afastamos do discurso pedagógico hegemônico no campo da educação infantil que em geral compreende a criança como um ser abstrato, o qual se desenvolve de maneira natural e aprende de maneira espontânea, por meio de um processo cognitivo subjetivo, que reduz o conhecimento ao mundo *pseudoconcreto* (KOSIK, 1995). Em seu lugar, compreendemos a criança enquanto ser social, articulada com a posição que ela e sua família ocupam no processo produtivo em determinado período da história, e que tem seu desenvolvimento condicionado pela complexidade das mediações (qualidade) da ação da criança com o mundo. Assim, as condições históricas concretas nas quais a criança está inserida condicionam os saltos ontológicos que determinam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, a educação das crianças ao longo do tempo, e até os dias de hoje, se manifesta de maneira distinta entre crianças pertencentes a diferentes classes sociais (SNYDERS, 1981). Com base nesse argumento, entendemos que o fenômeno da educação escolar direcionada às crianças pequenas somente pode ser apreendido quando levada em conta sua dinâmica em interação com o modo de existência do ser social ao longo da história.

Levantamos a *hipótese de que a disputa pela hegemonia na sociedade capitalista condiciona a configuração de um projeto hegemônico de educação infantil, que mistifica e eleva os interesses particulares da classe burguesa ao plano universal, difundindo seus modos de agir e pensar como normas sociais gerais.*

Assim, considerando nosso objetivo central e as hipóteses levantadas, a presente pesquisa, de caráter bibliográfica, teórica e documental, é estruturada em quatro capítulos.

O Capítulo 1 — *Trabalho, modo de produção e educação: origens da educação escolar* — é dedicado a apresentar as referências ontogenoseometodológicas que orientam esta pesquisa. Nessa perspectiva ontológica, o trabalho é a categoria ontológica fundante do ser social, por meio da qual os ser humano estabelecem uma nova qualidade na relação metabólica homem-natureza, por meio da capacidade do ser social de transformar teleologicamente o meio natural. No trabalho, o ser humano, ao mesmo tempo, produz e se apropria de conhecimentos e satisfaz suas

necessidades, produzindo, ao longo da história, objetos e instrumentos, assim como novas relações sociais e outras necessidades. A produção e apropriação de conhecimento se apresentam como necessidade e resultado do trabalho do ser social, condicionando o fenômeno da educação como processo permanente e necessário para a realização da práxis social. Ademais, na medida em que o trabalho é, em sua essência, uma atividade coletiva, a articulação dialética dos complexos da formação do ser humano enquanto ser social determina também a formação da vida em sociedade. Em outras palavras, o ser dos homens coincide com aquilo que produzem e com a forma como produzem histórica e socialmente. Contudo, dentro de uma visão de mundo materialista-dialética, fundamentada na premissa de que a história não é uma coleção de fatos-mortos, mas sim o desenvolvimento do modo como os seres humanos, pela sua ação, produzem e reproduzem os seus meios de vida, buscamos compreender, particularmente, como esse processo ativo de produção da vida material pelo ser social determina as condições históricas que configuram a educação escolar na atualidade. Na medida em que todo fenômeno é um momento da totalidade social complexa, a origem e o desenvolvimento histórico das instituições educacionais voltadas para as crianças menores de 6 anos não têm um significado em si mesmos, mas somente se compreendidos como partes integrantes do complexo processo da educação escolar. De modo que esse capítulo, além de apresentar as bases teórico-metodológicas nas quais se constrói este trabalho, apresenta uma reflexão sobre as origens e o desenvolvimento histórico da educação escolar enquanto um fenômeno histórico e dialético, intimamente ligado às condições objetivas da organização social, evidenciando a dinâmica entre os modos de produção material da vida e as formas objetivas que a educação assume ao longo da história. Aqui, em especial, procuramos demonstrar como a educação escolar moderna se articula antiteticamente e dialeticamente com a processualidade das relações sociometabólicas do capital.

A educação infantil surge como parte (ou momento) da totalidade complexa que compõe o fenômeno da educação escolar moderna. Esse é o tema central do Capítulo 2 — *Infância e educação: origens da educação pré-escolar*. Nesse capítulo, a partir da compreensão da criança como ser social e, portanto, sujeito histórico concreto, realizamos uma breve incursão sobre a história da educação voltada para crianças menores de 6 anos de idade, buscando revelar como as transformações históricas nas formas de produção/reprodução do ser social elevaram a criança a novas condições de existência na relação com os outros seres humanos e com a cultura

produzida e reproduzida na práxis social. Consideramos que a modificação das condições concretas de existência do ser social e da posição que as crianças e sua família ocupam no processo produtivo em determinado período da história condicionou as formas objetivas de organização social do processo educativo. Desse modo, a educação das crianças pequenas na sociedade de classes capitalista se desenvolveu condicionada pelas contradições inerentes à ordem sociometabólica do capital e, portanto, determinou elementos históricos específicos na educação das crianças de diferentes classes sociais. Concomitantemente, ainda que de maneira sintética, buscamos evidenciar e refletir criticamente sobre determinadas concepções pedagógicas — destacamos, em especial, as de John Dewey, Jean Piaget e da abordagem Régio Emília —, que articuladas às diversas experiências históricas se tornaram hegemônicas no campo prático-teórico da educação infantil, apontando suas implicações concretas no ensino das crianças na sociedade capitalista. Em contrapartida, destacamos que a partir da Revolução Russa de 1917, com hegemonia de classe do proletariado, produziu-se um conjunto de teorias críticas à ideia abstrata e natural de desenvolvimento da criança presente no discurso educacional hegemônico burguês. Dessa maneira, elencamos e discutimos os elementos e categorias centrais apresentados pelos pesquisadores da Teoria histórico-cultural — em especial Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin — sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança, com o objetivo de nortear nossa análise crítica sobre a atual organização da educação escolar para crianças menores de 6 anos e sua articulação ao discurso pedagógico hegemônico burguês nesse nível de ensino.

No Capítulo 3 — *Recomposição das formas ideomediativas do capital: o projeto neoliberal e tecnicista de educação* — discutimos como o agravamento da crise estrutural do capital no final do século XX foi acompanhado de uma destrutiva ofensiva da burguesia para recompor sua hegemonia e legitimidade no plano material e ideossocietal, fato que impactou profundamente a educação escolar. Buscamos revelar como a racionalidade pragmático-produtiva imposta pelo modelo toyotista de produção e a difusão pelos principais organismos internacionais do pensamento neoliberal promoveram o atrelamento da educação escolar à visão empresarial, o esvaziamento do currículo e o rebaixamento do conceito de conhecimento. Discutimos como esse processo atingiu especialmente a educação infantil, que se torna setor de *interesse estratégico* no processo de recomposição das formas ideomediativas hegemônicas do capital. Procuramos, enfim, revelar, a partir da análise dos principais

documentos elaborados por esses organismos, como suas orientações se tornaram ferramentas de imposição de modelos curriculares alinhados ao ideário neoliberal, promovendo a readequação dos currículos escolares nacionais de diferentes países, assim como de promoção da entrada do setor privado — com hegemonia do capital financeiro — no sistema público de ensino nacional.

No Capítulo 4 — *A subsunção da educação infantil brasileira ao projeto neoliberal* —, procuramos demonstrar as implicações concretas da dinâmica neoliberal de descentralização/centralização articulada com a particularidade sócio-histórica do Brasil sobre o desenvolvimento e atual configuração da educação infantil no país. Nessa direção, realizamos a análise crítica dos elementos histórico-objetivos mais marcantes para a configuração da educação infantil no país, particularmente após 1988, quando a Constituição Federal reconhece esta etapa escolar como um direito da criança e dever do Estado, e buscamos revelar sua articulação com o avanço das reformas neoliberais promovidas pelos organismos internacionais e absorvidas com avidez pela classe dirigente brasileira, manifestas na forma de emendas constitucionais e legislações específicas para a área. Destacamos especialmente como essa dinâmica atingiu a política de distribuição dos recursos públicos para a educação infantil, favorecendo a entrada do setor privado, ao mesmo tempo que desenvolveu inúmeros documentos e mecanismo de controle e definição do currículo escolar nacional. À luz das referências teórico-metodológicas e análises desenvolvidas nos capítulos precedentes, examinam-se as principais legislações (CF, LDB etc) e documentos orientadores da organização curricular dessa etapa escolar no Brasil (RCNEI, DCNEI e BNCC), seu desdobramentos para configuração da educação infantil no país e impactos na formação das crianças na sociedade brasileira atual.

Para finalizar, nas Considerações Finais, realizamos uma síntese do trabalho, avaliando o significado do crescente interesse e da ofensiva neoliberal sobre a educação infantil dentro da dinâmica de luta de classes e disputa por hegemonia na sociedade capitalista, apontando mais precisamente seus impactos no desenvolvimento dos anos iniciais da formação do ser social e as possibilidades e/ou impedimentos que se colocam para o desenvolvimento das crianças filhas da classe trabalhadora brasileira.

CAPÍTULO 1 — TRABALHO, MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: ORIGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

No processo de desenvolvimento de uma coisa complexa existem muitas contradições, delas uma é necessariamente a principal, cuja existência e desenvolvimento determina ou influi na existência e desenvolvimento das demais contradições (TSÉ-TUNG, 2001, p. 70).

Compreender o problema filosófico sobre quem é o ser humano e como a sociedade é criada necessariamente desencadeia uma discussão sobre a própria natureza humana. Nossa investigação sobre as bases fundantes da formação do ser humano se apoiará fundamentalmente na compreensão ontológica da formação do ser social desenvolvida por György Lukács. Partindo dessa premissa, rejeitamos as teorias e concepções que partem de uma compreensão da natureza humana como algo dado e imutável, baseada em uma essência humana a-histórica independente da realidade concreta. Contrariamente a essa perspectiva, afirmamos que o real entendimento da essência do ser só é possível por meio de uma investigação baseada no método histórico-dialético de compreensão de mundo.

1.1 TRABALHO E FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

Todo ser, a natureza assim como a sociedade, é resultado de um processo histórico, porque sua essência não é dada *a priori*, mas se consubstancia ao longo do seu processo de desenvolvimento ontológico. Logo, sendo a historicidade do ser sua característica fundamental, ela representa o ponto de partida ontológico que leva à correta compreensão de todos os demais problemas.

É fundamental ressaltar que a essência do ser social, longe de se constituir como uma determinação geral e inevitável, desenha um horizonte de possibilidades históricas dentro do qual “pode se desenvolver o ineliminável caráter de alternativa de todos os atos humanos” (LESSA, 2012, p. 48). A delimitação dessas possibilidades e impossibilidades a cada momento é determinada pelos desdobramentos das relações metabólicas entre o ser humano e o mundo objetivo, pois, como afirma Lukács, as ações humanas podem, e o fazem com frequência, alargar os limites do possível. De maneira que o trabalho se apresenta como a categoria ontológica fundante do ser social, enquanto atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários para a reprodução social do seu ser através da negação/superação (*Aufhebung*) dos limites objetivos do mundo material, efetivando um salto ontológico que retira a

existência humana de suas determinações biológicas, criando um mundo de possibilidades sócio-históricas (LUKÁCS, 2010; 2012).

Como ressalta Marx (2007), toda atividade dos organismos vivos é dirigida a satisfazer as necessidades essenciais para manter sua vida, porém, enquanto os demais animais se adaptam à natureza para garantir suas necessidades básicas, o ser humano a modifica em função das necessidades que enfrenta ao longo da história. Na relação direta com a natureza, o homem enfrenta diversos problemas — necessidade de abrigo, comida, proteção etc. — e precisa criar respostas para garantir a produção/reprodução de sua vida. Ele produz objetos e instrumentos por meio do trabalho que ampliam a qualidade das suas respostas e possibilitam a satisfação destas necessidades. Nessa dinâmica entre homem-objeto, na qual os seres humanos criam objetos com base em suas necessidades ao mesmo tempo que produzem os meios para satisfazê-las, são criadas novas necessidades agora, não mais postas pelo meio natural (HELLER, 1986). Surge então, como evidencia Marx (1993), o primeiro ato histórico: a produção de novas necessidades pelos homens.

Logo, o ser humano se distingue dos demais animais quando começa a *produzir* os seus meios de vida, conseqüentemente, produzindo indiretamente a sua própria vida material. Contudo, esse modo de produzir os seus meios de vida não se configura como um mero aspecto da reprodução da sua existência física, mas sim como uma forma determinada de atividade pela qual exprime, de modo complexo, sua vida. Assim, o trabalho, entendido no sentido marxiano de *práxis*, constitui o próprio modo de vida do ser humano.

A práxis humana estabelece uma nova qualidade na relação homem-natureza por meio da capacidade do ser humano produzir *idealmente* uma imagem subjetiva do resultado que planeja objetivar. Conforme Marx (1993) e Lukács (2012) evidenciaram, essa capacidade de transformação *teleologicamente orientada* da natureza, a articulação dialética entre ação/prévia-ideação do seu resultado, é condição de existência especificamente humana. Lukács enfatiza que a finalidade anteposta na teleologia se realiza na medida em que consegue transformar os nexos causais encontrados no mundo objetivo — próprios da esfera da natureza — em causalidade posta, modificada pelo ato teleológico, de maneira que a causalidade posta e o ato teleológico se articulam dialeticamente em uma *unidade de complexos*. O conceito de *complexo* é determinado por um “conjunto articulado de categorias que se determinam reciprocamente” e se estrutura fundamentalmente a partir de uma

categoria que atua como “momento preponderante em seu interior” (VAISMAN, 2007, p. 256). Essa unidade de *complexos*, formada pela articulação entre a causalidade posta e o ato teleológico, se constitui no fundamento ontológico da dinamicidade de todos os demais *complexos* próprios somente ao ser humano, conferindo ao processo de trabalho um conjunto de alternativas possíveis¹. Nas palavras de Lukács:

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é obvio que se trata de uma escolha de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em si, existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento deste pôr. Obviamente a grama não cresce para ser comida pelos bezeros, e estes não engordam para fornecer a carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e esta ligação determina a sua conduta de forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais será uma alternativa. A pedra escolhida como instrumento é *um ato de consciência que não possui mais caráter biológico* (LUKÁCS, 2012, p. 70-71, grifos nossos).

Esse elemento de alternativa, potência transformadora promovida pela práxis, estabelece a distinção ontológica entre a história natural e a história da humanidade. Fundamentalmente, a formação humana tem por mediação ineliminável atos teleológicos que necessariamente revelam um caráter de alternativa levado à prática pelo ato de escolha, enquanto a processualidade natural limita-se à cega necessidade das processualidades químicas, físicas ou biológicas². O intercâmbio entre o homem e a natureza mediado pelo trabalho impulsiona o processo de captura pela consciência das condições objetivas postas na realidade (reflexo do real³), o que possibilita uma escolha planejada para a consecução do fim determinado. A capacidade cognoscente do ser em relação à objetividade do real é determinante no ser-precisamente-assim

¹ O pôr teleológico se apresenta como a célula geradora (*Urphänomen*) do mundo dos homens e a sua proliferação produz o conteúdo dinâmico da vida social, distinguindo completamente a vida da natureza da vida dos homens: “[...] a primeira é dominada pela causalidade espontânea, não teleológica por definição, enquanto a segunda é constituída através dos atos finalísticos dos indivíduos (TERTULIAN, 2010, p. 394).

² Deve-se sublinhar aqui que a racionalidade posta na alternativa escolhida, não se realiza num plano de pura liberdade abstrata, mas se pauta para decisão em circunstâncias concretas: a decisão de um homem concreto (ou de um grupo de homens) a respeito das melhores condições de realização concretas de um pôr concreto. Isso quer dizer que toda alternativa, dá mais simples às mais complexas, é uma escolha concreta entre caminhos que visam a satisfação da necessidade produzida pelo ser social. A alternativa se apresenta como categoria mediadora no processo de objetivação da teleologia em causalidade posta, consubstanciada na escolha (LESSA, 1997).

³ Utilizamos a categoria de reflexo de acordo com as formulações de György Lukács em (1966).

do pôr teleológico e no produto resultante desse processo, a qualidade do processo do trabalho.

Ademais, na relação sociometabólica estabelecida entre o homem e a natureza, os seres humanos, ao produzirem objetos e instrumentos de trabalho, produzem também relações sociais. Da produção da vida, tanto da própria, pelo trabalho, quanto da de outros seres, pela procriação, emerge imediatamente uma dupla relação entre o natural e o social, entendido enquanto cooperação de vários indivíduos. De modo que, pelo trabalho, atividade social fundamentada na cooperação, os indivíduos forçosamente estabelecem relações de comunicação uns com os outros. Assim, no mesmo processo de produção de objetos, surgem relações entre os integrantes do grupo e conseqüentemente processos de comunicação, que adquirem existência objetiva com a linguagem⁴. Portanto, o trabalho é essencialmente uma *atividade coletiva*, pois, na medida em que da produção emergem novas necessidades, agora não mais naturais, a satisfação destas é possível apenas através do intercâmbio entre os indivíduos socialmente. Essa reflexão nos permite afirmar que o ser humano é ontologicamente um *ser social* e, no complexo processo de sua formação é *determinada também a formação da vida em sociedade*.

Conforme a práxis social responde às novas necessidades que surgem no processo de produção, a generalização do conjunto de conseqüências gerados nesse processo se desdobra numa ampliação de *complexos*, os quais se articulam no processo de formação do ser social. Desse modo, a produção das ideias, das representações e da consciência se entrelaçam diretamente com a atividade material e o intercâmbio entre os homens (MARX, 2007).

A atividade física e mental do ser social objetivada nos produtos do trabalho passa a ter uma função específica no interior da prática social. Tanto um objeto material, como um utensílio doméstico, quanto um objeto não material, como uma palavra, possuem uma função social. Ambos têm um significado socialmente estabelecido, e, portanto, são empregados socialmente de uma determinada maneira. Nessa perspectiva, o processo de objetivação do ser humano também é um processo dialético de produção e reprodução de *complexos* produzidos pela totalidade das experiências sócio-históricas da humanidade, que se apresentam cumulativamente objetivados sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo: a cultura. Contudo,

⁴ Como afirma Marx, a linguagem entendida como consciência do real nasce “*da necessidade de intercâmbio com outros homens*” (MARX, 2007, p. 35).

dentro de uma perspectiva dialética, é importante ressaltar que o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu contrário e ao mesmo tempo complementar, ou seja, o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos (DUARTE, 1999).

Compreendemos, então, que o ato do trabalho — da prévia-ideação ao produto final — desencadeia um processo generalizante, produzindo consequências objetivas e subjetivas que extrapolam sua finalidade imediata. A totalidade dos conhecimentos produzidos no processo do trabalho tende a se generalizar e ser empregada em situações diferentes daquelas em que surgiram, compondo e adentrando novos processos de ideação/transformação do real e impulsionando novas formas de organização social: desenvolvimento de *complexos de complexos* mediadores que oferecem condições qualitativamente novas às repostas do ser social. Nesse ponto, é importante explicitar com clareza o significado do conceito de *complexo de complexos* elaborado por Lukács – que tomou de empréstimo da terminologia de Nicolai Hartmann - e utilizado em nossa pesquisa. Nesta perspectiva, o conceito de *complexo de complexos* é compreendido como a estrutura constitutiva do ser que se apresenta como uma “intrincada interação dos elementos presentes no interior de cada complexo”. Tal qual nos destaca Scarponi:

A processualidade universal do ser deriva não apenas da complicada interação dos “elementos” (complexos) no interior de cada complexo e dos complexos entre si, mas da presença cada vez de um *übergreifendes Moment* que fornece a direção objetiva do processo, o qual se configura por isso como um processo histórico (SCARPONI, 1976, p. XIII, tradução nossa).

Assim, por meio do trabalho, o homem constrói as condições para a humanidade dar um salto para fora das esferas naturais, desdobrando-se no desenvolvimento de novas formas de práxis social que libertam o ser humano da dependência inicial de seus condicionamentos biológicos e geram novas processualidades histórico-particulares de objetivação da sociabilidade. O processo de generalização dos resultados e processos do trabalho possibilita ao homem produzir e reproduzir a vida social e os elementos nela presente, como a cultura, a ciência, arte etc.

Contudo, é importante ressaltar que esse salto qualitativo é resultado de um processo dialético de acúmulo de rupturas e continuidades, ou seja, ao mesmo tempo em que o ser humano rompe com o caráter não mais mudo dos processos naturais,

ele ainda carrega em si sua qualidade de ser orgânico, natural. Daí estarmos de acordo com a afirmação de Lukács (2012) que considera o ser em geral como uma totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais, como uma dinâmica de *complexo de complexos*, uma unidade do diverso, posto que além da esfera social regida pelas leis sócio-históricas, também faz parte do seu ser em si as esferas da natureza reguladas pelas leis causais das esferas orgânica e inorgânica.

Assim, nessa nova relação sociometabólica entre o homem e a natureza mediada pelas práxis, as modificações biológicas hereditárias deixam de determinar o desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo singular e da humanidade. Conforme evidencia Leontiev (2004), as aquisições da evolução que são transmitidas de geração a geração, condição necessária da continuidade do progresso histórico, não são mais fixadas sob o efeito da herança biológica. O salto ontológico criado pela práxis humana determina uma nova forma particular de acúmulo e reprodução das mediações construídas na ação social às gerações seguintes: os fenômenos externos da cultura material e intelectual. Desse modo, os produtos do trabalho humano expressam em si o acúmulo da própria capacidade do ser humano ao longo da história. Logo, o ser dos homens coincide com os objetos que produzem e com os meios que criam para a sua produção.

Nessa direção, entendemos que a totalidade da vida social se apresenta como resultado do processo histórico e social de apropriação e objetivação do real pelo ser social. Isto posto, apenas as leis sócio-históricas regem o desenvolvimento do ser humano. Conforme são criadas necessidades de novo tipo na produção, estas se apresentam como exclusivamente de caráter socioculturais, resultando no alargamento das respostas dadas pelos indivíduos num processo contínuo de objetivação e apropriação. Nesse processo sem fim, de permanentes articulações entre os *complexos*, o processo de apropriação do ser humano do mundo exterior supera a relação metabólica imediata com a natureza, ampliando-se também para a apropriação daquilo que é criado pelo homem e objetivado nos produtos culturais socialmente produzidos.

1.2 TRABALHO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A necessidade de dar repostas às novas necessidades requer do ser humano um conhecimento mais profundo da realidade objetiva ao seu redor para a criação e

aperfeiçoamento de meios de produção que tornem a práxis social mais eficaz. Quando o caçador-coletor produz um machado, ele precisa conhecer os elementos que integrarão essa ferramenta — pedra, madeira etc. Assim, o conhecimento dessas qualidades está imediatamente relacionado ao fim pretendido, ou seja, o ato de conhecer é desencadeado pela necessidade de produção do machado. Logo, o conhecimento desenvolvido no processo produtivo não é resultado de uma razão abstrata, mas sim produto da práxis de um indivíduo histórico e socialmente situado com fim de responder a um problema posto na realidade objetiva, ou seja, o objetivo final do conhecimento da realidade é possibilitar a intervenção nesta mesma realidade, reconfigurando-a de acordo com determinados interesses. Dessa forma, todo ato do trabalho, materializado na realização do pôr teleológico em causalidade posta, pressupõe certo grau de representação exata da realidade objetiva na consciência do indivíduo.

A consequência imediata dessa forma de interação homem-natureza é a necessidade constante de o ser humano conhecer e explicar o mundo para responder eficientemente as questões imediatas encontradas na realidade objetiva. Todo trabalho humano é ao mesmo tempo intelectual e físico: “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001, 52-53).

Consequentemente, ao longo do tempo, os conhecimentos e habilidades produzidos e acumulados pela práxis social dão origem a formas mediativas que superam os limites socialmente postos por uma práxis ainda imersa no mundo imediato: os conhecimentos científicos e artísticos. Isso significa dizer que a práxis, ainda que sempre voltada para a satisfação de uma necessidade concreta, historicamente determinada, remete para muito além de si própria, relacionando-se com toda a história dos conhecimentos práticos imediatos produzidos pela humanidade. Nesse movimento histórico das experiências humanas e sua elaboração intelectual para reconfigurá-las conscientemente, o reflexo artístico e científico surge primeiramente como questões e necessidades, pouco conscientes, na vida cotidiana. Conforme o ser social responde com soluções mais adequadas ao real, estes reflexos retornam à vida cotidiana como formas superiores de objetivação de representação ideomediativas.

As condições determinantes para o desenvolvimento de um plano perceptivo-analítico do real se constituem e se diferenciam no curso da história do ser social.

Nessa processualidade, à medida que as experiências produzidas pelo trabalho se generalizam na vida social, ampliando os elementos mediativos construídos nesse processo, abre-se o caminho para uma elevação acima do pensamento espontâneo e imediato próprio da cotidianidade, de modo que o trabalho é fonte permanente de desenvolvimento da ciência, evidenciado a relação de interdependência entre teoria e prática (LUKÁCS, 1966)⁵.

Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de produção e reprodução do ser humano é a produção de relações com a natureza e os outros homens e, ao mesmo tempo, a reprodução dessas relações na sua consciência. O ser humano é um ser que produz materialmente suas condições de existência e as reproduz abstratamente. Essas dimensões não se apresentam de maneira separada e estanque, mas se condicionam reciprocamente, em uma articulação dialética. Como elucidada Marx na *Crítica da Economia Política*, ao examinar as relações de produção é essencial compreender que “o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida” (MARX, 2008, p. 258). Logo, no processo de formação do ser social, ao produzir materialmente sua existência, o ser também se apropria dessas relações produzidas por meio da sua reprodução abstrata pelo pensamento.

A relação dialética entre a ampliação do conhecimento e domínio do real e a transformação da realidade objetiva pela práxis humana produz um *complexo* de objetivações que vai além do resultado imediato concretizado no objeto final produzido pelo trabalho humano. Processos mentais são desenvolvidos, criando um múltiplo e complexo sistema de mediações objetivado nos conhecimentos produzidos durante o processo de trabalho. Esses processos são fundamentais para organizar a ação do seres humanos em relação aos objetos no mundo exterior, viabilizando avanços significativos na qualidade da captação perceptivo-analítica do real⁶. Essa consciência do real retorna para a vida cotidiana e é absorvida pela prática social por meio da

⁵ É importante destacar que a apreensão do real é realizada por indivíduos singulares em situações concretas específicas. Logo, a vida cotidiana é o começo e o fim de toda ação do homem, e conseqüentemente é a fonte e a desembocadura do conhecimento humano. Assim como é da vida cotidiana que provém a necessidade de o homem objetivar-se, é para ela que retornam os produtos dessas objetivações. Nesse movimento progressivo e ascendente, que supera pela contradição (LUKÁCS, 1966).

⁶ Sobre a qualidade dessa captação Ligia Márcia Martins observa: “As qualidades da captação perceptivo-analítica ultrapassam e muito o âmbito da apreensão sensorial pura, exigindo domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos que possibilitem a criação de uma imagem mental do objeto. Essa criação, por sua vez, não é estática, mas, sim, um *processo ativo*, isto é, condicionado pela atividade que liga o ser ao objeto e possibilita sua representação” (MARTINS, 2012, p. 13-14).

incorporação do conhecimento desenvolvido na forma de hábitos e costumes. Desse modo, as diversas objetivações produzidas pela práxis humana consubstanciam para além de sua aparência circunstancial, especialmente no curso de seu desenvolvimento, conhecimento histórico e socialmente produzido e acumulado.

Nessas circunstâncias, a generalização destas mediações determina o desenvolvimento de uma espiral ascendente de *complexos de complexos* que viabilizam o desenvolvimento histórico de novas processualidades sociais. O maior entendimento do real proporciona a construção de mediações que atendem aos novos problemas postos pela dinâmica social, ocasionando um reordenamento — ou até dissoluções — de novas processualidades sociais e formas de reflexo ideossocietal. O desenvolvimento da práxis social por meio do aperfeiçoamento e sofisticação das forças produtivas — como o adensamento populacional, as inovações das práticas agrícolas e de criação animal, a especialização da ferramentaria e armamento, cerâmica, arquitetura, etc. —, materializa a ampliação das capacidades humanas, promovendo a objetivação de formas societárias mais complexas — maior mediatização na relação metabólica com a natureza (MAZZEO, 2009).

Como discutimos anteriormente, a realidade objetiva adquire características socioculturais à medida que as experiências históricas do gênero humano são sintetizadas, acumuladas e encarnadas nos resultados da práxis humana. Neste complexo processo de produção e reprodução da totalidade social, a cultura, enquanto forma de fenômeno exterior do mundo objetivo, se apresenta como práxis humana historicamente acumulada na forma de diversos conhecimentos, valores, habilidades e comportamentos. Logo, podemos afirmar que nos objetos ou fenômenos presentes no mundo da indústria, ciência e artes, estão incorporados e fixados o conteúdo dinâmico social e ideal das operações de trabalho historicamente elaboradas que se tornam suportes permanentes dessas operações e garantem um acúmulo histórico, permitindo a criação de novos elementos histórico-morfológicos de sociabilidade. O processo de produção e reprodução da vida pela práxis social se articula dialeticamente com o processo de objetivação e reprodução do conhecimento, no qual a criação do novo se articula com a conservação do existente.

Ao se apropriarem do acúmulo de conhecimento consubstanciado nos objetos e fenômenos presentes na totalidade social, o indivíduo entra em relação com a história social do gênero humano. Leontiev (2004) ressalta que essa função de acumulação própria da cultura possibilita ao indivíduo se apropriar desta riqueza

cultural, ao mesmo tempo que reorganiza seus movimentos naturais instintivos e desenvolve suas faculdades superiores — aptidões e funções psíquicas novas:

nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimindo e fixando em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexidade da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades da articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade etc. (LEONTIEV, 2004, p 177).

Isso determina que, na sociedade humana, cada geração inicie sua vida em um mundo repleto de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Uma vez que aquilo que é proporcionado pela natureza ao ser humano quando nasce não lhe é suficiente para garantir sua vida em sociedade, torna-se necessário que cada indivíduo singular se hominize processualmente ao se apropriar de toda a imensa riqueza cultural até então desenvolvida historicamente pela humanidade. Assim, a cultura, enquanto práxis humana historicamente acumulada e objetivada nos produtos do trabalho, configura-se como o modo particular de produção e reprodução das transformações e desenvolvimento da espécie humana.

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Em suma, podemos afirmar que a reprodução do ser social ocorre através do contínuo processo de objetivação e apropriação do produto da práxis social realizada em períodos históricos anteriores. É nessa perspectiva que compreendemos o processo de apropriação e objetivação da cultura — práxis humana socialmente e historicamente acumulada — como o *mediador* essencial entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser social.

Considerando o problema central de nossa pesquisa, é essencial deixar claro que a potência criativa, essência ontológica da práxis humana, não irrompe abruptamente. O processo que possibilita a transformação da natureza e a criação de algo novo é resultado de um longo e gradativo processo de desenvolvimento de formas psicológicas elementares e simples para outras mais complexas.

Não faz parte de nossa pesquisa uma análise psicológica deste complexo processo⁷. Contudo, é fundamental destacar os principais momentos que compõem esse processo, no qual o momento final da criação é resultado de um longo período de acúmulo de experiências e desenvolvimento de conhecimentos que se inicia e se manifesta intensamente desde a mais tenra idade do ser humano, na criança. Lenta e gradativamente, a criança combina e reelabora suas impressões e experiências erigindo novas situações e comportamentos⁸.

Essa reflexão nos permite afirmar que o desenvolvimento infantil não é resultado de leis naturais universais, mas se constitui como fenômeno histórico e dialético intimamente ligado às condições objetivas da organização social. Desse modo, a maneira como a criança se relaciona com o real, condicionada pela sua situação objetiva no interior das relações sociais, é determinante no seu desenvolvimento psíquico.

Conforme discutiremos mais adiante, esse processo não ocorre de forma linear, progressiva e evolutivamente, mas compreende mudanças quantitativas (acúmulos) e saltos qualitativos (novidades) na formação psíquica da criança, entendida como sujeito histórico e socialmente determinado. Desde seu nascimento, a criança se relaciona com o mundo ao seu redor e, por meio do processo de comunicação com outros indivíduos, se apropria dos resultados historicamente acumulados da práxis humana. À medida que a relação da criança com o real se modifica qualitativamente em cada período histórico de sua vida, são criadas as condições concretas para a formação de sistemas psíquicos de apreensão da realidade⁹, enquanto síntese no pensamento das conexões ideacionais de suas experiências vividas.

⁷ Entendemos que a transformação das funções psíquicas elementares em superiores revela-se um processo complexo de requalificação do sistema psíquico humano que ocorre durante e por meio da articulação entre os diversos períodos da vida. Um estudo profundo sobre o desenvolvimento psíquico do ser humano a partir da abordagem da periodização histórico-cultural foi realizada em Martins; Abrantes; Facci (2016).

⁸No próximo capítulo abordaremos brevemente as contribuições dos estudos da Psicologia Histórico-cultural (PHC), iniciados por Lev Vigotski (1896-1934), e desenvolvidos por Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1977), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) *entre outros*. Esses autores buscaram identificar na atividade das crianças sobre a realidade concreta, a maneira como a práxis histórica e socialmente acumulada é experienciada no seu cotidiano, conservada, combinada e reelaboradas idealmente e objetivadas na sua atividade.

⁹ Aqui nos posicionamos contrários a toda forma de compreensão das funções psicológicas do ser humano como partes isoladas. Nos aproximamos dos teóricos da psicologia histórico-cultural que caracterizam as funções como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento, como parte de um todo, um sistema psíquico no qual seus constituintes articulam-se, condicionando-se mutuamente de maneira dialética e interfuncional.

Enfim, a produção e reprodução do ser social ocorre continuamente ao longo da vida do indivíduo, o que torna fundamental entender a forma particular de acúmulo e transmissão das objetivações da práxis social às gerações seguintes.

1.3 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E TRABALHO: O PROCESSO EDUCATIVO PERMANENTE

Como dissemos, a práxis humana aparece como a articulação dialética entre ação-pensamento-ação em busca por respostas — *soluções de práxis* — aos problemas concretos que surgem na relação metabólica homem-natureza, de modo que, ao analisar esse processo, entendemos, tal qual afirmado por V. I. Lenin, que “o conhecimento nasce da ignorância”. (LENIN, 1977, p. 94, tradução nossa). Essa qualidade da práxis humana exige um certo conhecimento do mundo exterior, envolvendo o ser humano em um *processo permanente de aprendizagem*. A ação transformadora do homem sobre a natureza demanda um *processo permanente de conhecimento* do mundo ao seu redor, o qual se objetiva pela articulação dialética de dois momentos: a apreensão racional imediata da realidade — cotidianidade — e a que brota desta, a apreensão racional-meditativa do mundo — reflexão teórico-abstrata do mundo cotidiano (MAZZEO, 2015).

Como observa Marx e Engels (2007, p. 40), “a história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas”. Logo, o processo histórico de objetivação e apropriação do ser social realiza-se sempre em condições determinadas pelas atividades passada de outros seres humanos. O complexo da educação se apresenta como um processo cumulativo, no qual o ser humano se apropria das experiências históricas das gerações anteriores em um contínuo complexo de rupturas e continuidades que viabiliza a formação humana.

Nessa direção, ainda que possamos estabelecer algumas analogias com determinadas espécies de animais, é fundamental destacar a peculiaridade da educação do ser humano. Para Lukács “o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida”. Em contrapartida, o essencial da educação dos homens “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p.176).

A compreensão dessa peculiaridade implica afirmar que a educação do ser humano, no sentido mais amplo, nunca está concluída. Isto porque, dependendo das circunstâncias histórico-culturais encontradas na sociedade, o ser enfrenta exigências de caráter distintas daquelas para as quais sua educação o preparou até determinado momento. Através do processo educativo, os homens se apropriam de *complexos* já existentes na totalidade social, criam novos a partir desses e, nesse processo, constituem-se enquanto individualidades próprias. Logo, a exigência contínua em conhecer o mundo colocada pela práxis humana determina que o processo de formação do ser social é, em sua essência, um *permanente processo educativo*¹⁰.

A questão que se coloca é em que consiste e como se desenrola esse processo educativo que possibilita a transformação da experiência sócio-histórica acumulada, condensada e objetivada nos objetos e fenômenos da cultura em capacidades próprias do indivíduo.

Com já destacamos, no âmbito do indivíduo singular, esse processo se manifesta desde o primeiro momento em que o ser humano interage com o mundo exterior até sua morte, ou seja, do nascimento à velhice. Ao longo de sua vida, o ser humano, de maneira dinâmica, determinado pelo momento histórico e condições sociais em que está inserido, passa por sucessivas mudanças no conteúdo de sua ação que condicionam capacidades diferentes de conhecimento e domínio da realidade objetiva. Esse processo de apropriação não pode ser reduzido a uma dimensão meramente cognitiva, de operações mentais, mas deve ser entendido como um processo ativo da relação do ser com o mundo material e imaterial. Assim, na relação entre o ser humano e os objetos e fenômenos da cultura é necessário que *sejam reproduzidos* pela práxis os traços essenciais da atividade humana incorporada e acumulada nesses objetos ou fenômenos.

O mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões sócio-históricas, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Dessa maneira, mesmo os instrumentos ou utensílios mais elementares da vida cotidiana têm de ser

¹⁰ Aqui, é importante deixar claro que nos afastamos de concepções, que ainda que se aproximem da compreensão de educação como processo permanente, como a desenvolvida por John Dewey, partem de uma noção de natureza humana abstrata, de matriz rousseauiana, que sem base nas relações sociometabólicas defendem uma noção idealizada de ser humano. Reafirmamos que partimos da compreensão marxiana do ser humano como ser social, ou seja, o homem concreto que vive e reproduz sua existência coletivamente em determinado contexto histórico-social. Retomaremos essa discussão e suas implicações para a educação voltada para crianças pequenas no próximo capítulo.

descobertos ativamente na sua qualidade específica pelo ser humano quando este os encontra pela primeira vez. Uma vez que o ser social não existe isolado no mundo, é necessário que o homem entre em relação com os objetos por meio de outros indivíduos em um processo de comunicação, possibilitando que ele realize uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada e reproduza as características essenciais da atividade humana acumulada no objeto¹¹.

Nesse sentido, é essencial deixar claro que ao nos referirmos ao processo de apropriação não estamos reduzindo este processo a um mero ato mecânico de posse. De fato, trata-se de um ato rico e complexo em que a práxis humana acumulada, e latente no objeto, é trazida à vida ao se incorporar a práxis do indivíduo (DUARTE, 2016). Quer dizer, o processo de apropriação do que já existe é ao mesmo tempo processo de recriar e renovar essa riqueza criada pelo gênero humano, configurando com isto a própria especificidade do indivíduo. Como nos explica Leontiev (2004) sobre esse processo:

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Aqui, é importante ressaltar que o mundo real, imediato, determinante da vida do ser humano e por ele transformado e criado, não é apreendido *imediatamente* pelo indivíduo. Isso significa que o processo de apropriação não ocorre pela influência direta dos objetos ou fenômenos sobre o indivíduo. O conhecimento sobre a realidade pelo ser social não pode ser entendido de forma autônoma, atribuindo prioridade ontológica ao conhecer e não ao ser.

¹¹ Um exemplo concreto desse processo nos é dado por Leontiev: “A criança nunca viu uma colher, e põe-se lhe uma na mão. Que vai fazer com ela? Começará pôr a manipular, deslocá-la, martelar, com ela, tentar metê-la na boca etc.; por outras palavras, não a verá do ponto de vista dos modos de utilização elaborados pela sociedade, caracterizados nas suas características exteriores, mas do ponto de vista das suas propriedades físicas “naturais” não específicas. Passemos agora a uma situação real. A mãe ou a ama alimenta a criança à colher; depois põe-lhe a colher na mão e ela tenta comer sozinha. A princípio observamos que os gestos seguem o processo natural pelo qual “se leva à boca o que se tem na mão”. A colher não se mantém horizontal na mão e o alimento cai. Mas a mãe ajuda a criança, intervém nas suas ações; na ação comum, daqui resulta, forma-se na criança o hábito de utilizar a colher. Ela sabe doravante manejar a colher como um objeto humano (LEONTIEV, 2004, p. 342).

Conforme discutido, o trabalho, fundamento ontológico do ser social, é determinado pela articulação dialética entre *ação-pensamento-ação* na busca por respostas — *soluções de práxis* — aos problemas concretos que surgem na relação metabólica homem-natureza. Logo, uma vez que um maior conhecimento do objeto a ser transformado determina uma maior probabilidade do ser humano atingir o fim pretendido em sua práxis, o processo de apreensão do real tem como prioridade ontológica a realidade objetiva. Isso implica afirmar que o real tem uma existência independente da consciência, ou seja, ainda que no constructo da realidade a subjetividade tenha importante participação, o objeto existe independentemente do sujeito que a conhece, ela é resultado do trabalho humano¹². Quer dizer, nossas percepções e representações são imagens das coisas existentes na realidade, e a compreensão e discriminação entre imagens exatas e inexatas é realizada pela prática (LENIN, 1977).

Logo, o processo de produção de conhecimento na práxis, ao mesmo tempo em que é resultado da reflexão prático-teórica dos problemas enfrentadas pela humanidade em um determinado contexto histórico, desencadeia a ampliação das formas mediatizadas nesse processo. Quanto mais mediado se torna esse processo, maior se torna o espaço destinado à elaboração teórica¹³, implicando no desenvolvimento de uma relativa autonomização do processo de produção de conhecimento humano. Porém, mesmo que a elaboração do conhecimento proporcione um processual distanciamento da imediaticidade do mundo cotidiano, adquirindo maior grau de generalização conceitual — apreensões mediadas por reflexões teóricas abstratas —, a sua conexão com a práxis, e, portanto, com o real, nunca é eliminada. O conhecimento produzido pelas ciências mais mediatizadas — Física, Química, Ciências Sociais, Genética etc. — é determinado por sua conexão com a realidade objetiva e a prática social. Logo, elas nunca se tornam uma atividade completamente autônoma.

Nesse sentido, o desenvolvimento do conhecimento científico permite descobrir e introduzir mediações entre a realidade objetiva e o melhor modo de atuar sobre ela. À medida que essas mediações são introduzidas no uso cotidiano e se generalizam

¹² “Uma mesa é uma mesa, independentemente de ser conhecida” (TONET, 2013, p. 101).

¹³ Entendemos que a elaboração teórico-mediativa tem função iluminadora na práxis, visto que captura a trama do processo que conforma a realidade, permitindo ao ser humano criar ou selecionar mediações adequadas para atingir determinado fim em sua ação.

na sociedade, elas são de tal maneira apropriadas que perdem seu caráter de mediação para os indivíduos na vida cotidiana e assumem um aparente caráter de imediatez. Dessa maneira, as experiências sócio-históricas acumuladas, condensadas e objetivadas nos objetos e fenômenos da cultura aparecem na vida cotidiana como algo desvinculado dos momentos e contextos históricos que as criaram.

Esse caráter imediato e espontâneo do conhecimento produzido pelo pensamento do ser humano na vida cotidiana se expressa no materialismo espontâneo próprio da esfera da cotidianidade. Tal aspecto do cotidiano é necessário na medida em que apenas interessa ao homem do cotidiano aquilo que lhe é útil e prático, pois as circunstâncias sociais lhe cobram respostas práticas e imediatas.

Ao refletir sobre a participação do ser social na vida cotidiana, Agnes Heller afirma que:

Nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em todo em sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 2004, p. 17).

De tal modo, o caráter pragmático da ação do homem vida cotidiana determina uma unidade imediata de pensamento e ação, expressa na identificação entre o conhecimento útil e o conhecimento da totalidade do real. O ser humano, na vida cotidiana, percebe tudo aquilo que seja útil para orientar sua ação no mundo como o conhecimento total do real. Em outras palavras, o conhecimento na cotidianidade - o senso comum - limita-se ao aspecto pragmático relativo à ação imediata do indivíduo, posto que, o ser humano não tem tempo de examinar todos os aspectos singulares do real.

O aspecto pragmático desse conhecimento opera unicamente para orientar o indivíduo na realização imediata de suas atividades no cotidiano, funcionando exclusivamente para a simples continuação da cotidianidade. Dessa forma, em geral, não se manifesta com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, uma vez que

isso destruiria a própria rigidez necessária desta esfera¹⁴. Como observa Kosik (1995), é o mundo da *pseudoconcreticidade* determinado pela práxis utilitária que limita o conhecimento a aparência fenomênica das coisas e dos processos. Os objetos e fenômenos presentes da vida cotidiana aparecem prontos, ocultando o sistema de mediações que os produziram. Com efeito, o ser social intuitivamente percebe o mundo como algo externo que existe independente de sua consciência. Como elucida V.I. Lenin, justamente por refletirem a realidade objetiva exterior ao homem é que as sensações oferecem ao ser humano uma orientação biologicamente útil¹⁵ (LENIN, 1977).

Com tal análise, não se pretende subestimar a esfera da cotidianidade, mas elucidar o caráter desta esfera e as limitações impostas ao pensamento do ser humano. A vida cotidiana é esfera em que o ser humano realiza seu trabalho, o espaço em que os problemas objetivos se colocam e exigem soluções de práxis pelo homem. Logo, a cotidianidade é a fonte do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, o lugar para onde esse conhecimento científico elaborado retorna e se objetiva no ato do trabalho. É na vida cotidiana que as experiências sócio-históricas acontecem e são acumuladas, condensadas e objetivadas nos objetos e fenômenos da cultura, os quais, por sua vez, também são apropriados pelo ser social.

Contudo, a aparência fenomênica da realidade objetiva na vida cotidiana impede um profundo conhecimento do real de maneira imediata. O conhecimento dos contornos básicos da realidade, fundamentado no empírico, não é suficiente para apreender a totalidade dos *complexos* de mediações que compõem a totalidade social. Ainda que o conhecimento científico se origine dos problemas presentes na vida cotidiana, à medida que os resultados e métodos científicos no processo de trabalho são introduzidos no uso geral, eles perdem para os homens seu caráter de mediação e reaparecem com a imediatez discutida anteriormente. Assim, ainda que a conexão entre a vida cotidiana e a ciência seja marcada por um intercâmbio constante, é necessário compreender que existem diferenças qualitativas essenciais entre as representações da realidade em cada esfera, ou seja, entre as elaborações mentais

¹⁴ Em relação a essa qualidade da esfera da vida cotidiana, Heller (2004) indica como exemplo o ato de cruzar a rua pelo ser humano. O homem jamais calcula com exatidão sua velocidade ou a dos veículos, contudo, se antes de atravessar a rua o indivíduo resolvesse realizar cálculos cientificamente suficientes, ele jamais chegaria a se mover.

¹⁵ Como observa V. I. Lenin: “O homem não poderia adaptar-se biologicamente ao meio, se suas sensações não lhe dessem um ideia objetivamente exata desse meio”(LENIN, 1977, p. 169, tradução nossa).

na cotidianidade e na ciência (LUCKÁCS, 1966).

Em suma, o processo cognoscitivo da realidade não ocorre espontaneamente da relação imediata entre o ser humano e a natureza, mas mediante o desenvolvimento e compreensão das diversas fases e momentos do movimento do real. A explicitação do desenvolvimento e evolução interna e necessária dos objetos e fenômenos culturais permite a reprodução espiritual e intelectual da realidade. Como ressalta Kosik:

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte (KOSIK, 1995, p. 36)¹⁶.

Nesse sentido, a passagem do empírico ao mediativo, essência do pensamento científico, por meio da apropriação das experiências sócio-históricas acumuladas, condensadas e objetivadas nos objetos e fenômenos da cultura, proporciona ao indivíduo singular um conhecimento mais profundo do real e uma ação mais eficaz na sua transformação. Essa condição impõe ao ser social a necessidade permanente de conhecer o mundo, de modo que a articulação dialética entre os momentos que configuram o processo de conhecimento — apreensão imediata dos objetos na vida cotidiana e sua análise teórico abstrata— se tornam elemento central do movimento do processo educativo do ser humano na história.

1.4 EDUCAÇÃO E MODO DE PRODUÇÃO: ORIGENS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Conforme discutimos até aqui, o modo como a práxis é organizada histórica e socialmente determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e a troca até as formas da consciência. Dizendo de outro modo, da forma sociometabólica, em determinado período histórico, se elevam manifestações ideomediativas que a ela correspondem. Portanto, as formas concretas de manifestação do processo educativo

¹⁶ É importante ressaltar que não temos a pretensão ingênua de conhecer todos os fatos históricos. Como abordamos anteriormente, entendemos a realidade como totalidade concreta, e, portanto, que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo.

correspondem e se vinculam estruturalmente aos diferentes modos de produção historicamente construídos pelos homens e particularmente objetivados nas diversas formações sociais.

Antes de mais nada, para refletirmos sobre a correspondência e articulação das diferentes manifestações objetivas da educação com as formas sociometabólicas na história humana, é essencial conceituar com precisão a categoria modo de produção. Para tanto, nos aproximamos dos princípios e fundamentos afirmados por Marx e Engels:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX e ENGELS, 2007, p. 87).

Nessa direção, a educação não deve ser entendida como um processo abstrato, pelo contrário, trata-se de um processo que ocorre em conformidade com condições materiais e objetivas, determinadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, objetivadas nas diferentes formações sociais ao longo da história. Assim, para examinar o processo educativo é necessário compreender seu processo histórico de transformação ao longo dos diferentes modos de produção na história, assim como ao longo de sua própria dinâmica interna.

As premissas ontogenéticas que fundamentam o método materialista dialético nos permite compreender, em sua dinâmica, que um novo modo de produção é engendrado na parte interna do modo de produção e reprodução que lhe era anterior na história. Contudo, aqui, não é parte do objetivo de nossa pesquisa reconstruir a história da educação nos diversos modos de produção¹⁷. Mas, uma vez que a categoria modo de produção possibilita o entendimento do que os homens produzem, como se organizam e como organizam seus conhecimentos, ela se apresenta como

¹⁷ Estudos e discussões sobre este tema foram realizados minuciosamente por Manacorda (2010) e Aníbal Ponce (2001), entre outros que utilizaremos como referência para nossa pesquisa.

categoria central da relação e articulação entre trabalho e educação, que se concretiza nas diferentes formas objetivas que a educação assume na história. Desse modo, pensar historicamente a educação consiste em refletir e revelar suas articulações com as relações de produção e suas transformações na história.

Entendemos que uma breve análise da transformação das formas histórico-objetivas da educação no interior dos diferentes modos de produção, mesmo que a largos traços, é essencial para atingirmos os objetivos de nossa pesquisa, identificando os elementos concretos que se articulam e fundamentam a forma objetiva que a educação assume em nossos dias. Compreender os pressupostos que configuram o modo de produção atual exige uma reflexão sobre o longo processo das transformações necessárias para a realização da acumulação capitalista.

Historicamente, se nas primeiras formações sociais a educação e o trabalho coincidiam totalmente, conforme o trabalhador é afastado dos meios de produção, o processo educativo se transforma, assumindo novas formas objetivas.

Em um primeiro momento, a produção da existência do ser humano pelo trabalho se realizava pelo modo de produção chamado por Marx de “comunista primitivo”, objetivado em formações sociais de coletividade pequena, organizadas sobre a propriedade comum da terra, enquanto seu corpo inorgânico, na qual seus membros eram indivíduos nômades, caçadores e coletores unidos por laços de sangue. Como observa Marx nos *Grundrisse*, “A terra é o grande laboratório, o arsenal, que fornece tanto o meio de trabalho quanto o material de trabalho, bem como a sede, a base da comunidade” (MARX, 2011, p. 389, §380). Nessas formações sociais, o desenvolvimento das forças produtivas, fabricação de ferramentas e utilização das forças naturais era restrito e adequado às relações sociometabólicas desenvolvidas até aquele momento, condicionando o processo produtivo à produção de bens necessários para satisfação das necessidades imediatas da vida cotidiana, isto é, o consumo imediato. Tudo era produzido em comum, repartido entre todos e consumido imediatamente, impossibilitando a acumulação de bens¹⁸.

O coletivismo que surge dessa forma sociometabólica é o primeiro pressuposto

¹⁸ Como argumenta Aníbal Ponce em relação a essas comunidades: “Apenas com tais recursos, é perfeitamente compreensível que a tribo despenda todas as horas de cada dia só para substituir o que foi consumido no dia anterior. Se o estágio de desenvolvimento de uma sociedade deve ser avaliado pelo domínio que ela conseguiu sobre a natureza, é evidente que o nível das comunidades primitivas não poderia ser mais baixo. Escrava da natureza, a comunidade persistia, mas não progredia” (PONCE, 2001, p. 18).

da apropriação das condições objetivas da sua vida e da atividade que a reproduz. Nessa dinâmica social, os indivíduos singulares se apropriavam coletivamente dos meios de produção, produziam sua existência em comum e se educavam nesse processo. No intercâmbio direto com a natureza, os seres humanos, ao lidar com a terra e se relacionar uns com os outros, se educavam e educavam as novas gerações¹⁹. Aqui, a educação se identificava imediatamente com a própria vida, se realizando de modo espontâneo e integral entre todos os membros do grupo. De modo *espontâneo*, porque se realizava diretamente nas diversas tarefas e ações do homem na vida cotidiana, e *integral*, posto que cada membro do grupo se apropriava mais ou menos bem de tudo o que fora, até aquele momento, elaborado.

A introdução de novas técnicas no processo produtivo, especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, aumentaram a capacidade do trabalho humano exponencialmente. Agora, no processo produtivo o ser humano produzia mais do que o necessário para sua subsistência, gerando um excedente de produtos, condição concreta essencial para o intercâmbio desses bens produzidos entre os membros de outras comunidades. Na medida em que o conhecimento acumulado historicamente pela práxis social se revela insuficiente para o ser responder positivamente às mudanças provocadas por circunstâncias e fatores externos à sua herança cultural, coloca-se diante do ser social a necessidade de criar novas soluções de práxis que garantam sua sobrevivência e continuidade.

Se por um lado, o desenvolvimento da produção foi determinado pelo aprimoramento das forças produtivas, resultado das novas relações de produção baseadas na divisão do trabalho e no surgimento da propriedade privada, esses elementos, por outro lado, provocaram a construção de formas ideomediativas e a ampliação do conhecimento produzido pela práxis humana, introduzindo novos desafios para o processo de acumulação e de transmissão das experiências sócio-históricas acumuladas entre os homens. De maneira que a educação, como uma função espontânea e integral da sociedade, própria das sociedades de caçadores e

¹⁹ Como nos relata Florestan Fernandes em seu estudo sobre a educação na sociedade Tupinambá, suas características peculiares expressavam: “1) o sentido comunitário da educação na sociedade tupinambá (os conhecimentos em geral eram acessíveis a todos, de acordo com as prescrições resultantes dos princípios de sexo e de idade, sendo portanto a herança social compartilhada de forma aberta); 2) a ausência de tendências apreciáveis à especialização e a modalidade igualitária de participação da cultura, associadas ao próprio nível civilizatório da tecnologia tupinambá, permitiam que a transmissão da cultura se fizesse através de intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos, sem o recurso a técnicas de educação sistemáticas e a criação de situações sociais caracteristicamente pedagógicas” (FERNANDES, 1976, p. 42).

coletores, lentamente se transforma com o surgimento da sociedade de classes.

As modificações na vida social desse período conservaram a comunidade como pressuposto. Porém, colocam um elemento novo, o surgimento da propriedade privada como propriedade do indivíduo singular enquanto membro da comunidade. Quer dizer, a posse da parcela de terra em que o indivíduo trabalha não pertence a ele por si mesmo, mas apenas como membro imediato da comunidade²⁰. As novas formas de práxis social entram em contradição com as formas ideorreflexivas tradicionais, porque a convivência e a colaboração entre os homens exigem novos modos de comportamento para a conservação e reprodução social, ao mesmo tempo que demandam novas posturas de legitimação e controle da propriedade e do poder político na comunidade, objetivadas no surgimento das cidades-estado e no estabelecimento de relações tributário-aldeãs. A propriedade é coletiva, concebida como dádiva divina, e a posse é privada, implicando o pagamento de tributos como forma de exaltar a coletividade divina superior e consubstanciada na pessoa de um déspota, imperador ou rei. Porém, a necessidade de aumentar a circulação de excedentes e o enriquecimento da classe dominante no poder desencadeia um aumento na tributação compulsória, e, conseqüentemente, na expropriação do camponês dos produtos essenciais para manutenção da vida material. Esse contexto gera uma progressiva depauperação dos membros da comunidade, seguida de medidas como alienação das terras e servidão por dívidas, dando início a ruptura dos elementos fundamentais da solidariedade comunitária dessas formações sociais (MAZZEO, 2009).

O surgimento dessa propriedade privada possibilitou então a fragmentação da práxis social e o surgimento, por um lado, da classe dos proprietários que garantia a sua sobrevivência através do produto do trabalho alheio, e a classe dos não proprietários ou camponês tributário-aldeão, que além da necessidade de produzir sua existência trabalhando, tinha que produzir também para os donos das terras, agora convertidos em seus senhores.

Ao mesmo tempo, criaram-se as condições para o gradual desenvolvimento da monogamia como nova e principal forma de família na sociabilidade. O domínio

²⁰. A comunidade é o pressuposta da propriedade privada. Como ressalta a Marx nos *Grundrisse*: “Ele se relaciona com sua propriedade privada como terra, mas ao mesmo tempo como seu ser na qualidade de membro da comunidade, e a sua manutenção enquanto tal é também a manutenção da comunidade e vice-versa etc.”. (MARX, 2011, p. 391, §382)

masculino, fundado na necessidade de gerar herdeiros com paternidade inquestionável para a conservação da propriedade privada, rebaixou a condição da mulher na vida social. A primeira forma de família fundada a partir de condições sociais e econômicas aparece como a opressão do gênero feminino pelo masculino. Nessa nova configuração familiar, que proclama o conflito entre os gêneros homem e mulher, a mulher foi afastada do trabalho social e produtivo e relegada a um segundo plano, desempenhando somente funções domésticas e cuidando de seu esposo e filhos (ENGELS, 2019).

Essa nova forma de organização do processo produtivo provocou, necessariamente, uma cisão na unidade da educação própria das formas sociais organizadas sob o modo de produção comunal. Em articulação com a sociedade dividida em classes, a educação foi dividida em duas modalidades distintas e separadas, uma para a classe proprietária dirigida aos trabalhadores livres, e outra para a classe não proprietária, identificada com os camponeses e escravos²¹. Enquanto a primeira era voltada para atividades intelectuais, como a arte da palavra, hinos religiosos e exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, a segunda era fundamentada no próprio processo do trabalho.

Em síntese, o surgimento da propriedade privada e a incipiente fragmentação da práxis comum desdobrou-se em uma educação distinta para os membros de cada classe social e gênero. Se entre os povos caçadores-coletores as práticas morais eram colocadas para as crianças com facilidade pelo próprio caminho do hábito, quando surgem novas relações sociais fundamentadas na dominância e submissão, a vida social se torna distinta de acordo com o lugar que cada indivíduo singular ocupa na produção, exigindo uma educação das crianças sistemática e organizada em torno dos saberes, valores e padrões necessários à reprodução de cada classe social.

Tais mudanças nas relações sociometabólicas dos seres humanos com a natureza trouxeram, necessariamente, novas funções para a educação articuladas com a exigência da conservação da nova organização do processo produtivo: a legitimação social da sociedade dividida em classes e da propriedade privada. Para tanto, a educação assume como tarefa a recomposição de hábitos, costumes, normas e padrões da cultura das comunidades tradicionais e sua “substituição” por um novo conjunto de valores e costumes alinhados, no plano ideossocietal, à nova organização

²¹ Em geral camponeses endividados ou prisioneiros de guerra.

social.

A Antiguidade, tanto grega quanto romana, foi o momento histórico no qual foram desenvolvidas formas objetivas de educação mais expressivas dessa nova configuração social. A produção de excedente possibilitou a expansão do comércio e o aumento da riqueza favorecendo a predominância dos extratos sociais mercantis²² e, também, o crescimento da forma trabalho-escravo com a implementação da vinicultura e da pecuária. Mais ainda, as transformações desencadeadas pelas guerras Médicas e do Peloponeso desencadeiam a emergência de forma ideorreflexivas mais adequadas a essa nova realidade em que o homem privado ganha força, impulsionando a importância do papel do Estado no debate político-filosófico, resultado do enfraquecimento da democracia direta (MAZZEO, 2009). Os aspectos particulares e singulares da formação do mundo antigo, particularmente na pólis de Atenas, determinaram uma sociabilidade histórico-particular específica, que estruturou formas de educação próprias que se generalizaram nesse período.

A vida sócio-política encontrada em Atenas, estruturada sobre relações sociais isonômicas entre seus *cidadãos* — indivíduos adultos que não fossem escravos nem estrangeiros residentes, excluindo-se também as mulheres — foi reestruturada com a introdução do trabalho escravo no processo produtivo²³. A articulação entre a dilatação do processo de circulação da mercadoria, o aumento da presença e importância da economia monetária e o desenvolvimento de forças produtivas proporcionado por uma dinâmica social de base escravista impulsionou o florescimento de um conteúdo morfológico-cultural que permitiu aos membros da pólis desfrutarem de tempo livre para exercer novas formas de participação na vida social.

Assim, conforme a classe proprietária se distanciava do trabalho direto no processo produtivo, o trabalho direto com a terra ou qualquer outra forma de trabalho passa a ser desprezado, considerado ofício próprio de escravos. Dentro desse

²² Referimo-nos aqui a um tipo histórico particular de comércio e, conseqüentemente, de capital comercial, cuja função era de exclusivamente servir como veículo de troca de mercadorias. Como Marx ressalta no Livro 3 do Capital: “A evolução do comércio e do capital comercial desenvolve por toda a parte a orientação da produção para o valor de troca, aumenta seu volume, multiplica-se e cosmopolitiza-a, desenvolvendo o dinheiro em dinheiro mundial. Por isso, o comércio tem, em toda parte, uma ação mais ou menos dissolvente sobre as organizações preexistente da produção, as quais, em todas as forma distintas, estão orientadas principalmente para o valor de uso. (MARX, 2017, p. 376)

²³ Conforme ressalta Mazzeo “(...) no escravismo ocidental o indivíduo, ao contrário do que se verifica no Oriente, é proprietário de sua parcela de terra, ainda que essa esteja ligada à comunidade, quer dizer, mantém-se como pressuposto da apropriação da terra o fato de o indivíduo pertencer à comunidade e somente enquanto membro da comunidade esse indivíduo é proprietário privado. (MAZZEO, 2009, p. 34).

contexto histórico-particular o processo educativo se tornou diferenciado de acordo com as classes sociais e condição de cidadão isonômico, dando origem à escola, palavra que em grego, *σχολή* (scholé), significa “lugar do ócio”. Para a classe dominante, constituída pelos proprietários, a escola era o lugar onde os homens se preparavam para as tarefas de poder próprias de sua classe social: a oratória, a arte, a filosofia, a política e o treinamento físico-militar e as artes militares. Para a classe de produtores, composta por cidadão sem posses — camponeses, comerciantes e artesãos — a educação se dava no próprio processo de trabalho, através da observação e imitação dos adultos em seus ofícios. E, por fim, para a classe oprimida e excluída, composta pelos trabalhadores escravizados, nenhuma escola ou treinamento, apenas a aculturação imposta pelas classes anteriores (MANACORDA, 2010).

Em suma, na Antiguidade clássica greco-romana, em um processo de rupturas e continuidades, objetivou-se uma nova relação entre trabalho e educação na história humana. De um lado, permanece a educação para a maioria dos indivíduos singulares realizada no próprio processo de trabalho: o “aprender fazendo”. Por outro lado, emerge uma educação de tipo escolar, ainda que secundária e restrita a um pequeno grupo, destinada ao trabalho intelectual: o pensar e a arte de falar bem. Podemos verificar o início do processo de *distanciamento entre educação e o processo produtivo*, com a escola assumindo o papel de espaço orientado para a preparação dos futuros dirigentes da classe dominante, ao mesmo tempo que a formação da classe trabalhadora ficou restrita ao exercício do trabalho manual respectivo às suas funções.

No período histórico da Idade Média, a agricultura continua sendo a forma econômica predominante, porém, foram estabelecidas novas formas de propriedade privada e divisão social do trabalho. A desintegração do Império Romano e as conquistas dos povos “bárbaros” determinaram a dissolução da forma escravista da Antiguidade e o surgimento de novas relações sociais sintetizadas no modo de produção feudal. A dissolução da forma trabalho-escravo²⁴, base econômica do Império, deu origem a novas formas de organização da produção como a

²⁴ A reposição de escravos era condicionada pelo fornecimento de prisioneiros e de estrangeiros conquistados, de modo que a falta de mão de obra escrava vinculada à expansão militar e política dos povos bárbaros determinou a decomposição dos fundamentos de autorreprodução da economia do Império (MAZZEO, 2019).

ultraconcentração de terras na forma de propriedade feudal e o surgimento da servidão, na forma do camponês dependente, tributário e ligado ao grande proprietário.

O estabelecimento de novas relações sociometabólicas, baseadas na relação entre o senhor de terras, o camponês subalterno dependente e o Estado, alteraram a forma de produção dessas formações sociais, gerando a necessidade de novos ordenamentos no que se refere à organização política dos reinos. Aqui, a Igreja católica, única instituição que se manteve estruturada, assumiu o papel de protagonista na organização da ordem. Sua capacidade de organização da nova cultura é determinada pela composição do seu clero “conhecedor da velha cultura clássica e executor da fusão cultural do profano de origem pagã com a cultura do sagrado posta pelo cristianismo”, e, fundamentalmente, por seu grande poder econômico e decisivo na construção das novas relações sociais²⁵ (MAZZEO, 2019).

Nessa direção, entendemos que a forma trabalho servil predominante no modo de produção feudal não somente conservou a divisão e diferenciação da educação à cada classe social, mas também aprofundou sua tarefa de construção de legitimação da ordem social por meio da substituição de hábitos e costumes pagãos por um novo conjunto de valores e costumes adequados, no plano ideossocietal, à nova organização social.

O Cristianismo, ontologia místico-religiosa de base universal e fundada sobre a concepção de satisfação mística de redenção, tornou-se a doutrina de sustentação dessa nova ordem. A Igreja Católica se tornou “protetora da cultura” e assumiu o papel de garantir sua continuidade e difusão da herança intelectual greco-romana. Ela se tornou a instituição responsável pela instrução pública, constituindo duas categorias de escola: a destinada à educação da classe dominante, através da leitura, transcrição e tradução dos livros sagrados; e as escolas monacais, fundadas pela ordem dos monges Beneditinos no século VI, únicas detentoras do saber erudito, que criaram as condições para que os textos gregos e romanos fossem preservados. Foram criadas também, especialmente a partir do século VI, escolas voltadas para a instrução religiosa que visavam garantir o recrutamento do clero e proporcionar uma instrução literária elementar. Porém, a escola destinada à instrução da plebe, que a maioria da

²⁵ Como coloca Ponce, a Igreja Católica passou a controlar quase toda a economia feudal: “os mosteiros foram, durante toda a Idade Média, poderosas instituições de crédito rural” (PONCE, 2001, p. 87).

massa podia frequentar, tinha como única finalidade não a instrução, mas sim a familiarização das “massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e confirmadas” (PONCE, 2001, p. 89). Criadas a partir do Concílio de Vaison II²⁶ em 529, essas escolas catequistas são herdeiras dos primeiros tempos do cristianismo, destinadas exclusivamente à pregação da doutrina cristã. Contudo, como ressalta Antonio Santoni Rugiu (1998), os mosteiros também foram responsáveis pelo acolhimento e ordenamento das atividades materiais, assim como das formas de contabilidade agrária e artesã e das bases de crédito bancário, que se ampliaram imensamente em momento posterior.

Ao mesmo tempo, o período da Idade Média foi marcado pelo desprezo à instrução e cultura pelos senhores feudais, preocupados unicamente em aumentar sua riqueza violentamente, através da exploração e saques. Porém, se a nobreza careceu de escola propriamente dita, ela engendrou uma educação centrada na noção de Cavalaria, cuja ocupação era a guerra. Como na Antiguidade, a classe dominante dos proprietários, desvinculada da necessidade de trabalhar para produzir sua própria existência, buscava ocupar seu “ócio com dignidade”. Para isso, consideravam nobres e dignos apenas os exercícios físicos relacionados às atividades guerreiras. Disso emerge a idealização das virtudes guerreiras, que além da formação na arte militar, carregava também a noção de cavaleiro como sujeito de boas maneiras, materializada na formação de atitudes cortesias. Em contrapartida, a grande maioria do povo continuava a se educar diretamente no processo de produção de sua própria existência e de seus senhores.

O desenvolvimento das atividades artesanais fortaleceu, a partir do século XII, as corporações de ofícios²⁷, associações de artesãos que adquirem o monopólio do exercício e do ensino de sua atividade em um determinado território. Esse monopólio conferiu poder aos mestres artesãos — proprietários das oficinas, das ferramentas, das matérias-primas e do conhecimento — de gerir a instrução geral, a socialização, a qualificação e a inserção profissional dos aprendizes, garantindo a reprodução no seu interior e segundo seus próprios parâmetros da continuidade de seu ofício.

²⁶ Nesse concílio, o primeiro cânone, que trata da educação dos futuros clérigos, decreta: “Nas paróquias, todos os padres devem, *‘secundum consu-etudinem quam per totam Italiam satis salubrier teneri cognoscemus’*, segundo o salutar costume que sabemos ter sido instaurado em toda a Itália, acolher em suas casas os jovens leitores não casados, a fim de instruí-los no canto dos salmos, nas lições teológicas e na lei do Senhor, para que, desse modo, preparem para si próprios dignos sucessores” (NUNES, 1979, p. 104).

²⁷ Essas ligas profissionais alcançaram sua ascensão e hegemonia no século XIV.

Contudo, ainda que essa formação garantisse uma maior especialização adequada a esse período, o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o ao mesmo tempo com seu mestre, quer dizer, diretamente no processo produtivo²⁸. Além disso, a formação do aprendiz, filho de mestres artesãos ou de famílias abastadas²⁹, que em geral vivia na casa do mestre artesão, ocorria não apenas nas atividades da oficina, mas também no convívio doméstico, com regras e hábitos específicos. Dessa maneira, para além do aprendizado técnico do ofício³⁰, articulava-se a difusão de formas de comportamentos e hábitos determinados.

O século XVI será marcado por profundas transformações na base material da sociabilidade que constituiu o Ocidente, revolucionando a forma econômico-social do modo produção feudal, ao mesmo tempo em que carregava em si novas formas de sociabilidade baseadas no mercado e na produção de mercadorias. Essas novas formas de sociabilidade, que configurarão o modo de produção capitalista, foram resultado de situações históricas específicas que pressionaram a própria base do feudalismo, isto é, suas *relações de produção*. Esse processo de profundas mudanças — que tem seu início desde o século XII com o desenvolvimento do artesanato e a potencialização do processo produtivo —, teve como núcleo central a *alteração das relações de trabalho servis* e o desenvolvimento do *comércio* e da *manufatura*, ocasionando o *cercamento das terras* e a expulsão dos camponeses, e promovendo o *crescimento e surgimento das cidades*. Ao mesmo tempo, na medida em que novas forças produtivas se desenvolviam, surgia também a *burguesia*, classe social agente dessa nova forma de produção, e os *Estados Nacionais* — o Estado Moderno — que, politicamente centralizados darão o suporte às atividades econômicas da burguesia comercial, materializadas no mercantilismo (MAZZEO, 2015).

Esse longo processo de transição do feudalismo ao modo de produção capitalista foi caracterizado por Marx como *acumulação primitiva* do capital. A *expansão mercantil* propiciada pelas *grandes navegações* e consequente *descoberta*

²⁸ Para Manacorda, “não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola” (2010, p. 2000).

²⁹ Pais de famílias abastadas, mesmo que não membros de uma corporação, podiam ingressar seus filhos como aprendizes, mediante contrato outorgado perante tabelião (RUGIU, 1998).

³⁰ Evidentemente esta aprendizagem do ofício ia além do aspecto meramente executivo, abrangendo certo grau de conhecimento científico adequado às relações sociometabólicas daquele período. No entanto, a transmissão desses conhecimentos não era sistematizada ou socializada, assumindo um caráter de “segredo da arte” restrita apenas ao mestre artesão, que os transmitia aos seus aprendizes na relação mestres-discípulos.

e *colonização* do Novo Mundo foi determinante nesse processo de mudanças. Como aponta o autor:

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracteriza a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva (MARX, 2013, p. 821).

Essas transformações alteraram fundamentalmente a estrutura produtiva, criando espaço para a participação da burguesia mercantil e as condições para o desenvolvimento de atividade de mercado, com base na agricultura, na pesca e no comércio marítimo. As novas relações econômico-sociais que surgiram nesse período fortaleceram as formas de trabalho não-feudais, criando as condições da substituição do trabalho servil pelo trabalho livre. O trabalhador é considerado, então, proprietário da força de trabalho, a qual vende mediante contrato firmado com o capitalista. Essas novas relações de produção possibilitam um acréscimo na produtividade agrícola, gerando uma produção de excedente destinada à exportação. Tais excedentes agrícolas ativaram o comércio, aprofundando as contradições entre a emergente burguesia e a nobreza feudal e criando as condições para a dissolução do modo de produção feudal³¹.

Nesse período da acumulação primitiva, foram produzidos os elementos que constituem a essência do sistema capitalista de produção: a separação radical entre produtores e os meios de produção. Os trabalhadores foram violentamente afastados de seus vínculos com suas terras e despojados de seus meios de existência. Eles foram reduzidos a meros proprietários de sua força de trabalho e obrigados a vendê-la para garantir sua existência. A propriedade privada capitalista como antítese da propriedade social, coletiva, introduziu o pressuposto que os meios e as condições externas do trabalho pertencem a pessoas privadas, quer dizer, o trabalhador como “livre” proprietário privado de suas condições de trabalho. Agora, a noção de liberdade surge como princípio nuclear desse novo modo de organização, que se apresenta como uma sociedade de proprietários livres, na qual todo indivíduo é livre para dispor de sua propriedade. A propriedade privada, que até então se fundamentava na fusão

³¹ Conforme elucida Ponce (2001, p. 95): “Por necessidades monetárias, o senhor feudal foi abrindo mão de muitos de seus privilégios e, quando em seus domínios começou a se formar uma nova classe social que exigia um lugar ao sol, o senhor não teve outro recurso a não ser vender essa liberdade”.

entre o trabalhador com suas condições de trabalho — o camponês da terra que cultiva, e o artesão dos instrumentos que manuseia —, foi substituída pela emergente propriedade privada capitalista que “repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre” (MARX, 2013, p. 831). Generalizou-se assim uma noção de liberdade com sentido contraditório: por um lado, aparentemente positiva, com o homem livre para dispor de sua força de trabalho, por outro, no sentido negativo, na medida em que ele é desvinculado dos seus meios de existência.

Ao mesmo tempo em que essa nova forma sociometabólica se fundamentou no afastamento do trabalhador individual do solo e dos demais meios de produção, ele também provocou a transformação destes últimos em meios de produção social concentrados nas mãos de poucos proprietários. Esse largo processo de expropriação e consolidação de uma sociedade contratual — que retirou violentamente grande parte da população de sua própria terra, de seus meios de subsistência e instrumentos de trabalho e transformou sua força de trabalho em meio de produção alheio — constituiu a pré-história do capital³².

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a produção de riqueza se torna o objetivo central do trabalho, ou seja, a produção tem como meta a própria produção. A centralidade da produção para a troca — núcleo dessa nova forma sociometabólica em construção — possibilitou a ilimitada ampliação das forças produtivas, que diferentemente das formações históricas anteriores, agora não conhecem fronteiras. A necessidade de aperfeiçoamento das forças produtivas para assegurar a produtividade exigiu o constante desenvolvimento da ciência, também agora sem limites. Assim, ao desaparecer a limitação da produção — própria do modo de produção feudal — desaparecem também todas as barreiras opostas à difusão e aprofundamento do desenvolvimento do método científico (LUKÁCS, 1966).

Assim que esse amplo processo de transformações se consolidou, a expropriação dos meios de produção dos trabalhadores pelos proprietários privados assume uma nova forma, como capitalistas que exploram muitos trabalhadores.

³² A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização do seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. Assim, a chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 2013, p. 786).

Desse processo, emergiu a sociedade burguesa que simplificou os antagonismos de classes ao dividir cada vez mais a sociedade em duas classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado. Mais ainda, a opressão masculina sobre o gênero feminino ganha legitimidade na sociedade contratual com o direito burguês. Como discutimos anteriormente, a opressão econômica da mulher, que foi banida da participação na produção social e exilada no serviço privado à família, a colocou na condição de desigualdade na vida material. A equiparação jurídica entre os homens e mulheres, pelo direito burguês não se interessa pela diferença econômica real entre eles, condenando a mulher à escravidão doméstica. Somado a isso, se fortalece a imagem da mulher como um ser escolhido por Deus para gerar a vida, e que, portanto, deveria dedicar-se exclusivamente à educação de seus filhos. Ela seria dotada naturalmente de todas as qualidades necessárias para a educação das crianças pelo simples fato de ser mulher e poder gerar a vida. Contudo, esse movimento não ocorreu de maneira igual para todas as mulheres, pois, se de um lado as mulheres burguesas foram obrigadas a dedicar-se exclusivamente ao lar, por outro, as mulheres da classe trabalhadora — pelas suas próprias condições objetivas de vida — para além de darem à luz e atenderem sua família nos serviços domésticos, eram obrigadas a procurar formas de complementar a renda familiar. Ou seja, para as mulheres burguesas essa opressão se materializava no matrimônio de conveniência³³, visando garantir a manutenção da riqueza entre as famílias da burguesia, e para a mulher proletária, destituída de posses, outras relações sociais eram decisivas.

Com a exploração do mercado mundial pela burguesia, desencadeia-se um processo de universalização da forma capitalista de produção e de consumo a todo o planeta, gerando novas necessidades para garantir o intercâmbio generalizado entre as nações. A submissão do campo à cidade — aglomerando a população em grandes centros urbanizados — permitiu uma maior centralização dos meios de produção, consolidando o domínio econômico e a centralização do poder político nas mãos da burguesia, apoderando-se do domínio político exclusivo no moderno Estado parlamentar.

³³ Necessidade de concordância paterna para os filhos de famílias burguesas contraírem matrimônio, para garantir a preservação e transmissão da propriedade por herança. Essa forma de matrimônio colocou a mulher na condição de prostituição, com a diferença que as cortesãs habituais alugavam seus corpos por temporada, enquanto a mulher burguesa era obrigada a vendê-lo de uma só vez, como escrava (ENGELS, 2019).

A necessidade da diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias se torna o princípio fundamental da nova organização do trabalho na produção. A manufatura — força produtiva que deriva da combinação dos trabalhadores que executam uma única operação — desenvolveu a divisão do trabalho ao introduzir a decomposição de uma atividade artesanal em suas diversas operações parciais. Porém, a execução permanece artesanal e dependente da força e habilidade do trabalhador individual no manejo de sua ferramenta. De maneira que a produtividade do trabalho era dependente da virtuosidade do trabalhador e da perfeição de suas ferramentas, incorporados como parte integrante da própria manufatura. Esse período foi marcado por grandes invenções, como a prensa mecânica com caracteres móveis criada por Gutenberg — que possibilitou que a tipografia inaugurasse a etapa da cultura letrada no Ocidente—, a pólvora — que intensificou a arte da artilharia e estratégias bélicas—, e a bússola — que usada nas grandes navegações ampliou a compreensão da geografia do mundo.

Na medida em que *toda crise afeta tanto os aspectos materiais quanto os subjetivos da sociedade*, a desagregação das relações feudais e os impactos da nova forma histórica de sociabilidade atingiram a subjetividade ideossocietal desse período, reconfigurando a maneira como o homem pensa e compreende sua própria existência e sua relação com o mundo ao seu redor. Como resultado, em meados do século XV até o século XVI, surge o *Renascimento* como processo social e econômico que se estende até a cultura, e que apenas pode ser compreendido como resultado da relação dialética entre as mudanças econômico-sociais e as novas formas de pensar que emergem nesse momento histórico³⁴. A fluidez que caracteriza a relação sociometabólica no capitalismo determinou o desenvolvimento de um novo conceito de homem, diferente do antigo e do medieval— o *homem como ser dinâmico*. A mudança nas relações sociometabólicas tornou necessária a construção de novas perspectivas, valores e modo de comportamento cada vez mais individuais e adequados ao novo modo de agir do homem burguês. Esse novo homem, caracterizado por ser o “homem que se faz a si próprio”, colocou a dialética entre o

³⁴ Como destaca Heller (1982, p. 9-10): “O Conceito de ‘Renascimento’ significa um processo social total, estendendo-se da esfera social e econômica onde a estrutura básica da sociedade foi afetada até o domínio da cultura, envolvendo a vida de todos os dias e as maneiras de pensar, as práticas morais e os ideais éticos quotidianos, as formas de consciência religiosa, a arte e a ciência. Só podemos de fato falar de Renascimento quando todos estes aspectos surgem ‘ligados’ e, num mesmo período, fundamentados em certas alterações da estrutura social e econômica; em Itália, Inglaterra, França e em parte da Holanda”.

ser humano e o destino como categorial central do conceito de homem que surge nesse momento (HELLER, 1982).

Este pensamento antropocêntrico do Renascimento marcado pela *secularização*, viável pela redução da religião ao estatuto de uma convenção, levou ao surgimento de um *ateísmo prático*, que possibilitou o entendimento da religião como relação pessoal, individual e subjetiva, com a Divindade. Esta será a base do “cristianismo racional” que buscou unir a religião e a filosofia em uma mesma base filosófica — o *Humanismo* —, compreensão do mundo que levou ao surgimento de uma noção *universal* de humanidade³⁵. Paralelamente a essa noção, surge a ideia de desenvolvimento da humanidade baseada na conquista da natureza por meio da aquisição de conhecimentos das suas leis como o “dever contínuo da mente humana” (HELLER, 1982, p. 17). Nessa direção, conforme os códigos feudais de regulamentação de poder entre suserania e vassalagem se desintegravam e os indivíduos passavam a ter que buscar terreno para sua ação em uma situação em que os valores se tornaram relativos, emerge uma nova compreensão sobre o comportamento esperado pelos homens na sociedade.

Em suma, com o início da Idade Moderna no século XV, o crescimento das cidades e a crescente secularização da vida social desencadearam uma transformação da moral religiosa em moral secular. Logo, na medida em que a sociedade de classes capitalista se consolida, os costumes, que antes eram pregados pela corte, passam a ser assimilados pela burguesia e lentamente pelas outras classes sociais³⁶.

A própria compreensão do que seria o homem nobre foi alterada, desenvolvendo-se a ideia de que aquilo que diferenciaria os indivíduos singulares seria o seu modo de agir em sociedade. De maneira que os padrões de *bom comportamento*, aqueles entendidos como adequados socialmente, são substituídos por novos, cada vez mais ajustados às necessidade e interesses da burguesia emergente. A elaboração de códigos específicos de comportamento se torna cada vez mais importante no processo de diferenciação das classes sociais, posto que o

³⁵ Essa tentativa de unir o pensamento filosófico da antiguidade e a cultura cristã – fundamentada na Patrística – concretizada no surgimento do *Humanismo*, expressa um dos reflexos ideológicos do Renascimento. (MAZZEO, 2019)

³⁶ Como observa Elias, nesse período, o conceito de cortesia da cavalaria-feudalismo “diminui lentamente na classe enquanto o de *civiltè* torna-se mais comum e, finalmente, assume a preponderância” (ELIAS, 1994, p. 83).

pertencimento a uma determinada linhagem aristocrática continha como um de seus critérios a incorporação de determinados padrões de comportamento. Surgiu o conceito de *civilidade* que resumia a “autoconsciência aristocrática e o comportamento socialmente aceitável”, dando início a um *processo civilizatório burguês* (ELIAS, 1994, p. 76). Um fator importante para a difusão deste conceito de civilidade foi a propagação de modelos de civilidade letrada. A invenção da impressão tipográfica dos livros, ao possibilitar o aumento na quantidade de exemplares da escrita disponível e o barateamento dos custos de sua produção, ocasionou uma vasta expansão da cultura letrada. Consequentemente, a maior facilidade no manuseio de materiais impressos provocou uma demanda pelo aprendizado da leitura (BOTO, 2017).

Como desdobramento dessa totalidade complexa construída a partir do novo modo de produção capitalista, desencadeou-se um intenso debate sobre o lugar da educação na sociedade, a “natureza inocente da criança” e a necessidade de torná-las civis pelo ensino da disciplina e da razão. Foram criados *manuals de civilidade* que explicavam aquilo que era permitido e recomendável, e o que era proibido em termos de conduta em sociedade. Partia-se da compreensão de que o homem não nasce homem, mas *torna-se homem* por meio de suas ações, atribuindo à educação importante papel na transformação da criança em homem.

Erasmus de Rotterdam, importante pensador humanista, que se destacou nos escritos relacionados à educação da criança e à civilidade burguesa, defendia a educação como caminho para o homem garantir a sua prosperidade ao adquirir formas nobres de ser e de agir: “Se a fortuna não lhes sorriu, por razão maior são necessários os subsídios da educação e das letras a fim de poderem levantar a cabeça” (ERASMO, 2011, p. 159-160). Dentro desse escopo, a educação teria como objetivo racionalizar os modos de agir do ser humano, controlando as emoções e o corpo da criança por meio da prescrição de padrões de condutas sociais, condição necessária para a potencialização da racionalidade do homem, essência de sua humanização.

A partir do século XVI — marcado pela Reforma Protestante—, com a valorização da educação da leitura com fins catequéticos e pela reação da Igreja Católica — Contrarreforma/Reforma católica —, com a instituição de novas ordens religiosas para propagação do catolicismo, foram incorporados os usos e práticas da civilidade propostos pelo Humanismo e desencadeou-se um processo de sistematização da instrução da civilidade no intuito de adequar e modernizar o

cristianismo ao capitalismo. Esse processo de escolarização da civilidade, no qual se destacam a atuação dos colégios jesuítas e das escolas lassalianas, instalou as bases de uma nova forma objetiva de educação — a escola moderna (BOTO, 2017).

A articulação entre o impacto ideossocietal das novas relações sociais metabólicas do capital, a noção de universalidade antropológica e a construção de sua pretensa harmonia com o cristianismo, possibilitou o surgimento de um igualitarismo idealizado que inspirou os ideários Iluministas³⁷. A Revolução Francesa em 1789, inspirada pelos ideais iluministas de liberdade — liberdade de ação do homem no espaço público e de participar do poder político enquanto cidadão — marcou a derrocada do *Ancien Regime* e o triunfo da burguesia com a generalização do ideário liberal e a consolidação dos Estados Nacionais — instituições politicamente centralizadas para garantir os interesses da burguesia. Desencadeou-se no mundo ocidental um processo de secularização e generalização da ideia de escolarização, que passa a integrar uma “noção de nação”, erigindo um modelo escolar em que os Estados assumem a responsabilidade pela educação, impondo-a como obrigatória, com o objetivo de fabricarem uma “identidade cívica e nacional”. Consolidou-se o modelo escolar que persiste até os dias de hoje, baseado na escola pública, laica, gratuita, obrigatória, única e configurada em torno de elementos essenciais:

- i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula;
- ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora (NÓVOA, 2019, p. 03).

Contudo, o conceito abstrato de homem em geral — complexo ideológico que legitima a nascente ordem sociometabólica do capital—, não percebe a propriedade privada dos meios de produção como núcleo central na geração de desigualdades sociais. O entendimento do homem — como indivíduo singular — anula as diferenças políticas por nascimento, estamento, formação e atividade laboral, exaltando cada membro da sociedade como participante igualitário da soberania nacional (MARX,

³⁷ Como fundamenta Rouanet sobre a Ilustração: “A força libertadora desse universalismo foi real. Reafirmando a igualdade de todos os seres humanos diante da razão, ela transpôs para o terreno secular da luta filosófica e política a ideia religiosas de que todos são filhos de Deus e iguais diante do Criador, o que teve consequências explosivas” (ROUANET, 2001, p.15).

2010). A partir dessa noção genérica e abstrata de igualdade, a classe burguesa se apresenta como representante de toda a sociedade e reduz objetivamente a noção de universalidade a um elemento particular, universalizando seus próprios interesses de classe.

O crescimento de novos mercados e a demanda cada vez maior da produção e consumo de mercadorias universalizou o complexo ideológico liberal e engendrou novos desafios para o processo produtivo no capitalismo. A demanda por maior produtividade tornou a manufatura insuficiente, exigindo o desenvolvimento da produção industrial. Como já foi apresentado anteriormente, o desenvolvimento das forças do trabalho na manufatura se concentrou nas funções específicas unilaterais do trabalho coletivo, ampliando as potências intelectuais da produção ao mesmo tempo em que empobrecia o conhecimento do trabalhador individual. Na medida em que as diferentes funções parciais do trabalhador coletivo se apresentam mais simples ou mais complexas, as forças de trabalho individual exigiam diferentes graus de formação e conhecimento, possibilitando a redução dos custos da formação do trabalhador.

A introdução da maquinaria no processo produtivo aprofundou esse processo conforme o meio de trabalho — a ferramenta — se transformou em máquina automatizada. Agora, a cooperação, por meio da divisão do trabalho, reaparece como combinação de máquinas de trabalho parciais e o homem exerce papel meramente mecânico de força motriz, ou seja, converte-se em “acessório autoconsciente de uma máquina parcial” (MARX, 2013, p. 554). O controle e a velocidade da produção foram transferidos para a máquina e o trabalhador deveria se adaptar ao processo produtivo.

A ciência — conhecimento produzido na práxis como resultado da reflexão prático-teórica dos seres humanos frente aos problemas enfrentados no cotidiano e que no capitalismo se desenvolve sem limites —, materializa-se na maquinaria e se opõe ao trabalhador como se fosse uma força natural a serviço do capital. Nesse novo modo de existência, o conhecimento condensado na ciência aparece para o trabalhador como algo estranho e opressor.

Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também de sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 2010, p. 328).

Sendo assim, houve uma simplificação das tarefas e empobrecimento ainda maior da qualificação do trabalhador individual, o que possibilitou o emprego de trabalhadores com pouca força muscular ou com desenvolvimento corporal incompleto, como mulheres e crianças. Ao introduzir as mulheres, adolescentes e crianças — de ambos os sexos — no processo produtivo social, a grande indústria criou as condições para a reordenação da família e da relação entre os gêneros. A reinserção da mulher no processo produtivo social — que muitas vezes se tornou a provedora da família — abala a dominação masculina dentro da família proletária, ainda que mantendo e aprofundando as formas históricas de opressão e brutalidade masculina direcionada contra as mulheres.

Desse modo, a revolução da base técnica da produção condicionou a fluidez e variabilidade da função dos trabalhadores e das combinações sociais do processo de trabalho. Dessa forma, ao ser reduzido a mera força motriz da máquina, o trabalhador é lançado de um ramo de produção a outro, capaz de cumprir as exigências variáveis do trabalho. Se por um lado, a produção automatizada conduziu à supressão da diversidade das ocupações no processo produtivo, por outro, gerou a necessidade da “maior polivalência possível dos trabalhadores” (MARX, 2013, p. 558). Nessa contradição, articulada pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a substituição do trabalho complexo por trabalho simples imposta pela industrialização passa a exigir certas operações básicas que qualquer ser humano seja capaz de executar, ou seja, pelo menos uma formação e conhecimentos mínimos a todo trabalhador.

É a partir da necessidade de garantir um conhecimento mínimo entre os trabalhadores individuais, participantes da produção enquanto trabalhadores coletivos, que os vínculos entre conhecimento e cotidiano determinaram uma nova qualidade na relação entre trabalho e educação no modo de produção capitalista. Agora, a educação cavalheiresca e a teologia que restringia o conhecimento apropriado pelos trabalhadores, já não correspondia às necessidades da classe burguesa emergente, que se preocupava principalmente com o útil e o prático da vida terrena dos negócios. O uso eficaz das máquinas complexas na indústria exige que o trabalhador saiba como operá-las.

Na medida em que a ciência implica o registro escrito, sua incorporação no processo produtivo desencadeou uma necessidade generalizada pelo domínio dos códigos formais materializados na escrita. O contínuo avanço do processo urbano-

industrial com a ampliação da exigência generalizada do domínio da cultura, ainda que restrita ao elementar conhecimento do alfabeto, articulada com o papel político da educação escolar para a formação da civilidade, criaram, gradualmente, as condições concretas para a expansão do estabelecimento da forma escolar como forma principal e dominante de educação nos dias de hoje.

Porém, é fundamental deixar claro que, apesar da burguesia ter levantado a bandeira da escolarização universal, isso não significou que a classe trabalhadora recebesse uma educação com a mesma qualidade da ofertada à burguesia. Já nos primórdios desse processo, podemos encontrar registros dessa situação, como relatado na correspondência de Engels à M. K. Gorbunova-Kablukova, em 22 de julho de 1880, sobre as *Industrial Schools* em Londres:

Mesmo as escolas de promoção para os operários adultos não valem grande coisa na maior parte das vezes. Aquilo que se faz bem-feito, deve-se a circunstâncias e a personalidades particulares; trata-se, portanto, de instituições locais e temporárias. Não se pratica, neste domínio, senão uma coisa, de maneira sistemática: a charlatanice (MARX; e ENGELS, 1978. p. 76).

A noção de universalidade da burguesia — reduzida ao elemento particular de seus próprios interesses de classe — reproduziu no espaço escolar os antagonismos de classe da sociedade capitalista. A escola, em continuidade com as épocas anteriores, permaneceu como espaço de formação das jovens gerações pertencentes à classe dominante. O elemento de novidade que esse período trouxe foi a organização da formação do trabalhador na escola e por meio do Estado. Nessa direção, as desigualdades escolares reproduzem a divisão do trabalho na ordem sociometabólica do capital, e, portanto, a escola foi organizada de maneira diferente para cada classe social, buscando reforçar seu papel no processo produtivo. Desse modo, o processo de configuração da educação escolar não é um processo acabado, mas, pelo contrário, um processo que ainda não se esgotou e é condicionado pela dinâmica do movimento da luta de classes no interior sociedade capitalista.

1.5 TRANSFORMAÇÃO DE CONHECIMENTO EM SABER ESCOLAR NA SOCIEDADE DE CLASSE

Conforme o movimento dos *complexos de complexos* que estruturam a totalidade social capitalista se torna mais heterogêneo, engendrando uma ampliação dos processos mediativos e maior acúmulo histórico da práxis social, se coloca para

o ser humano a necessidade de um domínio maior de conhecimentos e habilidades para realizar o trabalho.

Contudo, quanto mais se amplia a articulação dialética de *complexos de complexos* gerados pelo maior acúmulo histórico de práxis na vida social, mais se apresenta como impossível que a experiência individual do homem, por mais vasta que seja, baste para que ele se aproprie de todos os resultados da práxis humana acumulada historicamente durante o limitado período de sua vida biológica.

Logo, na medida em que as novas relações sociometabólicas do capital ampliam a necessidade formativa do ser humano no processo produtivo, o surgimento da forma escolar estabeleceu elementos histórico-morfológicos específicos para dar respostas concretas à necessidade da criação de um modo de organização e sistematização do conhecimento produzido historicamente no processo permanente de aprendizagem da práxis humana. A escola assume o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações do gênero humano, se apresentando enquanto espaço em que o ser entra em contato com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade até então — um *espaço de socialização do conhecimento*.

Diante disso, o processo de escolarização se organizou em torno de duas questões nucleares: a identificação dos conhecimentos e elementos culturais que devem ser apropriados e a definição de formas adequadas para a assimilação destes. A primeira se objetivou no conjunto de conteúdos escolares, enquanto a segunda na definição de meios, espaços, tempo e procedimentos para sua assimilação pelos indivíduos singulares³⁸.

Assim, a institucionalização do pedagógico através da escola pressupõe que o conhecimento acumulado historicamente pela práxis humana, sistematizado e elaborado na ciência, seja transmitido e assimilado. Contudo o elemento inovador que a escola introduziu no processo educativo foi a transformação do conhecimento sistematizado em saber escolar, ou seja, em conhecimento sistematizado, dosado e sequenciado de modo que a criança gradativamente adquira seu domínio ao longo do processo de escolarização (SAVIANI, 2019).

³⁸ Nesse sentido, nós nos aproximamos da afirmação de Saviani, que entende a pedagogia como ciência da educação centrada em um duplo objeto: “a identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2019, p. 41).

Essas questões se desdobraram no estabelecimento de diversos elementos, métodos e processos de ensino-aprendizagem específicos de racionalização do tempo e ordenamento do conhecimento; aumento da quantidade de tempo que a sociedade destina à educação das gerações futuras; institucionalização do ensino e surgimento da escola; estruturação de uma grade curricular, um roteiro ordenado do conhecimento letrado e organização da escola seriada; formas especializadas de instrução; distinção do trabalho do professor das demais atividades; aperfeiçoamento de métodos de ensino e desenvolvimento da ciência pedagógica entre outros. O conjunto desses ritos, hábitos e dispositivos institucionais deram forma a instituição escolar moderna.

Destacamos aqui a necessidade de entender o desenvolvimento dessa organização e racionalização da prática escolar como formas mediatizadas enquanto solução de práxis diante das questões impostas pela realidade da ordem sociometabólica do capital. Logo, as práticas pedagógicas desenvolvidas historicamente na educação escolar, orientadas pela reflexão teórico-abstrata do pensamento pedagógico, encarnam o movimento real da educação no capital.

A centralização da organização da educação escolar pelo Estado amplia e aprofunda o modelo de escola que ao mesmo tempo em que propõe a socialização do conhecimento, prescreve a apropriação de comportamentos e valores próprios da sociedade burguesa. A educação escolar no sistema do capital assume então importante tarefa no processo de reprodução das formas mediatizadas hegemônicas que concedem legitimidade e garantem a continuidade dessa sociabilidade. A restrição ao acesso à educação, às condições (materiais e espirituais), assim como a definição de quais os conteúdos oferecidos e os métodos propostos, se tornam formas de controlar a qualidade desse processo. Desse modo, a classe burguesa, ao mesmo tempo em que impõe sua dominação pela propriedade privada dos meios de produção, busca garantir sua hegemonia através da organização e direção do processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela práxis humana. Como ressalta Mézários:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na

forma internalizada (isto é pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Porém, ainda que a escola reproduza as divisões presentes na sociedade de classes, *ela não é o princípio motor desta*. As desigualdades inerentes à sociabilidade do capital são resultado do modo como as relações de produção são organizadas na ordem sociometabólica do capital. Seria ilusório atribuir à escola um poder desmedido de causa ou solução das desigualdades sociais. O problema de o trabalhador não conseguir se beneficiar plenamente da escola se deve à condição de existência da classe à que pertence, e não a uma questão específica dos métodos e procedimentos escolares³⁹. Da mesma forma, ainda que tenha papel fundamental no processo reprodução de valores e comportamentos próprios da sociabilidade burguesa, seria uma abordagem idealista afirmar que as ideologias são criadas e reproduzidas unicamente como ideologias e não por meio da materialidade das formas de existências do ser social.

Entender a educação escolar como fenômeno histórico-social nos permite compreender com precisão seus limites e possibilidades na sociedade de classes capitalista. Como fenômeno educativo de *reprodução das formas ideossociais hegemônicas e generalização do conhecimento historicamente produzido pela práxis humana*, a educação escolar se desenvolve historicamente por meio de uma *contradição dialética interna e essencial*: ela é, ao mesmo tempo, *reprodutora da ideologia dominante* e, também, uma ameaça à ordem estabelecida e uma *possibilidade de libertação ao socializar o conhecimento historicamente produzido pela práxis humana*. O movimento permanente dessa contradição interna determinou o caráter da educação escolar ao longo da história, estabelecendo a escola como *local de lutas de classes*, onde se confrontam as forças contraditórias que compõem a sociabilidade do capital, ou seja, a escola é território de luta entre a classe dominante e a classe explorada.

³⁹ Como afirma George Snyders: “o poder dos pedagogos não está à medida dos seus projetos ou dos seus sonhos, nem quanto ao curso da história, nem sequer no campo pedagógico” (SNYDERS, 1981, p. 80-81).

1.5.1 Discurso hegemônico e legitimação do capital

Evidentemente, no processo de agravamento das desigualdades sociais estruturais, decorrente do desenvolvimento do modo capitalista de produção, fez-se necessário o desenvolvimento de um discurso ideológico que “justificasse” suas contradições inerentes e apontasse “soluções” e “ações corretivas”, envolto em uma suposta “plausibilidade científica”.

Partindo de uma compreensão do conceito de ideologia pelo prisma ontológico — em total oposição às formulações que pelo prisma gnosiológico consideram a ideologia como uma problemática do conhecimento—, reafirmamos a definição lukasiana de ideologia como um instrumento de conscientização e enfrentamento dos problemas que preenchem a esfera da cotidianidade, ou seja, são parte permanente da cotidianidade.

Para Lukács, “é uma característica do mundo social no que diz respeito ao homem que aqueles que agem deve ter um quadro determinado de onde e como vão agir” (1966, p. 25). E mais, como mencionado anteriormente, é no processo do trabalho que o ser humano produz um complexo de representações que determina os pores teleológicos, ou seja, desenvolve uma consciência da natureza objetiva do mundo, produzindo um quadro da realidade necessário para a sua ação. Portanto, a ideologia é sobretudo “a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (LUKÁCS, 2013, p. 465).

Nessa direção, entender que a ideologia tem sua gênese determinada pela práxis social dos seres humanos significa entender que ideologia e existência social são realidades inseparáveis⁴⁰. Assim, na medida em que na sociedade os conflitos e contradições se tornam parte da realidade dos homens, apresentando-se como problemas a se resolver, o fenômeno da ideologia também é transpassado por esses conflitos e se manifesta como instrumento ideal pelo qual os homens se engajam nas lutas sociais nas diferentes esferas da vida. Logo, a ideologia — produto do enfrentamento dos conflitos derivados dos interesses opostos dos membros de classes antagônicas — se manifesta como instrumento de conscientização e luta social.

⁴⁰ Disso decorre a caracterização ampla do fenômeno da ideologia posto que “onde quer se manifeste o *ser social*, há problemas a resolver e respostas que visam à solução destes; é precisamente nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações (VAISMAN, 2010, p. 10).

Contudo, de modo algum está embutida nessa reflexão uma redução do conceito de ideologia apenas ao seu aspecto de instrumento de luta de classes. Como afirma Lukács, “verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia”. Desse modo, um ponto de vista ou uma hipótese, teoria etc., científica, verdadeira ou falsa, não se constituem em ideologia, mas “podem vir a tornar-se ideologia” conforme se transformam em “veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais” (LUKÁCS, 2013, p. 467)⁴¹. Ou seja, um pensamento qualquer, independentemente de sua precisão na representação da realidade, somente se torna ideologia quando vem a desempenhar uma precisa função social.

Assim, ao analisar o conceito de ideologia sob o fundamento ontológico, Lukács afirma que ser ideologia não é uma qualidade social fixa das formações espirituais, mas sim “uma função social e não um tipo de ser” (2013, p. 564)⁴². De modo que quando utilizamos o termo ideologia, estamos nos referindo a determinado complexo de representações que desempenham uma função social específica, enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens.

Diante da agudização dos conflitos sociais, o enfrentamento desses problemas cotidianos se manifesta também no campo ideológico. Esse enfrentamento se torna mais eficaz quando os membros de um grupo conseguem convencer a si mesmos de que seus interesses vitais coincidem com os interesses importantes da sociedade como um todo. A tentativa de impor interesses particulares — seja por meios de convencimento ou de violência franca ou dissimulada — no quadro das relações sociais como um interesse geral torna-se a marca registrada da sociedade de classes (LUKÁCS, 2013, p. 471-472).

Aqui, os antagonismos de interesses que surgem desde os primórdios da divisão social do trabalho adquirem também, necessária e progressivamente, a forma ideológica de seu enfrentamento. A ideologia, que como explicitamos acima independe de ser verdadeira ou falsa, cientificamente fundamentada ou misticante,

⁴¹Lukács ilustra essa determinação no plano histórico, relatando alguns episódios marcantes: “A astronomia heliocêntrica ou a teoria do desenvolvimento numérico da vida orgânica são teorias científicas, podem ser verdadeiras ou falsas, mas nem elas próprias nem a sua afirmação ligação constituem uma ideologia. Só quando, depois da atuação de Galileu e Darwin, os posicionamentos relativos à suas concepções se converteram em meios para travar os combates em torno dos antagonismos sociais, elas se tornaram operantes, nesse contexto, como ideologias” (2013, p. 467).

⁴² Por essa razão, Lukács observa que até a “mais pura das verdades objetivas pode ser manejada como meio para dirimir conflitos sociais, ou seja, como ideologia, já que ser ideologia de modo algum constitui uma propriedade social fixa das formações espirituais, sendo, muito antes, por sua essência ontológica, uma função social e não um tipo de ser” (LUKÁCS, 2013, p. 564).

assume um contorno universalizante na medida em que uma classe social vislumbra nela o meio mais apropriado para o enfrentamento e resolução dos conflitos e problemas sociais cotidianos.

Nessa direção, conforme o desenvolvimento das forças produtivas torna mais complexa a produção material, ampliando e aprofundando as contradições estruturais do modo de produção capitalista, a humanidade é forçada a enfrentar um agravamento dos problemas derivados das desigualdades sociais na sociedade capitalista. É justamente através da elevação ao plano universal de suas motivações particulares — desde a educação até as práxis econômica e política — que a burguesia engendra uma autojustificação do seu modo de agir como realização de normas gerais (LUCKÁCS, 2013, p. 488-489).

Assim, podemos afirmar que a *hegemonia* da classe burguesa no capitalismo, isto é, sua liderança e domínio na condução e orientação da práxis social, não se limita ao processo produtivo, mas abrange também os modos de pensar e as orientações ideológicas dos indivíduos. Para garantir sua reprodução enquanto classe dominante, a burguesia não apenas precisa manter controle e organização do processo material de produção da existência social, como também exercer sua hegemonia na organização e direção do processo de apropriação do conhecimento social produzido e acumulado historicamente pela humanidade.

Para compreendermos como ocorre esse amplo processo de construção da hegemonia burguesa na sociedade e suas implicações para o campo educacional infantil, precisamos retomar alguns conceitos previamente discutidos.

Como analisado anteriormente, a dinâmica das relações sociometabólicas que estruturam a formação capitalista, que adquiriu dimensão universal ao longo da história, é determinada pela separação entre o produtor e seu produto, isto é, entre o trabalhador e o controle do processo de trabalho. O capitalista se torna proprietário não apenas do capital – meios de produção e reprodução do sistema – como do próprio trabalho, por meio da compra de força de trabalho — trabalho assalariado. Isso significa, como sabemos, que o controle do processo de trabalho passa das mãos do trabalhador para os donos dos meios de produção, o capitalista. Ao mesmo tempo, articulado dialeticamente com a quebra dessa relação, ocorre uma independência entre a produção e o consumo resultado da subordinação do valor de uso ao valor de troca do produto. Isso ocorre porque o motor da produção, ou seja, as soluções de práxis em resposta às necessidades enfrentadas no mundo objetivo, agora se

restringem a uma *única necessidade*, a de *expandir e acumular o valor produzido no processo produtivo* por meio da exploração do trabalho excedente, o capital.

Sob esse controle *totalizante* da ordem capitalista, toda a sociedade deve se sujeitar aos seus interesses fundamentais. Na direção de proporcionar alguma forma de coesão ao antagonismo estrutural entre produção e seu controle, a divisão do trabalho — funcional/técnica/tecnológica —, necessária a qualquer sociedade, é sobreposta a um sistema social hierárquico do trabalho que dá estrutura à divisão da sociedade em classes. Esse complexo hierárquico de relações sociais emerge da essência do sistema sociometabólico capitalista — a subsunção do trabalho ao capital.

Contudo, a imposição objetiva dessa hierarquia de classes exige a apresentação de uma justificativa ideológica que reconheça essa situação como uma premissa incontestável. Se coloca como essencial que a condição *historicamente* imposta da divisão da sociedade em classes sociais, como um aparente “estado” *natural*, indique a desigualdade hierárquica substantiva entre a classe dos que realizam o trabalho e a classe proprietária dos meios de produção como reflexo da divisão do trabalho.

Além disso, ao atingir o princípio ontológico fundamental do ser social — o trabalho —, ocorre uma reconfiguração das relações sociometabólicas que determinam a produção/reprodução dessa forma de sociabilidade. Quanto mais esse sistema sociometabólico se expande e se universaliza, mais aprofunda sua contradição essencial — a ruptura entre a produção e seu controle —, libertando-se de todas as restrições objetivas para sua expansão — isolamento entre produção e consumo e subsunção do valor de uso ao valor de troca —, adquirindo um caráter *incontrolável*, posto que orientada pela expansão e movida pela acumulação de capital *sem limites*.

Logo, ainda que sua expansão desenfreada permita uma enorme melhoria na produtividade, gerando um grande avanço das forças produtivas, a perda de controle agrava e multiplica suas contradições e seus efeitos nocivos sobre o conjunto do sistema reprodutivo social. De modo que, conforme a concorrência na extração do trabalho excedente dos produtores aumenta, a alienação e a reificação resultante da perda de controle da produção por parte dos trabalhadores se aprofundam cada vez mais.

Como resultado, as desigualdades estruturais presentes na sociedade de classes capitalista se aprofundam, levando a um acirramento da luta de classes. Nesse contexto, a busca pela hegemonia da classe dominante se intensifica, surgindo a necessidade da criação de uma justificativa ideológica para o aprofundamento das contradições e desigualdades. São desenvolvidas diversas tentativas para dar unidade à fragmentação objetiva e subjetiva produzidas no intuito de proteger a produtividade e assegurar a reprodução do sistema. Desse modo, a criação de uma legitimação ideológica do sistema do capital, capaz de capturar a subjetividade do ser, se torna *elemento decisivo* para o exercício da dominação da classe dominante.

Assim, conforme o capitalismo se expande, agravando suas contradições e aprofundando violentamente as desigualdades entre as classes sociais, torna-se fundamental a criação — no plano formal — do entendimento abstrato de que todos os seres humanos são iguais, sendo necessário “um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Como ressaltou Mézáros, as autoimagens da ideologia dominante, longe de serem um reflexo *verdadeiro* do mundo social, representam objetivamente os principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos, fornecendo apenas uma explicação plausível que projeta uma imagem do capitalismo como ordem racional e administrável. Nesse sentido, a ideologia dominante tende a produzir um quadro categorial que atenua os conflitos existentes e eterniza os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido, garantindo a uniformidade ideológica necessária para a manutenção da ordem sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2004).

A construção dessas novas posturas ideomediativas se torna fundamental na *socialização e internalização* de valores que legitimam as contradições objetivas da sociedade de classes, assegurando a permanência da condição sócio-histórica da classe burguesa enquanto classe dominante. Segundo Mézáros (2008), com o intuito de legitimar as relações sociometabólicas particulares que estruturam o capitalismo, são criadas *mistificações ideológicas* que velam os antagonismos dessa sociedade — a subsunção do trabalho ao capital — como se fossem resultados de trocas consensuais, perpetuando no campo ideológico social as relações de poder determinadas pelas relações de classe no capitalismo.

Em outras palavras, a burguesia procura manter e intensificar sua hegemonia controlando não apenas o processo produtivo, mas também o processo de

apropriação do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela práxis social, selecionando fundamentos, valores, comportamentos e conhecimentos que possam contribuir para a construção de mistificações e confirmam legitimidade à ordem do capital.

Nessa processualidade, o discurso ideológico hegemônico no campo da educação, dentre as formas específicas de ideologia, desempenha a função de legitimação dos conflitos cotidianos marcado por uma abstratividade envolta numa retórica de “soluções práticas” aos problemas objetivos, que se apresenta como válido para todos, justamente por remeter ao abstrato, sendo, de fato e necessariamente, a manifestação ideológica universalizante de interesses particulares da classe dominante.

É na articulação entre esses diversos *complexos de complexos* que a educação escolar voltada para as crianças de 0 a 6 anos, dependendo de cada país, foi organizada e, mais recentemente, no século XX, reconhecida legalmente como parte do sistema educacional. Como discutiremos nos próximos capítulos, no Brasil, somente com a Constituição Federal de 1988 a educação infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação escolar básica, definindo a creche como instituição para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

Sem qualquer pretensão ingênua de captar todos os aspectos da realidade, buscaremos compreender o fenômeno educativo da Educação Infantil como parte inerente da totalidade complexa que compõe a educação escolar. Entendemos que, como fato histórico, ela, ao mesmo tempo em que define a si mesma, define o todo, revela sua determinação e decifra a si mesma, conquista significado autêntico ao mesmo tempo em que confere um sentido a algo mais (KOSIK, 1995). Um estudo que leve em conta, fundamentalmente, as aspirações e subjetividades da classe trabalhadora na educação infantil, que isoladamente não passaria de uma abstração, somente adquire concreticidade quando inserido no todo correspondente, isto é, no fenômeno da educação escolar da sociedade de classes contemporânea.

Nesse sentido, discutiremos no próximo capítulo o desenvolvimento histórico das instituições escolares voltadas para essa faixa etária, como seu processo de expansão foi impulsionado pela luta de classes, objetivada pela presença feminina no mercado de trabalho e o gradual reconhecimento da importância do trabalho pedagógico intencional da escola para o desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social da criança.

CAPÍTULO 2 — INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: ORIGENS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina o que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Essa situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçá-la desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Pois a família proletária não é melhor proteção contra uma compreensão cortante da vida social do que o seu puído casaquinho de verão contra o cortante vento do inverno (BENJAMIN, 2002, p. 122).

Partindo da compreensão que todo fenômeno é um momento da totalidade social complexa, entendemos que o fenômeno da educação escolar direcionada às crianças não tem significado em si mesmo, mas sua dinâmica somente pode ser apreendida se levada em conta a interação com a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e, como discutimos anteriormente, com a história das demais instituições escolares.

O processo de constituição das instituições educacionais voltadas para as crianças menores de 6 anos, aqui entendido como parte integrante do complexo processo da educação escolar, exige ir além de explicações parciais restritas a análises de documentações institucionais ou a mitificações de “grandes pedagogos” que não levam em conta as relações entre o pensamento pedagógico, as relações sociometabólicas determinadas e as instituições educacionais.

Defendemos a necessidade de revelar a articulação entre o processo de constituição das instituições escolares infantis e as relações que as crianças e a sociedade estabeleceram ao longo da história. Logo, compreendemos que o percurso histórico da constituição das instituições escolares de educação infantil resulta de um complexo dinâmico que engendra movimentos sociais, econômicos, jurídicos e teóricos.

Neste capítulo, primeiramente buscamos desmistificar a concepção de criança e infância como categorias abstratas que se fundamentam em uma noção de *natureza infantil*. Procuramos refletir sobre o processo histórico de formação e expansão da educação pré-escolar e do pensamento educacional hegemônico direcionado a esse

nível de ensino, revelando sua articulação com a dinâmica da sociedade de classes e seu papel na construção das políticas educacionais dirigidas ao atendimento da criança de zero a seis anos.

2.1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA HISTÓRIA: ORIGENS DO ATENDIMENTO ESCOLAR INFANTIL

A Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela ONU em 1989 (UNICEF, 1989), considera crianças como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (Artigo 1). Não existe direito sem sua realização. O conceito de criança, por sua vez, não deve se limitar a uma definição etária biológica, que caracteriza a criança abstratamente a partir da identificação de certas regularidades de comportamento. A caracterização com base no corte de idade, em geral, associa a criança a papéis e desempenhos específicos que são esperados que ela realize durante o curso de seu desenvolvimento, não levando em conta que esses papéis e desempenhos são determinados pelas condições objetivas em que a criança está inserida socialmente. Ressaltamos que a criança precisa ser apreendida como sujeito histórico e social que age e estabelece relações com o mundo exterior a partir das condições concretas em que está inserida na sociedade durante determinado período inicial de sua vida como ser social.

Como discutimos anteriormente, o ser humano não nasce homem, mas hominiza-se através de um complexo processo formativo, no qual a educação desempenha papel importante na articulação dialética entre ação-pensamento-ação, desde os primeiros anos de vida do ser social. Ora, tal compreensão significa considerar a criança como sujeito histórico e social, que produz sua existência na relação com os outros seres humanos e com a cultura produzida e reproduzida na práxis social. A criança não é um ser abstrato, nem vive em um mundo próprio com uma cultura própria, mas é parte da totalidade do ser social, e, portanto, parte do mundo e da cultura histórica e socialmente construída pela humanidade.

Portanto, quando nos referimos aos conceitos de criança e infância, é necessário que tais conceitos partam das condições objetivas de vida na qual o ser social está inserido, quer dizer, articular com a posição que a criança e sua família ocupam no processo produtivo em determinado período da história. Logo, uma vez que o desenvolvimento das forças produtivas impulsiona a fragmentação da práxis

social e o surgimento da sociedade de classes, quando falamos sobre a criança nos referimos aos filhos de uma classe ou de outra, e, portanto, sua condição de existência na sociedade. Isso significa que o modo de existência da criança na sociedade, ao longo da história, é condicionado pela forma com que ela participa na totalidade complexa das relações sociometabólicas. Então, a condição da criança corresponde e se articula às formas históricas do ser social.

A partir da compreensão da criança como sujeito histórico concreto, entendemos que sua educação não se realiza em um plano abstrato, mas no plano histórico e social, como fenômeno histórico, produto da práxis social. Desse modo, compreender a infância como categoria histórica, que revela a criança como ser social, nos permite refletir e analisar sobre a historicidade do atendimento educacional na infância e as condições históricas e sociais que propiciaram ações educacionais específicas para o período inicial de sua vida, problematizando qual função ela assume nas diversas formações sociais ao longo da história.

Como discutimos no capítulo anterior, antes da Idade Moderna, a produção da existência do ser social pelo trabalho restringia e adequava o desenvolvimento das forças produtivas às relações sociometabólicas desenvolvidas até aquele momento, isto é, à produção de bens necessários para satisfação das necessidades imediatas da vida cotidiana. Disso decorre que vida cotidiana do ser humano nessas formações sociais, condicionada por uma práxis social com limitado domínio das leis da natureza e formas mediatizadas incipientes, estava mais sujeita às carências e perigos do mundo natural. Essa condição de precariedade diante das forças da natureza marcou a frágil condição das crianças nesse período, expressa no alto risco de morte de recém-nascidos e crianças⁴³.

Nesse contexto, o período da infância era reduzido ao período mais frágil dos anos iniciais de vida do ser humano, quando ainda não possuía capacidade mínima para sobreviver sem assistência imediata de outros indivíduos para sua alimentação e saúde⁴⁴. Logo que a criança pequena adquirisse algum desenvolvimento físico, era envolvida nos processos de trabalho organizados coletivamente. Sua educação

⁴³ Estudos indicam que, nesse período, um quarto das crianças morreram antes de completar um ano e metade das que sobreviveram, não chegaram até os 15 anos de idade (VOLK; ATKINSON, 2013).

⁴⁴ Estudos sobre as relações de parentesco e família nas sociedades tradicionais argumentam que em muitas delas os homens viviam em poligamia e as mulheres em poliandria, e, conseqüentemente, as crianças comuns eram tidas como comuns a todos. De modo que a proteção da criança e o cuidado com ela eram compartilhados coletivamente. Para um estudo mais detalhado sobre esse tema, ver Hewlett (1991).

ocorria integralmente com todos os membros da sociedade e diretamente na realização das tarefas e ações da vida cotidiana. Nas sociedades tradicionais, para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a manejar o barco, ela navegava; ou seja, a educação da criança fazia parte das funções da coletividade, isto é, o “ensino era para a vida e por meio da vida” (PONCE, 2001, p. 19).

O surgimento da propriedade privada e ampliação da fragmentação da práxis social impôs novas condições de sociabilidade para a criança. Ainda que permanecessem as dificuldades de sobrevivência, em um primeiro momento, discordamos da noção de Philippe Ariès de que a criança no período medieval “não chegava a sair do anonimato”, não tinha muita importância e existia uma “ausência de um sentimento de infância”⁴⁵ (ARIÈS, 2021, p. X). Entendemos que, se como afirma Ariès, na família medieval as crianças eram apreciadas enquanto adultos em escala reduzida, esse elemento histórico particular somente pode ser realmente apreendido partindo das relações sociometabólicas concretas estabelecidas pelo ser social naquele período⁴⁶.

Dos altos índices de mortalidade e da inserção das crianças que sobreviviam no “mundo dos adultos”, elevou-se uma condição de criança, e, portanto, de infância, adequada às formas sociometabólicas existentes nesse período. Um período marcado pelo surgimento da propriedade privada, fragmentação da práxis social e surgimento da sociedade de classes que determinou diferentes condições de vida para os indivíduos de cada classe social, além de articuladas a diferentes formas objetivas de educação das crianças de cada classe e sexo.

Para os meninos da classe proprietária — futuros herdeiros da riqueza — floresceu uma educação condicionada pela preocupação com a linhagem sucessória. A educação direcionada aos meninos da nobreza era determinada pela sua utilidade futura — como cavaleiros e herdeiros. Por outro lado, os registros sobre as meninas nesse período são ausentes, aparecendo apenas quando em idade para se casar.

⁴⁵ Philippe Ariès, ao publicar o livro “História social da família e da criança” (2021), afirmou que não havia lugar para a infância no mundo medieval, no qual a criança era tratada como uma “coisinha engraçadinha” nos primeiros anos, para em seguida ser misturada aos adultos, surgindo somente no final do século XVII um sentimento de infância. Diversos autores se debruçaram sobre esse tema, produzindo um debate heterogêneo sobre essa questão, como Lloyd de Mause (2006), Franco Cambi e Simonetta Ulivieri (1988), Egli Becchi (2010), Danièle Alexander-Bidon (1991), Linda M. Paterson (1989), Nicholas Orme (1995), entre outros.

⁴⁶ Compreendemos que a tentativa de reconstruir a história da criança e da família partindo de suas ideias e emoções corre o risco de identificar a representação das relações com as próprias relações em si mesmas.

Essa ausência reflete a própria condição da mulher, que afastada do processo produtivo, foi relegada a segundo plano da vida social e oprimida pelo gênero masculino.

Distinta era a educação dos filhos dos camponeses e artesãos que precocemente eram inseridos nos trabalhos domésticos, agrícolas ou nas corporações de ofícios, inicialmente acompanhando e auxiliando os pais ou mestres artesão nas suas tarefas, apropriando-se de suas ações e, finalmente, assumindo parte da responsabilidade. Em suma, as ações voltadas para a educação da criança nesse período eram restritas a uma realidade de baixa probabilidade de sobrevivência e exigência de participar das tarefas coletivas o quanto antes.

Como discutimos anteriormente, a partir do século XVI, particularmente no cenário europeu, o desenvolvimento das forças produtivas desencadeou a formação de novas relações sociometabólicas, alterando a forma de organização do processo produtivo e transformando o modo de produção de existência do ser social. Ao mesmo tempo, o avanço científico gerado proporcionou um prolongamento da vida — ao menos para os filhos das classes dominantes — ampliando as relações dos adultos e seus filhos. Esse movimento ocorre em paralelo aos processos de oposição entre a esfera da vida pública — masculino—, e a privada — feminino—, a nuclearização da família e o surgimento de um *sentimento moderno de infância*, aqui entendido não como afeição à criança, como destaca Ariès (2021), mas sim como consciência da particularidade histórica infantil.

Com o surgimento da família burguesa e a diminuição da taxa de mortalidade infantil, a criança — especialmente os filhos da classe proprietária — assume uma nova posição na sociedade. À medida que o ser humano questionava a própria natureza, buscando uma nova compreensão de si e de seu desenvolvimento, constitui-se uma nova visão sobre a criança, cada vez mais presente na vida doméstica⁴⁷.

A partir desse período, a família começa a se organizar em torno de seus filhos e emerge uma preocupação com o futuro da criança, que impulsionada pelo pensamento antropocêntrico do Renascimento, resultou na criação de concepções

⁴⁷ Um exemplo da importância que os filhos das famílias burguesas começam a adquirir nesse período é a tendência cada vez maior do registro da imagem infantil por pintores famosos. Em seu estudo sobre a origem social da família e da criança, Philippe Ariès, detalha o surgimento desse costume entre as famílias burguesas de possuir retratos de seus filhos enquanto crianças (ARIÈS, 2021, p. 35).

analíticas e teorias sobre o desenvolvimento infantil. No contexto de racionalização e regulação das condutas, do aprofundamento do debate sobre os novos valores morais e a educação, se aprofunda a preocupação com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Desenvolve-se uma concepção moral da infância, que assume a criança como um ser frágil e inocente, atribuindo ao homem adulto a obrigação moral de educá-la, para preservá-la da “sujeira da vida” e “fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (ARIÈS, 2021, p. 91).

Progressivamente, essa concepção — amplamente difundida pela burguesia — consolida a ideia de uma infância universal articulada à noção genérica e abstrata de homem que transforma a forma particular da criança burguesa em características específicas de todas as crianças. Agora, a criança assume uma condição em que deve ser cuidada, protegida e preparada para sua ação futura, fortalecendo a ideia de educabilidade das crianças, ainda que essa ideia fosse diferenciada entre os meninos e as meninas⁴⁸.

Porém, as condições de vida dos filhos da classe trabalhadora eram bastante distintas. A ampliação da economia de mercado para o campo com o desenvolvimento industrial do setor agrário, que levou à expulsão dos camponeses de suas terras e sua proletarização, provocou, a partir da metade do século XIX, o êxodo rural de homens e mulheres em direção às cidades; a migração entre regiões; o cruzamento de oceanos e das zonas de fronteiras (HOBBSAWM, 1997). Tal migração, motivada pela fuga da pobreza e busca por melhores condições de vida, particularmente na França e Inglaterra, desencadeou um rápido crescimento das áreas urbanas.

Como descreve Hobsbawm (1997), a cidade consistia em um grande centro de comércio, transporte, administração e uma multiplicidade de serviços que atraía grande concentração de pessoas⁴⁹. A pobreza na qual viviam os trabalhadores era vista como uma ameaça pública, e suas concentrações como potenciais causadoras de distúrbios, sendo, portanto, afastadas e concentradas em bairros periféricos e populosos. Ainda que considerados um mal necessário, posto que vendiam sua força

⁴⁸ No relato de Catherine Lemaître sobre sua irmã Anne Arnauld, recolhido por Ariès (2021) fica evidente que a educação da menina permaneceu circunscrita a vida doméstica. “Desde os 10 anos de idade essa pequena tinha o espírito tão avançado que governava toda a casa da Mme. Arnauld, a qual a fazia agir assim deliberadamente, para formá-la nos exercícios de uma mãe de família, já que este deveria ser seu futuro” (apud ARIÈS, 2021, p. 124).

⁴⁹ Em sua maioria, seus habitantes pertenciam à classe trabalhadora, que vendiam sua força de trabalho de diferentes formas, incluindo um grande número de empregados domésticos.

de trabalho, os trabalhadores eram tidos como um “mercado que dava lucro” e, conseqüentemente, eram abandonados e marginalizados pelas classes dominantes⁵⁰.

Nadezhda Krupskaya (2017), ao relatar as condições da mulher e a educação das criança no final do século XIX, argumenta que o cuidado dos filhos na vida familiar da mulher operária e da mulher camponesa se limita a manutenção de sua existência, buscando garantir que ao menos estivessem alimentados e vestidos. Como destaca Krupskaya (p.21), “o trabalho não espera”, e a mulher trabalhadora, sobrecarregada e impotente em relação educação de seus filhos, é colocada em posição que a impossibilita educá-los razoavelmente. Em geral é obrigada a ir trabalhar deixando seus filhos sob os cuidados de alguma mulher idosa e fragilizada ou crianças mais velhas, e quando cresce um pouco até mesmo sem supervisão alguma. As escolas que existem nas cidades eram em geral lotadas e nas fábricas, apesar da legislação “permitir” aos empregadores sua organização, eles não eram obrigados, o que as tornam escassas. De modo que as crianças de idade pré-escolar nesse período crescem quase na rua, e quando alcançam idade suficiente essa criança já é envolvida no trabalho nas fábricas, trabalhando como os adultos e com a mesma carga horária.

Nesse contexto, as crianças das classes trabalhadoras eram absorvidas pela manufatura e, posteriormente, pela introdução da maquinaria que, ao parcelar o processo do trabalho e simplificar as tarefas, permitiu a absorção de trabalhadores com pouca qualificação profissional e força muscular, como crianças e mulheres, no processo produtivo. Toda a família do trabalhador foi absorvida no processo produtivo e a força de trabalho desvalorizada, sendo seu valor repartido entre seus membros. Agora, para que a família trabalhadora pudesse viver seria necessário que todos vendessem sua força de trabalho⁵¹.

A ampliação do material humano de exploração com a compra da força de trabalho infantil condicionou a situação da criança da classe trabalhadora. Submetida à extensa deterioração física, a taxa de mortalidade dos filhos dos trabalhadores, em

⁵⁰ O superpovoamento e o crescimento das demandas por alimento e moradias marcavam as péssimas condições de vida dos trabalhadores, em geral habitando com um amontoado de pessoas, pequenas instalações, como cortiços ou albergues, com quase nenhuma condição sanitária e marcadas por uma atmosfera de brutalidade e desumanização. Um exame sobre as condições brutais em que vivia a classe trabalhadora dessa época, especialmente na Inglaterra, pode ser encontrado em Engels (1986).

⁵¹ Como elucida Marx, “É possível, por exemplo, que a compra de uma família parcelada em quatro forças de trabalho custe mais do que anteriormente a força de trabalho de seu chefe, mas, em compensação, temos agora quatro jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai na proporção do excedente de mais-trabalho dos quatro trabalhadores em relação ao mais de trabalho de um” (2013, p. 468).

contraste com as crianças burguesas, era altíssima⁵². Engels (1986), em sua obra “Situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, ao relatar as condições de vida dos filhos dessa classe conclui:

O estado de abandono a que está condenada a grande maioria dos filhos dos trabalhadores deixa traços indeléveis e provoca o enfraquecimento de toda a geração trabalhadora. A isto vêm-se juntar as roupas pouco confortáveis desta classe e a dificuldade, e mesmo a impossibilidade, de se protegerem contra o frio, além da necessidade de trabalhar tanto quanto o permitem as más condições físicas, o agravamento da miséria no seio da família atingida pela doença, a habitual ausência de qualquer assistência médica” (ENGELS, 1986, p. 122).

A situação de abandono da criança da classe trabalhadora, precocemente explorada na produção e privada dos cuidados de sua família — posto que tanto o homem quanto a mulher trabalhavam fora — determinaram a condição da criança dessa classe social.

Em síntese, o movimento de *complexo de complexos*, que estrutura a nova ordem sociometabólica do capital e transformou as condições de existência do ser social, elevou a criança a uma nova condição dentro da sociabilidade. Como consequência, o processo de universalização dos valores e comportamentos próprios da sociedade burguesa e a difusão do discurso sobre a formação para a civilidade articularam-se à concepção de infância universal baseada na ideia de uma criança frágil e dependente, que impulsionada pelas demandas sociais geradas pelo crescimento da população pobre e marginalizada nos centros urbanos desencadearam a criação de instituições específicas para o atendimento das crianças, a educação pré-escolar.

No entanto, na medida em que as desigualdades inerentes à sociedade de classe determinam condições concretas de vida profundamente diferentes para os filhos das famílias burguesas e trabalhadoras, a contradição real, entre uma ideia abstrata de criança e as condições concretas em que elas vivem, se desdobrou em formas e ações educacionais desiguais para elas.

⁵² De acordo com dados apresentados por Engels, a taxa de mortalidade infantil antes dos 5 anos de idade, em Manchester, era de 57% dos filhos de operários, 20% das crianças da classe burguesa e de todas as classes na zona rural era de 32%. Esses dados mostram que as condições das crianças proletárias eram piores até mesmo que as dos filhos dos camponeses (ENGELS, 1986, p. 127).

2.2 A TRANSFORMAÇÃO DO ATENDIMENTO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ESTADO ENTRA EM CENA

Esse complexo de transformações econômicas, sociais, políticas e culturais introduziu um elemento novo em relação à educação das crianças. O fortalecimento do Estado e da noção de sociedade civil, ancorados em um modelo de nação civilizada, incorporaram a preocupação com a proteção e educação da infância. Em outras palavras, a pobreza se torna um problema social e a organização de um Estado responsável para com os pobres se tornou critério de civilização, de modo que o poder público e organizações filantrópicas e religiosas, impulsionados pela valorização do progresso e pelo discurso racional e científico da época, criaram diversos estabelecimento voltados ao atendimento das crianças menores de 6 anos.

As primeiras instituições voltadas para as crianças surgiram, particularmente, na França e na Inglaterra no final do século XVIII e início do século XIX. Um conjunto heterogêneo de modelos e experiências de instituições de acolhimento e proteção da criança se expandiram pela Europa nesse período, com o intuito de afastar as crianças pobres do trabalho nas fábricas, ao mesmo tempo em que serviam como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

Na França, foram criadas *salas de asilo*, posteriormente transformadas em *escola maternal*, para crianças entre 3 e 6 anos, e *creches*, para crianças menores de 2 anos⁵³, com o intuito de abrigar filhos de mães operárias enquanto trabalhavam, mas para além disso, propunham a ensinar as mães trabalhadoras como se tornarem “boas mães”⁵⁴. Essas instituições eram motivadas pela ideia de moralizar os filhos de operários, ao mesmo tempo em que seus patrocinadores adquiriam distinção e prestígio socialmente⁵⁵.

⁵³A primeira creche parisiense foi criada em 1844, pelo filantropo Firmin Marbeau. As *salles d'asile*, por sua vez, foram criadas, em 1826, pela Marquesa Pastoret, e passaram a ser chamadas de *école maternelle* em 1881.

⁵⁴ Como relata Liane Mozère sobre o atendimento da creche, para que uma criança fosse aceita em uma, deveriam ser preenchidas certas condições: seus pais tinham que ser casados, sóbrios e gozar de excelente reputação” (MOZÈRE, 2013, p. 33).

⁵⁵ Estudos importantes sobre a organização e expansão dessas instituições foram desenvolvidas por Pascale Garnier, em *A educação infantil e a questão da escola: o caso da França* (2014); por Liane Mozère em *Les métiers de la crèche. Entre compétences féminines et savoirs spécialisés* (1998) e em “Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?” (2013), e no estudo realizado por Jean-Noel Luc, *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle* (1997).

A Inglaterra também influenciou outros contextos nacionais europeus com suas experiências com as *Infant Schools*, criadas pelo industrial escocês e socialista utópico Robert Owen, em 1816, para atender os filhos dos trabalhadores de sua fábrica, a partir de 3 anos. Esse experimento inaugurou um conjunto de normas de instalação e de funcionamento relacionados a agrupamentos por idades das crianças atendidas, as horas de atendimento e as taxas pagas, as qualificações dos professores, o currículo, o método, os materiais e as construções escolares. As instruções enfatizavam a importância educacional do canto, da dança, da marcha ao som de música, e de um currículo no qual o ensino deveria priorizar os objetos ao invés dos livros, no qual as crianças deveriam brincar e se exercitar em *playgrounds* abertos e os professores deveriam possuir certas qualificações específicas, como um “temperamento animado, um semblante agradável e algum conhecimento de música” (WILDERSPIN, 1852). A proposta educacional do *playground*, fundamentada na importância do tempo de recreação, tornou-se uma das grandes influências dessas escolas em outros contextos nacionais⁵⁶.

A partir de 1839, o Estado inglês passou a subsidiar estas escolas, que em contrapartida deveriam seguir diversas regras e normas estabelecidas pelo *Lords of the Committee of Council on Education*. Nos relatórios das inspeções governamentais realizadas, ao mesmo tempo em que se exaltava a virtude dessas escolas no treinamento das crianças da classe trabalhadora, afirmava-se uma educação mais moral do que intelectual, centrada no desenvolvimento de “bons” hábitos e valores. Como expresso no relatório de 1853:

Que bênção é para os de tenra idade serem protegidos do mal desde o início e não terem nada a desaprender; quão importante é obter para o professor acesso constante e ininterrupto à mente que ele está se esforçando para moldar; e quão menos difícil deve ser garantir a regularidade de frequência no caso de crianças pequenas, quando a escola não é apenas um benefício para ela, mas também um alívio para os pais, do que para crianças que têm idade suficiente para prestar alguns serviços úteis em casa (RUSK, 1933, p. 172, tradução nossa).

Difundidas por Samuel Wilderspin em seu manual escrito em 1823, *On the importance of educating the infant children of the poor*, e revisto, reescrito e

⁵⁶ Como defendia Wilderspin: “Manter uma centena de crianças, ou mais, em uma sala, embora possa ser conveniente sob outros aspectos, e não permitir relaxamento e exercício apropriado às crianças, os quais elas não poderiam ter sem um *playground*, seria materialmente ferir a sua saúde — a qual, na minha humilde opinião, é de primeira importância (WILDERSPIN, 1852, p. 170, tradução nossa).

republicado em 1852 como *Infant education or practical remarks on the Importance of educating the infant poor from the age of 18 months to 7 years*, os requisitos das *Infant Shools* se espalharam por toda a Inglaterra, Europa e, posteriormente, pelos Estados Unidos da América⁵⁷.

Em 1840, em Blanckenburg, na Alemanha, Friedrich Froebel, discípulo de Pestalozzi, criou os *Kindergarten*, (jardim da infância), que tiveram ampla penetração internacional e se tornaram referência educacional para a educação infantil. Para Froebel, inspirado nas observações das leis da natureza, assim como uma planta que precisa receber água, luz do sol e solo nutritivo para crescer, a infância deveria ser objeto de muito cuidado para garantir o crescimento e desenvolvimento da criança⁵⁸. Desse modo, o próprio nome da instituição — *jardim de infância* — alude a essa comparação. Ao mesmo tempo, fortemente marcado por uma abordagem filosófica cristã, na qual Deus, a natureza e o ser humano fundamentam a unidade de toda a existência, apresenta a família como mediadora entre a criança e Deus, inspiração para o *Kindergarten*. Como acentua Froebel:

O pensamento fundamental e vivo da humanidade, "Vinde, vivamos com as nossas crianças", torna-se, quando se manifesta em ação, uma instituição de promoção da vida familiar e do cultivo da vida da nação, e da humanidade, através da promoção do impulso à atividade, investigação e cultura no homem, na criança como um membro da família, da nação e da humanidade (FROEBEL, 1909, p. 06, tradução nossa).

Nessa direção, o movimento dos *Kindergatens* propunha reformar a educação pré-escolar e os cuidados dedicados à infância, apresentando a família como modelo a ser perseguido por essas instituições. A família representaria uma unidade, constituída pela mulher — mãe e esposa zelosa, responsável pela harmonia do ambiente doméstico e familiar—, pelo homem — pai e chefe de família dedicado à esfera pública, para prover o sustento de todos—, e pela criança — que através do cuidado e orientação dos pais, particularmente da mãe, despertaria e desenvolveria seus “dons naturais”. A mulher, enaltecida por sua “qualidade divina como mãe e esposa zelosa”, é conclamada a assumir sua maternidade e a importante tarefa da

⁵⁷ Estudos sobre *Infant School* e a difusão de suas normas foram realizados por Rusk (1933); Mccann (1966); Roberts (1972), e Luc (1999).

⁵⁸ Como compara Froebel: “O homem, quando criança, se parece com a flor da planta, a florada da árvore; como estas estão em relação à árvore, da mesma forma é a criança em relação à humanidade — um jovem botão, uma flor fresca —; e, como tal, carrega, inclui, e proclama o reaparecimento incessante de novas vidas de seres humanos” (FROEBEL, 1909, p. 07, tradução nossa).

educação das crianças, tidas como sementes da divindade⁵⁹. Pela educação, a criança seria capaz de exteriorizar seu mundo interior, reconhecendo e estabelecendo sua união com a natureza, a humanidade e Deus. O despertar desse sentimento de unidade ocorreria primeiramente no ambiente das relações familiares (mãe, pai, irmão e irmã) e, posteriormente, nas demais relações na comunidade até alcançar a unidade com Deus (FROEBEL, 1887, p. 25).

Nesse sentido, o objetivo da educação seria estimular e revelar essa unidade divina e inata, presente no mundo interior da criança, para que tornasse autoconsciente da presença divina em todas as coisas. Daí o papel preponderante da mãe, que com seu amor maternal protegeria e guiaria a criança durante os primeiros momentos do “despertar do seu mundo interior” e do “reconhecimento e compreensão do mundo exterior” (FROEBEL, 1909, p.120; 1895, p.156).

Na visão froebeliana, a formação da autoconsciência da criança seria resultado de seu próprio desenvolvimento *espontâneo e livre*, e, portanto, o papel do educador seria o de “nutrir e promover sua autoatividade para conduzi-la ao autoconhecimento” (FROEBEL, 1895, p. 74). Froebel “alerta” para os perigos da interferência dos pais, e destacou que o requisito fundamental para todo educador seria a defesa e promoção do “impulso criativo e espontâneo da atividade da criança, manifesto desde bem pequena” (1909, p. 16). Tal espontaneidade e criatividade se manifestaria nos jogos e brincadeiras da criança, pelos quais ela estabelece uma atividade de “autodescoberta e autoobservação, que conduz ao seu autodesenvolvimento”, ou seja, ela se autoeduca (1909, p. 16-21). Desse modo, partindo desses princípios observados no desenvolvimento da criança, o propósito do *Kindergarten* seria o de fornecer brincadeiras e objetos pedagógicos que respeitassem seu interesse individual e estimulassem seu autodesenvolvimento⁶⁰. Como ressalta Froebel:

⁵⁹Em suas obras *Education of man* (1887), *Pedagogics of Kindergarten* (1909) e *The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play* (1895), Froebel desenvolve suas ideias sobre a importância da família na educação das crianças, e particularmente o papel da mãe, que agraciada com o “dom divino do amor maternal” estimularia o desenvolvimento interno da criança, em harmonia com os desígnios divinos. Por isso, exorta a mãe a tratar seu filho como a razão de sua vida, posto que “reconhecendo-o implicitamente como filho de Deus, seu objetivo devoto será educá-lo para ele tornar-se realmente um filho de Deus” (FROEBEL, 1895).

⁶⁰ Froebel dedicou grande parte de seus estudos sobre os princípios educativos do brincar, refletindo sobre os benefícios educativos das brincadeiras em cada fase de desenvolvimento da criança e dos objetos que envolvem seu interesse. Em suas obras *Pedagogics of Kindergarten* (1909) e *The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play* (1895), Froebel dedicou-se em oferecer instruções sobre o uso de certas brincadeiras e brinquedos (brincadeira com bola, esfera, cubo, blocos de construção, brincadeiras musicais e de movimentos e jogos), que possibilitam a observação e descobertas de diversos fenômenos da natureza ao seu redor.

Uma instituição de autoinstrução, autoeducação e autocultivo da humanidade, bem como para todas as partes; portanto, para o cultivo individual do mesmo por meio de brincadeiras, autoatividade criativa e autoinstrução espontânea (FROEBEL, 1909, p.6, tradução nossa)

Em síntese, Froebel foi pioneiro ao inaugurar uma nova forma de instituição educacional para crianças, redefinindo o conceito de infância como período importante na formação do indivíduo e reconhecendo a importância da atividade criativa e espontânea da criança, em que o brincar é central para seu aprendizado. Sua filosofia educacional e práticas pedagógicas perduraram no tempo e inspiraram diversas reflexões pedagógicas até os dias de hoje. Contudo, apesar de inovar ao afirmar o valor educativo do conhecimento como resultado da observação das leis da natureza pelas crianças, *restringia o ensino à espontaneidade infantil*, reforçando o *pragmatismo alienado e alienante do cotidiano capitalista* e, ao mesmo tempo, *reproduzia uma noção abstrata de família* adequada aos padrões burgueses da época, mantendo-se refém do modelo burguês de sociedade⁶¹.

A idealização do lar como refúgio de tranquilidade e amor, da família como unidade divina e da infância como reduto da pureza, atribuiu à educação da criança a ilusória responsabilidade de resgatar o homem adulto de sua possível corrupção moral. Em outras palavras, a desigualdade entre os indivíduos na sociedade capitalista — e por conseguinte a situação de pobreza, miséria e abandono da classe trabalhadora — seria resultado da falta de uma educação que revelasse desde cedo os talentos da criança. Nessa direção, estas instituições de educação infantil pretendiam, especialmente para os pobres, “oferecer” a oportunidade para os filhos da classe trabalhadora de frequentar uma escola e alcançar uma vida melhor. No entanto, tal concepção de educação baseada na moralização religiosa e na valorização da atividade espontânea da criança, na qual a escola deveria ser a continuidade da família, aprisionava a criança em sua própria cotidianidade determinada por sua situação de classe. E mais, ao definir os papéis do homem e da mulher dentro da família e atribuir a cada um dos gêneros qualidades divinas específicas, contribuía para a naturalização das desigualdades sociais entre homens e mulheres⁶². Logo, a

⁶¹ Alessandra Arce, em sua obra *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel (2015), realiza uma minuciosa análise crítica do pensamento de Froebel, contextualizando e questionando suas principais concepções pedagógicas e difusão de suas ideias ao longo do tempo.

⁶² Froebel compreendia que os homens e mulheres possuem em seu mundo interior qualidades inatas específicas de cada gênero e se complementam, e, portanto, em suas escolhas: “A menina, a donzela, a mãe, a dona de casa, desejará coisas que sirvam e enfeitam a casa - coisas que tornem mais leves

difusão de uma concepção mística de essência humana abstrata e a-histórica contribuiu para dissimular as condições histórico-concretas desiguais na sociedade de classes capitalista.

Em suma, em contraste com a expansão dos demais níveis de ensino da educação escolar, que, como discutimos no capítulo anterior, ocorreu de maneira mais significativa a partir da segunda metade século XIX — articulando os ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, na defesa da universalização do ensino com a necessidade de ordenação da classe trabalhadora e o fornecimento de conhecimentos mínimos necessário para o processo produtivo —, as instituições de educação infantil surgiram, primeiramente, com a função assistencialista de guardar e dar assistência às crianças pobres para, em seguida, desenvolveram um caráter educacional compensatório (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984; KRAMER, 1984).

A estreita vinculação dessas instituições, particularmente das creches, a organismos de serviço social e não ao sistema educacional favoreceu a cristalização de uma interpretação história que carrega em si uma noção inspirada no positivismo de evolução linear da educação infantil. Esta teria se desenvolvido primeiramente em uma etapa médica, depois assistencialista e, por fim, alcançando uma etapa educacional, que foi valorizada como superior e “*neutra*” em contraposição às anteriores (KUHLMANN, 2015).

Porém, partindo da compreensão materialista dialética da história, entendemos que a polarização entre o caráter assistencialista e o educacional não contribui para a compreensão da gênese histórica da educação infantil. A histórica não é resultado de uma evolução linear de eventos, mas sim pluridimensional, produto do movimento contraditório da produção da vida pelo ser social que se diferencia progressivamente no processo de transformações qualitativas da práxis social. Portanto, a ambiguidade das propostas assistencialista e educacional não se opõem, mas, pelo contrário, no processo de rupturas e continuidades que permitem as transformações qualitativas na história, essa ambiguidade expressa um projeto de educação assistencialista para a infância pobre. Ainda que cada instituição tenha apresentado elementos históricos particulares distintos, em sua totalidade expressam uma mesma proposta direcionada

os deveres e aumentem o encanto da vida familiar. O menino, o jovem, o homem, o pai, desejarão proteger seu lar, e suas escolhas serão influenciadas por este desejo. A mulher irá preferir coisas bonitas; o homem coisas fortes. Misturando-se em harmoniosamente união, o forte e o belo produzem o bom.” (FROEBEL, 1895, p. 265, tradução nossa).

para a criança pobre: *uma educação mais moral que intelectual, de pouca qualidade, e que garantisse um sentimento de resignação em sua condição social.*

Nessa direção, nos aproximamos de Moysés Kuhlmann (2015) ao afirmar que no processo histórico de constituição dessas instituições o próprio assistencialismo foi configurado a partir de uma proposta educacional específica para a criança pobre:

Uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada à ideia de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN, 2015, p. 166-167).

Todavia, a falsa concepção de polarização entre a função de guarda e proteção da função educativa, como se fossem incompatíveis e excluíssem uma à outra, se difundiu e recebeu aceitação generalizada no campo da educação infantil⁶³. O caráter assistencialista dessas instituições foi identificado como nocivo e o educacional foi enaltecido como a redenção desta etapa anterior. Porém, ao supor a educação como neutra e redentora de todo “mal”, acaba por dissimular os reais limites e possibilidades da educação na sociedade de classes capitalista.

Como abordamos no capítulo anterior, o movimento permanente da *contradição dialética interna e essência da educação escolar no capitalismo — reprodutora da ideologia dominante e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida e uma possibilidade de libertação* — determina a escola como *território de luta de classes*. Nessa direção, a glorificação da educação infantil pela classe dominante —assentada em uma concepção de infância abstrata—, determinou um projeto de educação para as crianças que atende às necessidades históricas de reprodução das relações sociometabólicas do capital.

Em consequência, a institucionalização progressiva da educação infantil favoreceu a naturalização da baixa qualidade de atendimento, particularmente no atendimento das crianças até 3 anos, tendo sido impregnada de uma concepção educacional assistencialista para crianças pobres, ao mesmo tempo que

⁶³ Como discutiremos nos próximos capítulos, esse discurso foi absorvido pelos documentos oficiais elaborados pelos principais organismos internacionais, que orientam os currículos nacionais impostos pelos Estados, em particular pela proposta da educação infantil brasileira, objeto central de nosso estudo.

desencadeou o surgimento no pensamento educacional de diversas teorias que mistificam a educação infantil como “pura, neutra e salvadora do futuro da sociedade”.

A partir da segunda metade do século XX, particularmente após a II Guerra Mundial, a função social da educação pré-escolar adquiriu propostas e um discurso mais definido. O período pós-guerra foi marcado por profundas transformações políticas, econômicas e sociais na ordem sociometabólica do capital. A crise econômica enfrentada pelos países da Europa e a ascensão do poderio econômico-militar dos Estados Unidos da América determinaram uma reorganização da economia mundial, agora sob hegemonia e direção estadunidense. Ao mesmo tempo, o fortalecimento do movimento operário e suas reivindicações por transformações sociais, nesse período, impuseram novas demandas para garantir a manutenção da sociedade capitalista. Em resposta, se ampliou o discurso de conciliação de classes, que impulsionou a construção e fortalecimento do Estado intervencionista de bem-estar social em diversos países do mundo ocidental⁶⁴. A garantia dos direitos sociais e liberdades individuais se tornam centrais na constituição do Estado de Direito, e as políticas sociais se apresentam como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais. Porém, como destaca Evaldo Vieira (2009), o surgimento dos direitos sociais não significou a consagração de todas as reivindicações populares, mas se limitaram apenas àquelas que fossem aceitáveis ao grupo dirigente no momento.

Nesse contexto de reorganização do papel do Estado, a proposta de educação infantil passou a mobilizar interesses e esforços das autoridades e o Estado assumiu o compromisso de promover políticas públicas direcionadas à educação das crianças⁶⁵. Nesse movimento, os significados atribuídos à criança e à infância, que surgiram nas primeiras instituições de atendimento à criança do século XIX, foram incorporados, difundidos e aceitos de maneira generalizada no campo educacional. Ao longo do tempo, diversas abordagens pedagógicas apresentaram propostas

⁶⁴ Nesse período ocorre a difusão das ideias de Keynes sobre o *Welfare State* e o discurso de conciliação de classes da social-democracia.

⁶⁵ A intensificação das discussões sobre os direitos da criança impulsionou o debate sobre a importância da institucionalização da educação infantil. Em 1946, a Assembleia Geral das Nações Unidas criou o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância — em inglês, *United Nations International Children's Emergency Fund*. (UNICEF) —, para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra. A UNICEF torna-se, então, em 1953, um órgão permanente da ONU. Em 1959, a assembleia aprova *A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança* — estabelecida em 1924 por Eglantyne Jebb, fundadora do fundo *Save the Children* — enunciando uma lista de direitos que deveriam ser assegurados por todas as nações. Conforme veremos no próximo capítulo, progressivamente o direito à educação se torna uma das bandeiras principais dos organismos internacionais.

renovadoras. No entanto, presas a uma concepção abstrata de natureza infantil — ainda que muitas vezes crítica às concepções educacionais tradicionais — não conseguiram romper com os limites da pedagogia burguesa que se baseiam na adaptação do homem ao seu ambiente.

2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICAS DO DISCURSO HEGEMÔNICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A combinação de influências de teorias do desenvolvimento infantil e da psicologia, estudos linguísticos e antropológicos, em comum inspirados na concepção de infância universal e alinhados as novas demandas impostas pela sociedade do capital, ganham força e exposição após 1945 e se convertem em discurso hegemônico no campo da educação infantil no século XXI. A preocupação de formar na criança o homem de amanhã para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada — iniciada desde o Renascimento, posteriormente aprofundada por Erasmo (2011) e Rousseau (1995), e conclamada nos jardins de infância de Froebel —, proporcionaram as bases para a elaboração de uma abordagem pedagógica que entende a infância como natural e espontaneamente dotada de sabedoria e virtudes próprias. Um conjunto de ideias sobre as relações entre *infância, sociedade e escola*, se torna referência teórica que domina as orientações curriculares e o trabalho educacional nas escolas de educação infantil na atualidade. Pautada em uma concepção de “especificidade” da educação infantil, esse discurso impulsionou a valorização da educação como a “solução mágica” para as desigualdades sociais, capaz de oferecer os requisitos básicos que garantiriam o sucesso escolar da criança pobre, que não teriam sido transmitidos pelo seu meio social imediato, e conseqüentemente, proporcionaria a igualdade de condições e oportunidades a todas as crianças, mesmo que pertencentes a diferentes classes sociais.

Com a industrialização, ampliou-se a necessidade de escolarização em massa, trazendo a questão de *como ensinar* para o centro do debate educacional. Até aquele momento, era culturalmente aceito que a mente era algo diferente do corpo. O desenvolvimento das forças produtivas articuladas com a ampliação dos conhecimentos científicos desencadeou, no plano filosófico, a libertação da noção dualista cartesiana mente-corpo e, no campo da educação, a libertação da crença de que o conhecimento verdadeiro poderia ser mais bem alcançado por meio da contemplação passiva. No lugar da passividade, emerge uma visão filosófica que

compreende que o conhecimento verdadeiramente confiável é resultado de experimentos e, portanto, da ação sobre o mundo.

As descobertas científicas realizadas nesse período, em especial na Fisiologia, as ideias evolucionistas da Biologia, a Psicologia e as ciências experimentais influenciaram diretamente os estudos sobre o desenvolvimento infantil e o papel da educação. Tais descobertas ampliaram a compreensão da função das atividades cerebrais para intermediar a relação entre o organismo e o ambiente, ressaltaram a importância da adaptação do organismo ao meio e fortaleceram o conceito de inteligência como capacidade adaptativa e operante do organismo ao meio, impulsionando a edificação de uma teoria do conhecimento afastada da noção espiritual. Ocorreu, dessa forma, uma biologização da compreensão da mente, ou seja, a identificação entre corpo e mente como expressão do triunfo da razão e da ciência. Diante dessas transformações e do surgimento de novas demandas educacionais, as concepções pedagógicas foram renovadas e reelaboradas.

Para que possamos compreender como esse discurso hegemônico teve desdobramentos na ação política dos Estados voltadas para a educação infantil, necessitamos entendê-lo em sua complexidade. A defesa, mesmo que ingênua, de uma suposta “especificidade” da educação infantil provoca como consequência a configuração de um quadro teórico que camufla ideologicamente o significado real das desigualdades, que fica escondida por trás de argumento filósofos abstratos e psicológicos individualizantes. Para isso, destacamos algumas concepções pedagógicas que, ao criticarem a pedagogia tradicional e colocarem a criança no centro do debate educacional, tornaram-se referências norteadoras hegemônicas da Educação Infantil do século XIX e XX, tanto no âmbito global quanto localmente.

Nesse sentido, destacamos principalmente as formulações de John Dewey, Jean Piaget e o desenvolvido pela abordagem Reggio Emilia, que inspiram e fundamentam os programas educacionais propostos nos documentos oficiais apresentados pelos organismos de financiamento internacionais e pelas orientações curriculares apresentadas pelos Ministério da Educação no Brasil.

2.3.1 John Dewey: o aprender pragmático

A *valorização da experiência* da criança no processo educativo se tornou um princípio fundamental defendido por grande parte — se não a totalidade — das abordagens pedagógicas no século XX. John Dewey (1859-1952), importante filósofo

e pedagogo estadunidense e um dos mais importantes representantes do escolanovismo⁶⁶, foi um dos pioneiros na defesa da atividade prática do aluno como elemento central do aprendizado. Fundamentado na doutrina filosófica do pragmatismo⁶⁷, Dewey considera que o conhecimento — o saber racional — forma-se a partir das possíveis consequências práticas de sua aplicação pela ação do homem, isto é, o critério do conhecimento é sua utilidade prática. Para Dewey, os conhecimentos não existem na natureza para serem contemplados, mas estão escondidos nela e devem ser “arrancados da natureza por uma técnica ativa e elaborada de investigação” (DEWEY, 1920, p. 32, tradução nossa). Como consequência, em oposição à filosofia contemplativa, defendeu o conhecimento como descoberta da investigação ativa e direta do ser humano sobre o meio mediante sua experiência pessoal. Como destaca Dewey:

Na filosofia clássica, o mundo ideal é essencialmente um refúgio no qual o homem encontra descanso das tempestades da vida; é um asilo no qual ele se refugia das angústias da existência com a calma certeza de que só ela é supremamente real. Quando a crença de que o conhecimento é ativo e operativo se apodera dos homens, o reino ideal não é mais algo indiferente e separado; é antes aquela coleção de possibilidades imaginadas que estimula os homens a novos esforços e realizações (DEWEY, 1920, p. 118, tradução nossa).

Partindo dessa teoria do conhecimento, Dewey foi o precursor da concepção de *educação como prática reflexiva*, defendendo a necessidade da construção de uma filosofia da educação baseada em princípios teóricos que tenham sua validade definidas pelas consequências resultantes de sua aplicação em situações concretas da vida. Isso quer dizer, que o pensamento reflexivo consistiria na articulação de dois momentos; primeiramente, uma dúvida sobre algum fato que origina e orienta o ato de pensar; depois, essa dúvida desencadearia uma pesquisa/investigação com o objetivo de encontrar respostas (DEWEY, 1979a, p. 22-25). Porém, para que esse movimento se realizasse adequadamente e não conduzisse a falsas crenças, seria necessário que o “pensamento receba orientação educacional cuidadosa e atenta” (p.

⁶⁶ A “*Escola Nova*” foi um movimento crítico à pedagogia tradicional que surge no século XX e propõe uma educação nova, mediante novos pressupostos e práticas. Para a pedagogia da escolanova, o aluno está no centro do processo de construção do conhecimento e defende a valorização da prática em relação à ciência em geral, principalmente a Psicologia.

⁶⁷ O Pragmatismo surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX, com um grupo de intelectuais, o *Metaphysical Club*, formado por Charles Sanders Peirce, William James, Oliver Wendell Holmes Jr. e Nicholas Saint John Green, que propunham a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica.

31). Desse modo, Dewey defende uma educação que tivesse como base a experiência pessoal, e propõe a renovação da escola e seus métodos de ensino para o cultivo de atitudes favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação.

Para Dewey, as escolas progressistas deveriam ter como princípio fundamental a *conexão orgânica entre educação e experiência*. Porém, alerta que elas não se equivalem, posto que nem todas as experiências são igualmente educativas. Dessa maneira, a qualidade da experiência vivenciada pelo ser humano determina seu valor educativo. Mas como distinguir quais experiências possuem maior qualidade? Dewey afirma que existem dois princípios que orientam a seleção de experiências com valor educativo: *continuidade e interação* (DEWEY, 1953).

Segundo o filósofo, a qualidade da experiência teria dois aspectos: o imediato, de ser agradável ou desagradável, e o mediato, de sua influência sobre experiências posteriores. Enquanto o primeiro se mostraria mais fácil de julgar, o segundo exigiria do educador a ponderação sobre o efeito de *continuidade* da experiência no futuro. Para Dewey, a experiência não termina quando finda no presente, mas se prolongaria nas experiências que se sucedem, ou seja, toda experiência tomaria algo das experiências passadas e modificaria de alguma maneira as experiências futuras. Cada experiência vivenciada por um indivíduo afetaria positivamente ou não as atitudes que contribuiriam para a qualidade de suas experiências subsequentes, na medida em que determinam as preferências e aversões pessoais que facilitaríamos ou dificultaríamos seu modo de agir em novas experiências. Dewey afirma que “é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento de experiências posteriores”, produzindo “insensibilidade” e “incapacidade de responder” as demandas da vida (DEWEY, 1953, p.13, tradução nossa).

Além do princípio de continuidade, a *interação* seria o segundo princípio para avaliar a qualidade educativa da experiência. Segundo Dewey, toda experiência acontece na interação entre as *condições objetivas* — ambiente, como equipamentos, livros, brinquedos etc. —, e as *condições internas* — aspectos subjetivos, formados pelas capacidades e propósitos do indivíduo —, que em conjunto formam uma *situação*. Em síntese, o homem se educaria ao responder a situações-problema presentes em suas experiências, desenvolvendo habilidades, capacidades e formando atitudes articuladas em um processo contínuo de crescimento pessoal. O erro da educação tradicional teria sido não ter dado atenção aos fatores internos,

violando o princípio da interação. Dewey entendia que o princípio da continuidade expande em qualidade se a experiência pessoal “desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos”, conduzindo positivamente o indivíduo nas suas experiências futuras (DEWEY, 1953, p. 31, tradução nossa).

A partir desta teoria da experiência, Dewey apresentou sua proposta de renovação da educação escolar. Uma educação que partisse das necessidades das crianças em participar ativamente de experiências de qualidade, possibilitando a expansão e enriquecimento de suas próprias experiências futuras e contribuindo para um acúmulo de conhecimento que forneça um equilíbrio com o ambiente. Dewey argumenta que o educador, para selecionar o valor educativo da experiência, deveria por um lado, levar em conta a adaptação do conteúdo a ser ensinado às necessidades e capacidades dos indivíduos, e por outro, se importar com as contribuições que cada experiência pode proporcionar no futuro.

A escola nova, fundamentada na máxima *learning by doing* — aprender fazendo —, ao mesmo tempo em que educaria o indivíduo, também contribuiria para a conformação de uma vida social justa e democrática, condição para atingir a eficiência social, ou seja, a continuidade da vida em sociedade. Nessa direção, Dewey considera a importância do brincar no processo de aprendizado da criança. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças aprenderiam sobre o trabalho e o funcionamento do mundo dos adultos, e ao notar os elementos que compõem esse mundo elas descobririam sobre as ações e os processos necessários para sua continuidade. (DEWEY, 2008, p. 108).

Ainda que não seja nosso objeto de estudo a análise da filosofia da educação de Dewey⁶⁸, essa breve análise sobre sua teoria do conhecimento baseada na experiência revela a compreensão de unidade entre teoria e prática que reduz o conhecimento à sua utilidade prática. O elemento “inovador” apresentado no pragmatismo defendido por Dewey está na compreensão de que não há qualquer cisão primordial entre racionalidade e corpo. Nesse sentido, afasta-se do modelo de investigação cartesiano e do dualismo ontológico mente/corpo proposto pelo empirismo de Descartes, Locke, Hume e Kant, afirmando que não existiria separação entre a experiência — entendido como algo subjetivo, que se passa na interioridade

⁶⁸ Estudos importantes sobre John Dewey foram desenvolvidos por: George Edward Novack (1975); Cunha (2001).

da mente — e a natureza — o mundo exterior. Para Dewey, somente existiria a interioridade, ou seja, aquilo que acontece no interior das diversas interações entre o organismo e o meio. Desse modo, segundo Dewey, a filosofia começa e termina na experiência imediata, isto é, os problemas filosóficos surgem das relações dos homens com o mundo e entre eles. Portanto, toda tentativa de fixar alguma ideia como exterior, como princípio metafísico superior ou transcendente, seria uma falsa tentativa de transformar em absoluto uma qualidade relativa derivada das interações entre organismo e meio. Logo, todas as respostas dadas seriam provisórias e passíveis de novos exames pelos filósofos, que para evitar os equívocos cometidos pelas filosofias contemplativas tradicionais deveriam utilizar o empirismo imediato e o método científico como meio de verificação das respostas e dos problemas. Aqui, verificamos o esforço de Dewey em se afastar do postulado filosófico moderno que atribuía à experiência cognitiva posição superior às demais experiências do homem ao se relacionar com o mundo. Porém, é essencial deixar claro que valorização da experiência como condição para aquisição do conhecimento em nada se assemelha — com efeito, *opõe-se totalmente* — ao conceito de conhecimento como produto da práxis humana desenvolvido pela teoria social de Marx. Como abordamos no capítulo anterior, a práxis — fundamentada no conceito de trabalho como ato coletivo que se realiza na articulação dialética entre ação-pensamento-ação — não ocorre espontaneamente da relação imediata do ser humano com a natureza, mas por meio da passagem do empírico ao meditativo — pensamento científico —, que possibilita o desenvolvimento de um conhecimento que se eleva da aparência fenomênica própria da esfera da cotidianidade e apreende a totalidade dos *complexos* de mediações que compõem a totalidade social. Assim, a defesa de Dewey do conhecimento como instrumento destinado a resolver situações problemáticas que surgem da experiência prática teve — e ainda tem —, como consequência, a elaboração de uma teoria pedagógica que restringe o processo cognoscível do ser humano à imediatez do cotidiano.

Nessa direção, Dewey se afasta de qualquer compreensão da escola como lugar da socialização do conhecimento — saber objetivo — produzido historicamente pela práxis social, afirmando a escola como um “ambiente simplificado” de oferta de experiências de qualidade para os alunos, que compreenda que “importa não transmitir e conservar” todas as realizações da sociedade, mas primordialmente aquelas as quais “importam para uma sociedade futura mais perfeita” e que

equilibrem os vários elementos do ambiente social, tendo em vista a oferecer a cada indivíduo a “oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu” (DEWEY, 1979b, p. 21-24).

Certamente, suas formulações foram fundamentais para inserir no debate educacional contemporâneo a necessidade de se considerar a criança no processo de aprendizagem e seu papel ativo na construção do conhecimento. Contudo, seu pragmatismo filosófico restringe o homem à *pseudoconcreticidade* dos fenômenos, identificando o conhecimento com o conjunto de saberes úteis que permite ao indivíduo singular responder eficientemente às necessidades imediatas do cotidiano, ao mesmo tempo que reduz à solução para as desigualdades sociais ao desenvolvimento de melhores formas de atuação dos indivíduos no mundo. A supervalorização da educação como elemento primordial para a sensibilização e formação de uma sociedade justa e democrática revela uma concepção filosófica idealista, que propõe *reformular a sociedade* através da formação de atos pretensamente “humanizadores” nas relações sociais

Diante do exposto, compreendemos que o pensamento de Dewey expressa uma compreensão da realidade objetiva como algo natural e não historicamente construído pelas formas de produção da existência dos homens. Tal naturalização do meio vela a origem real das desigualdades sociais e atua como forma ideomediativa que atende a necessidade de legitimação das relações sociometabólicas do capital.

Como analisaremos nos próximos capítulos, a *valorização da experiência* se tornou um dos pilares centrais das orientações curriculares internacionais para a educação infantil, sendo absorvida pelas propostas curriculares por grande parte dos Estados nacionais.

2.3.2 A Construção do Conhecimento em Piaget: os fundamentos do “aprender a aprender”

O *processo de desenvolvimento* da criança foi objeto de estudo e se tornou central nas pesquisas realizadas por Jean Piaget (1896-1980), as quais são referências nas práticas e orientações pedagógicas da educação infantil até os dias de hoje. Embora as pesquisas experimentais de Piaget e sua equipe fossem fundamentalmente na área da Biologia, Psicologia e Epistemologia, Piaget sempre

mostrou interesse nas questões educacionais, particularmente na formação do ser humano, e reforçou a Psicologia como ciência de referência da Pedagogia.

Piaget tinha como preocupação fundamental a natureza do conhecimento — seu modo de funcionamento —, o qual afirmava que deveria ser abordado sob o ângulo do desenvolvimento. Nessa direção, propôs a epistemologia genética como uma nova forma de compreender o crescimento do conhecimento no ser humano e detalhar por quais processos e etapas eles conseguem construir seus conhecimentos. Conforme observa em relação ao método genético na epistemologia:

Determinar como o conhecimento cresce implica que consideremos, pelo método, todo o conhecimento do ângulo de seu desenvolvimento ao longo do tempo, quer dizer, como um processo contínuo que nunca se poderia alcançar nem o começo absoluto nem o fim (PIAGET, 1950, p. 18, tradução nossa).

Em seus estudos, aproximou-se do pensamento estruturalista para descrever o processo psicológico subjacente do desenvolvimento cognitivo cujos estágios determinariam quais conhecimentos o ser humano em desenvolvimento poderia compreender. Sua teoria do conhecimento parte do pressuposto filosófico cognitivista-interacionista, baseada nos mecanismos de modelo biológico de desenvolvimento e relacionada aos diferentes patamares estruturais a serem alcançados pelo ser humano em sua formação. Segundo a epistemologia piagetiana, a questão central não está na correspondência entre conhecimento e realidade, mas sim na *gênese do conhecimento entendida como organização do real pelo pensamento humano*, de modo que Piaget procurou identificar as estruturas e mecanismos lógicos universais do funcionamento psicológico do ser humano.

Nesse ponto, entendemos que o estruturalismo genético, fundamento filosófico de Piaget, padece das limitações teóricas reconhecidas pela crítica de Carlos Nelson Coutinho ao pensamento estruturalista. Como analisa Carlos Nelson Coutinho (2010, p. 99), “o conceito de estrutura é a ponte através da qual passa-se do epistemologismo neopositivista à “ontologia” estruturalista”. Ao pretender abarcar a realidade social de maneira científica, identifica erroneamente razão e intelecto e reduzem a totalidade da atividade humana à pura manipulação. Isso implica o empobrecimento radical das categorias racionais, que reduzidas a simples regras formais e intelectivas que operam na práxis manipulatória transformam-se em realidade objetiva que existe acima dos seres humanos concretos. Desse modo, Piaget elaborou suas

investigações partindo do pressuposto que o conhecimento é resultado do processo de construção, pelo organismo, de estruturas lógicas que organizam mentalmente o real a partir da interiorização de ações voltadas para sua adaptação ao meio. Logo, na senda da crítica realizada por Carlos Nelson Coutinho, Piaget recusa o debate do plano ontológico e concentra suas análises na descrição formal dos processos racionais internos, empobrecendo a realidade objetiva que existiria apenas como objeto do pensamento, ou seja, revelando uma forma de “idealismo subjetivo”.

Nessa direção, em seus estudos, Piaget procurou apontar como o conhecimento aumentava e por quais processos ele se tornava gradualmente mais complexo e procurou responder à questão: “há variações na velocidade e na duração do seu desenvolvimento? Como interpretá-las?” (PIAGET, 1973, p. 29). A partir dessa reflexão destacou quatro fatores que explicariam o desenvolvimento do conhecimento e como cada fator atua nesse processo. O primeiro desses quatro fatores considera que a *hereditariedade* produz a maturação interna, mas ressalta que ela não age isoladamente. O segundo fator seria a *experiência física* da criança na sua ação sobre os objetos; porém ainda que essencial, também seria insuficiente sozinho. O terceiro seria a *transmissão social*, considerada fator educativo e determinante; no entanto, “por si só insuficiente”, pois para uma transmissão entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada “seria necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior” e essa *assimilação* seria “sempre condicionada pelas leis do desenvolvimento parcialmente espontâneo”. Finalmente o quarto fator, que nomeia de *equilíbrio*, seria o fator fundamental no desenvolvimento e coordenador dos fatores anteriores, aquele que conseguiria explicar a possibilidade de variação no ritmo do desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1973, p. 29-31).

Em suma, o desenvolvimento das funções cognitivas consistiria no processo de equilíbrio, entendido como o *processo de compensação* das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores. Esse processo envolveria sempre a *assimilação* e *acomodação* das estruturas cognitivas em um jogo de *regulações* e *compensações* para atingir a coerência. Em outras palavras, para Piaget, o desenvolvimento da inteligência possuiria ritmos e velocidades direcionados e determinados pela tendência intrínseca no organismo de assegurar o equilíbrio — regulação e compensação — entre os fatores internos e externos — assimilação e acomodação (PIAGET, 1973; 1999).

Segundo Piaget, o desenvolvimento “é uma *equilibração* progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”, e, portanto, o desenvolvimento psíquico que se iniciaria desde o nascimento evoluiria na direção de uma forma de equilíbrio final, “representada pelo espírito adulto” (PIAGET, 1999).

Nesse modelo evolucionista de desenvolvimento da inteligência, a ação humana consistiria no movimento contínuo de “reajustamento da conduta” em função de alguma mudança no mundo exterior ou interior. Desse modo, o desenvolvimento da criança direcionado pelo processo de *equilibração* seria uma construção contínua de “fases gradativas de ajustamento” que conduziriam a um estado superior de equilíbrio, mais sólido e estável⁶⁹. Nessa direção, a inteligência teria uma função *adaptativa*, ou seja, seria um instrumento por meio do qual o sujeito garantiria sua sobrevivência no meio, modificando-o se necessário ou se modificando para melhor se adaptar a esse meio. Assim, a unidade dos processos psicológicos e sociais seria dada pelo princípio da *equilibração*, como princípio universal e originário dos processos orgânicos. O social não seria um princípio explicativo, mas sim um dos elementos de um esquema teórico no qual o princípio explicativo fundamental é a tendência ao *equilíbrio*, constituído como fator interno do organismo.

Além disso a inteligência também seria uma *estrutura organizativa* dos processos de conhecimento. O desenvolvimento da inteligência não ocorreria por acúmulos de informações, mas sim por uma reestruturação de processos associados aos níveis de conhecimento, quer dizer, uma reorganização das estruturas de ação e do pensamento do organismo que possibilitem maior *assimilação* e *acomodação*. A fonte do desenvolvimento das estruturas lógicas comportaria uma lógica inerente, ou seja, o processo interno de *equilibração* do organismo seria o *motor espontâneo do seu desenvolvimento intelectual*. Nessa perspectiva, portanto, Piaget afirma a *independência do processo de desenvolvimento em relação a aprendizagem*:

Não creio mesmo que haja vantagem em acelerar o desenvolvimento da criança além de certos limites. Muita aceleração corre o risco de

⁶⁹ Seu estudo sobre o processo de assimilação e acomodação das estruturas mentais no organismo resultou na classificação de quatro modelos progressivos de estágios de desenvolvimento: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7, 8 anos); operatório concreto (8 a 11,12 anos) e operatório-formal (12 a 14 anos). Em seu livro *Problemas de psicologia genética* (1973), Piaget detalha cada um desses estágios.

romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo *aprender a aprender*; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (PIAGET, 1973, p. 32, grifos nossos).

Aqui, entendemos que se coloca um dos princípios fundamentais defendidos por Piaget que necessita da maior clareza possível para não prejudicar a compreensão de seu pensamento e suas implicações para a educação infantil. A centralidade atribuída ao *processo de socialização* por Piaget está relacionada a seu papel como *elemento externo de coerção* no processo genético de desenvolvimento da criança.

Para compreender melhor essa questão, analisaremos o conceito de egocentrismo desenvolvido por Piaget. A partir das suas observações e análise realizadas⁷⁰, Piaget afirmou que “não há propriamente vida social entre as crianças antes dos 7 ou 8 anos”, de modo que sua ação, linguagem e pensamento seriam determinados pelo *egocentrismo* próprio da natureza infantil (PIAGET, 1993, p. 30). Mas o que caracterizaria o egocentrismo que regularia a criança nos seus primeiros anos de vida?

Piaget distingue, se aproximando da psicanálise de Freud⁷¹, duas maneiras de pensar: o pensamento dirigido ou inteligente — consciente — e o pensamento não-dirigido ou autístico — subconsciente. O pensamento dirigido seria consciente, pois perseguiria objetivos racionais, procurando agir sobre a realidade e se adaptar a ela. Por outro lado, o pensamento autístico seria afastado da realidade, uma espécie de ilusão movida pelo princípio do prazer, pois visaria objetivos relacionados à “satisfação de desejos individuais” — instintos —, não sendo adaptado à realidade e “comunicável pela linguagem” (PIAGET, 1993, p. 32). Entre o pensamento autístico e o inteligente, existiria uma variedade de formas intermediárias denominadas pensamento *egocêntrico*. A partir dessa constatação, Piaget afirma que a criança até a idade de sete a oito anos seria um organismo *autístico* e *associal naturalmente* regulada pela lógica do *egocentrismo* e, por isso, vivendo um período de indiferenciação entre o eu

⁷⁰ Em sua pesquisa foram acompanhadas duas crianças de seis anos, do gênero masculino, pelo período de um mês, da classe matutina da Casa das Crianças, do Instituto J. J. Rousseau, e anotado detalhadamente tudo o que diziam e seu contexto.

⁷¹ Sobre a aproximação do pensamento de Piaget com a teoria de Freud, ver Chiland Colette, Piaget et la psychanalyse (1990) e José Barros de Oliveira, Freud e Piaget: dois sistemas complementares (1987).

e a realidade exterior, em que, devido à tal confusão inicial, se estabeleceria a primazia do seu próprio ponto de vista.

Nesse ponto, Piaget distingue duas formas de linguagem da criança: a egocêntrica e a socializada. Na linguagem egocêntrica, a criança não se preocuparia em saber com quem ela está falando e nem se está sendo ouvida por alguém, pois ela falaria para si mesma ou apenas para associar alguém próximo à sua atividade. Sua fala não teria interesse em influenciar ou comunicar algo para outra pessoa, de maneira que a *fala egocêntrica da criança não teria uma função social*, pois não comunicaria os pensamentos da criança que está falando, servindo apenas para “acompanhar, reforçar, ou suplantar a ação” da criança. Porém, à medida que a criança passasse para o estágio adulto, gradualmente a fala egocêntrica — “uma função primitiva e infantil da linguagem” — desapareceria e seria substituída pela fala socializada (PIAGET, 1993, p. 12-13)⁷². Com a linguagem socializada, a criança pretenderia ser ouvida e influenciar seu interlocutor. A partir desse momento, a função da linguagem seria, efetivamente, de comunicar os pensamentos do orador para outras pessoas. Teria lugar o surgimento do diálogo, pelo qual a criança, por meio da *comunicação*, entraria em *colaboração* e *interação* com os outros. Como detalha Piaget sobre as etapas desse processo:

Até os 5 anos, aproximadamente, a criança só trabalha sozinha. Dos 5 aos 7 anos e meio, formam-se pequenos grupos de duas crianças (...) entre 7 e 8 anos, aproximadamente, surge a necessidade de trabalhar em grupo. Ora, nós acreditamos que é precisamente nessa última faixa etária que as características egocêntricas perdem sua importância: é nessa idade, com efeito, (...) que é preciso situar os estágios superiores da conversação propriamente dita entre crianças. E é também nessa idade (...) que as crianças começam a compreender-se nas explicações simplesmente faladas (em oposição às explicações dadas por gestos e palavras ao mesmo tempo) (PIAGET, 1993, p. 31).

Nessa direção, para Piaget a diferenciação da linguagem da criança estaria relacionada com a própria diferença da origem do seu pensamento. Enquanto o pensamento da criança permanecesse individual e incomunicável, ela se ligaria à “representação por imagens, à atividade orgânica e aos movimentos”. Por outro lado, a inteligência, sendo socializada e “orientada pela adaptação progressiva dos

⁷² Piaget distingue a fala egocêntrica em três formas: a repetição, o monólogo e o monólogo coletivo. Já a fala socializada divide em: informação adaptada; crítica; ordens, súplicas e ameaças; perguntas, e respostas. As reflexões de Piaget sobre cada uma dessas formas foram detalhadas em seu livro *O pensamento e a linguagem da criança* (1993, p. 08-25).

indivíduos uns aos outros”, opera por conceitos, posto que relaciona o pensamento às palavras, expressando a inteligência comunicável (PIAGET, 1993, p. 33).

Logo, o processo de socialização teria o papel de *exercer força e pressão* sobre o desenvolvimento da criança, *deslocando e substituindo* suas estruturas cognitivas organizadas pelo pensamento egocêntrico em direção ao pensamento *socializado* do adulto. Em outras palavras, a criança seria naturalmente um ser autístico sobre a qual a sociedade — família e escola — exerce pressões para anular esse autismo e direcionar a criança no caminho que a levaria para o pensamento comunicável. Aqui transparece a inversão realizada pelo pensamento piagetiano em relação à categoria da criança como ser social: *o desenvolvimento da criança ocorreria do pensamento individual para o socializado, convertendo o indivíduo em um ser que nasce individualizado e se socializa progressivamente*. Essa grande diferença de abordagem implica considerar a criança como um ser naturalmente autístico e que progressivamente se socializa, compreensão oposta ao conceito de criança como ser social, que desde seu nascimento está mergulhada no magma das relações sociais, é parte indivisível desta e *sujeito ativo* de seu próprio desenvolvimento.

Também observamos que o “meio” piagetiano não inclui a cultura nem a história social dos seres humanos. Nisso concordamos com Duarte, quando afirma que “a questão não é a de se Piaget focalizou ou não o social em sua teoria, mas sim a de como ele focalizou o social” (DUARTE, 2001, p. 130). Piaget reconhece a qualidade dos fatores externos somente enquanto fatores que são assimilados pelas estruturas mentais do organismo, conforme se acomodam às novas exigências do ambiente desenvolvem um comportamento adaptado a uma nova situação.

Em síntese, na abordagem piagetiana, fica evidente que o desenvolvimento da criança é examinado de fora do contexto histórico e social, como um processo orgânico-interno espontâneo que comanda as funções psíquicas da criança e não depende da mediação do ensino. Esse desenvolvimento tem como direção a substituição do pensamento individual pelo pensamento socializado do adulto⁷³. E como ocorreria essa diminuição do plano individual e crescimento do plano socializado? Piaget conclui:

⁷³ Segundo Piaget (1993), o adulto pensa socialmente, mesmo quando está sozinho, enquanto a criança menor de 7 pensa egocêntrica, mesmo em companhia de outros.

A diminuição explica-se não pela adição de conhecimentos ou de sentimentos novos, mas por tal transformação de pontos de vista que o indivíduo, sem abandonar seu ponto de vista inicial, o situa, simplesmente, entre o *conjunto de outros possíveis*. Em outras palavras, a compreensão dos outros, assim como a compreensão do mundo físico, supõem duas condições: 1º) *tomar conhecimento de si próprio como indivíduo e desligar o sujeito do objeto*, de maneira a não mais atribuir ao segundo as características do primeiro; 2º) *cessar de considerar o seu próprio ponto de vista como único possível e coordená-lo ao conjunto dos outros*. Em outras palavras, adaptar-se ao meio social e o meio físico é construir um conjunto de relações e situar-se entre essas relações, graças a uma atividade de coordenação que implica a *descentralização e reciprocidade dos pontos de vista* (PIAGET, 1993, p. 65, grifos nossos).

Esta compreensão do processo de conhecimento como uma construção de discursos e na negociação de significados produzidos coletivamente, fundamento do lema “*aprender a aprender*”, supõe ser mais importante o desenvolvimento de um método de aquisição, de construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados historicamente pela sociedade em seu conjunto. Compreendemos que essa supervalorização do método de conhecimento, em detrimento do conhecimento como produto da práxis humana, implica uma concepção *abstrata e relativista* de sociedade e de educação, na qual todos os conhecimentos se equivaleriam. *Trata-se da negação da possibilidade de um conhecimento objetivo da realidade como produto da práxis social e a afirmação de uma concepção de conhecimento humano como resultado de uma construção subjetiva por cada indivíduo — ou seja, algo particularizado, fragmentado, relativo e parcial, que é construído por meio das interações do organismo no meio social.*

Nota-se também, que as implicações pedagógicas de suas afirmações se aproximam da proposta de Dewey de *learning by doing*, ao defender a aprendizagem como uma atividade espontânea e natural da criança. Ainda que concordemos com a importância da iniciativa e autonomia da criança na busca por novos conhecimentos, discordamos na valorização dada a aprendizagem como um processo que se realiza individualmente. Além disso, a naturalização do processo de desenvolvimento do ser humano restringiu sua proposta educativa de formar indivíduos criativos a uma concepção educacional voltada para a formação das capacidades de formular novas formas de ação direcionadas à melhor adaptação do indivíduo à ordem sociometabólica capitalista — apresentada como natural.

A ideia de Piaget em relação ao desenvolvimento influenciou profundamente o pensamento educacional da época e permanece como importante referência no

discurso pedagógico atual, particularmente pela difusão da corrente teórica construtivista⁷⁴.

Como discutiremos nos próximos capítulos, a difusão do pensamento piagetiano pelo campo da educação infantil implicou a aceitação generalizada da “naturalização” do desenvolvimento e a desvinculação da noção de conhecimento da sua correspondência com a realidade objetiva, gerando uma *falsa ideia de neutralidade e de caráter desinteressado do conhecimento* que vela as reais determinações do conhecimento e, portanto, necessariamente expressa um posicionamento ideológico na lutas de classes presente na sociedade capitalista e atua na legitimação ideológica das desigualdades e contradições sociais.

2.3.4 Abordagem Reggio Emilia: a pseudoconcreticidade do conhecimento

Nas últimas décadas, as experiências educacionais desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia determinaram o surgimento de uma abordagem pedagógica que se tonou hegemônica no pensamento educacional para a primeira infância. Essa abordagem pedagógica surgiu das experiências das escolas da região de Reggio Emilia, em cidades localizadas na região de Emilia-Romagna, no nordeste da Itália. A partir de 1990, ela ganhou destaque e se difundiu por meio de pesquisadores estadunidenses na publicação da obra *As Cem Linguagens da Criança*, e se tornou o destino de diversos pesquisadores e educadores de diferentes países que visitam as escolas dessa região com o objetivo de aprofundarem o conhecimento sobre essa proposta pedagógica para a primeira infância.

As escolas de Reggio Emilia começaram a ser criadas após a Segunda Guerra Mundial como resultado da mobilização das próprias famílias pela reconstrução da região após anos de fascismo. Loris Malaguzzi (1920-1994), na época professor,

⁷⁴ Com diferentes denominações — “socioconstrutivismo”, “sociointeracionismo”, “sociointeracionismo construtivista” e “construtivismo pós-piagetiano” —, estas correntes pedagógicas compreendem um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo básico de referência a epistemologia de Jean Piaget. Estudos importantes sobre essa corrente foram realizadas por João Henrique Rossler, em sua obra *Sedução e alienação no discurso construtivista* (2006) e por Newton Duarte na obra *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (2001).

juntou-se a esse grupo e se tornou o principal expoente dessa abordagem pedagógica⁷⁵.

É nesse contexto de devastação pós-guerra que emergiu um projeto de construção de uma escola diferente, baseada na *participação* da comunidade, nas decisões e ações da escola e na *autogestão*. Partindo do princípio norteador da criança como *sujeito heterogêneo, de múltiplas linguagens e protagonista ativa de seu processo de formação*, projetou um conjunto de posições filosóficas, curriculares e pedagógicas que se materializou em proposições sobre a “natureza da criança como aprendiz”, sobre o papel do professor e sobre a organização e o gerenciamento da escola (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 230).

Inspirados, como o próprio Malaguzzi afirma, por uma “bagagem cultural complexa” (MALAGUZZI, 1999, p. 69), a abordagem Reggio Emilia tem como fundamentos filosóficos os trabalhos de John Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vigotski, Erik Erikson, Urie Bronfenbrenner, Pierre Bovet, Adolfe Ferrière, Celestine Freinet, Piaget e seus colegas em Genebra.

Baseada na compreensão da criança como sujeito plural e heterogêneo, destaca o valor da subjetividade e a necessidade do reconhecimento e compreensão das diferenças que fazem parte da formação e da história pessoal de cada indivíduo — sexo, raça, cultura e religião. Nessa direção, Carla Rinaldi⁷⁶ ressalta que a abordagem se opõe a toda forma de padronização e esquemas de normatização cultural que tendem a suprimir as diferenças. Em seu lugar, afirma a necessidade de “olhar cada indivíduo”, “escutar as diferenças” e “ouvir e aceitar as mudanças que ocorrem dentro de nós”, o que implicaria “abandonar todas as verdades que julgamos absolutas, abrimo-nos à dúvida e valorizar a negociação como estratégia do possível” (RINALDI, 2018, p. 251-252).

⁷⁵ Em 1945, inspirado pelo relato de que algumas pessoas, no vilarejo de Villa Cella, queriam construir uma escola para crianças pequenas a partir da venda de um tanque de guerra, alguns caminhões e cavalos abandonados pelos alemães em retirada, Malaguzzi junta-se ao grupo e constroem a primeira escola. A ideia ganhou adesão de comunidades próximas e outras escolas foram criadas a partir do modelo de autogestão. Em 1963, foi fundada a primeira escola municipal de educação Infantil de Reggio Emilia, chamada Robinson — em homenagem ao herói do romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe — rompendo com o monopólio da Igreja Católica sobre a educação das crianças no país.

⁷⁶ Carla Rinaldi trabalhou diretamente com Loris Malaguzzi e é considerada sua sucessora. Desde 2011 é a Presidente da Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi.

Nessa valorização das diferenças, defende que elas podem ser reduzidas ou ampliadas pelas influências favoráveis ou desfavoráveis do ambiente. É nesse sentido que o conceito de participação ganha dimensão fundamental para esta abordagem, pois defende que sentir-se parte ou ter uma sensação de pertencimento deveria constituir-se como um valor e qualidade da escola como um todo.

A partir desse fundamento, a escola proposta por Reggio Emilia se baseia na *comunidade* formada não só pelos professores e alunos, mas também pelos pais, erigindo uma escola que seja uma “continuidade do lar, um ambiente seguro, agradável e familiar”. Nesse lugar de “vidas e relacionamento compartilhados” todas as crianças apresentariam um “dom comum” — “o potencial e a competência” de construir seu conhecimento, de aprender⁷⁷.

A partir desse fundamento, Malaguzzi defende que o trabalho pedagógico realizado nas escolas deveria centrar-se essencialmente na criança, entendida como sujeito ativo de seu próprio conhecimento e com interesses e direitos próprios. Como observa Malaguzzi:

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isolados e egocêntricos, não as vê apenas engajadas em ação com objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e mais que tudo, conectadas aos adultos e às outras crianças. (MALAGUZZI, 1993, p. 10, apud DAHLBERG, 2003, p. 69).

No entanto, ainda que a criança represente o centro do sistema educacional proposto, ela sozinha seria insuficiente. Malaguzzi considera essencial a inclusão da interação e cooperação dos professores e das famílias, formando uma “tríade central como base da escola composta pelas *crianças/professores/famílias*”. A combinação de diferentes locais, papéis e funções funcionaria dentro de uma “rede de cooperação e interação”, e produziria para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma “sensação de pertencimento ao mundo” (MALAGUZZI, 1999, p. 74).

Diante disso, a escola deveria oferecer uma ampla variedade de situações, combinações de recursos e materiais, interações entre objetos, crianças e adultos, para enriquecer e intensificar as experiências das crianças, e assim potencializar seu aprendizado.

⁷⁷ Como observa Malaguzzi: “achamos que isso é verdade para crianças nascidas em qualquer cultura, em qualquer local do planeta” (1999, p. 89).

Os relacionamentos e a participação são apresentados como a base do sistema educacional proposto pela abordagem Reggio Emilia. Malaguzzi afirma que a aprendizagem é um processo individual que ocorre dentro do contexto dos relacionamentos, e, portanto, ressalta a importância da construção de redes de comunicação e encontros que promovam intercâmbios recíprocos entre crianças e adultos⁷⁸. No contexto de suas interações e processos comunicativos, as crianças assumiriam um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. Assim, a aprendizagem é entendida como uma atividade cooperativa e comunicativa na qual as crianças constroem o conhecimento e dão significado ao mundo junto com os adultos e com outras crianças. Aqui, entendemos que se apresenta um dos princípios mais significativos desta abordagem, ao se enfatizar que as crianças são capazes, de modo *autônomo*, de extrair significado de suas próprias experiências cotidianas, ou seja, a ação do adulto seria a de *ativar e intensificar essa competência*. Segundo Malaguzzi,

Como resultado desses relacionamentos, as crianças em nossas escolas têm o privilégio incomum de aprender através de suas comunicações e experiências concretas. Estou dizendo que o sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente *autônoma de educar* (MALAGUZZI, 1999, p. 79, grifo nosso).

Enfim, na abordagem Reggio Emilia, o conhecimento seria a articulação entre a construção de significados pela própria criança por meio de suas interações com os adultos e outras crianças e o compartilhamento desses significados com os outros por meio de diferentes processos comunicativos. Articulada à concepção pragmática de conhecimento desenvolvida no conceito de experiências de Dewey e no lema de “aprender a aprender” de Piaget, o conhecimento é definido como consequência natural e espontânea do ordenamento e interiorização dos processos individuais de coordenação das ações, e, portanto, o pensamento é reduzido a sua ação utilitária no cotidiano.

⁷⁸Malaguzzi relata algumas das experiências de redes de encontro e comunicação realizadas em Reggio Emilia: reuniões com as famílias para a discussão de currículo; colaboração das famílias na organização das atividades, no estabelecimento do espaço e na preparação das boas vindas às novas crianças; distribuição a cada criança dos números de telefone e dos endereços de todas as outras crianças, e de seus professores; encorajamento de visitas, lanches entre as crianças em suas casas; visitas aos locais de trabalho dos pais; organização de excursões com os pais; construção de móveis e brinquedos com os pais; encontros com os pais para discutir projetos e pesquisas e para organizar jantares e celebrações na escola (Malaguzzi, 1999, p. 75).

Ademais, ainda que se afaste da noção de criança egocêntrica de Piaget, envolvida apenas em sua ação sobre os objetos, e afirme a criança como sujeito ativo e conectada com os adultos e outras crianças desde seu nascimento, a abordagem Reggio Emilia, igualmente, revela continuidade com sua tendência de supervalorização *da aprendizagem*. Essa identificação com o pensamento de Piaget, e também de Dewey, mostra-se evidente na afirmação de Rinaldi sobre o papel do professor e da escola: “ajudar o grupo de crianças e cada uma delas individualmente a *aprender a aprender*, estimulando sua *predisposição natural para os relacionamentos* e a consequente co-construção do conhecimento” (RINALDI, 2018, p. 229).

Nessa mesma direção, Malaguzzi, ao valorizar a aprendizagem como uma competência natural e espontânea da criança, propõe que o papel do professor na escola deve centrar-se em “aprender a interpretar processos contínuos” por meio da escuta e observação das crianças. Para ele, os professores “devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas”. A aprendizagem se apresentaria como mais importante que o ensino, pois a criança construiria sua própria aprendizagem interagindo com o ambiente por meio da exploração e descoberta. Assim, ela não precisaria ser ensinada pelo professor, pois o objetivo do ensino seria oferecer condições para aprendizagem⁷⁹. Para Malaguzzi, o ensino deveria ser a “força para o aprender a aprender” (MALAGUZZI, 1999, p. 91-94).

A compreensão dessa abordagem é de que o adulto deveria ser um observador atento e um bom ouvinte das interações das crianças, tornando-se capaz de “captar uma dúvida, ideia, observação ou desejo” expresso por uma criança do grupo e envolvê-lo em uma aventura de “descoberta, exploração e pesquisa”. Essa forma particular de compreender como a criança se apropria do conhecimento é o elemento central da proposta de currículo emergente ou contextual da abordagem. O currículo emergente ou contextual deveria se basear na realização de projetos de trabalho que emergem de problemas ou hipóteses expressos pelas crianças. A proposta é que o professor não promova o ensino pela transmissão de conhecimentos, mas sim criando situações de aprendizagem e assumindo uma postura de mediador dos processos educativos. Segundo essa abordagem, o trabalho com projetos daria oportunidade às crianças para que fossem ouvidas em suas inquietações, hipóteses e desejos, e para

⁷⁹ Como coloca Malaguzzi: “As palavras não devem ser usadas como um atalho para o conhecimento” (MALAGUZZI, 1999, p. 93).

que participassem ativamente, por meio da investigação e pesquisa, construindo sua aprendizagem e assumindo protagonismo nos processos educativos⁸⁰. Como explica Carla Rinaldi, dentro dessa proposta, a intencionalidade da prática educativa do professor baseia-se na observação e escuta das múltiplas linguagens que as crianças utilizam para se comunicar e, por meio dessa “escuta ativa”, na criação de “contextos, lugares de encontros e diálogos” nos quais se sintam “confortáveis, confiantes e motivadas em seus processos de pesquisa” (RINALDI, 2018, p. 227, 228).

Aqui se articula outra tarefa fundamental do professor para essa abordagem, o da documentação e interpretação das hipóteses levantadas pelas crianças em suas experiências. A documentação pedagógica — registros dos processos realizadas na escola, como a criação de notas escritas da fala das crianças, tabelas de observação de suas ações, diários do que foi dito e feito em aula, fotografias, gravações de vídeos e áudios etc. — se apresentaria como um procedimento fundamental para a prática educativa, pois possibilitaria ao professor deixar “traços concretos e visíveis de suas observações” na forma de documentos que serviriam de material de reflexão e compartilhamento do trabalho pedagógico realizado e da trajetória de aprendizado percorrido (RINALDI: 2018, p.117-138). Aproximando-se do pensamento de Dewey sobre a educação com prática reflexiva, surge a ideia do professor-pesquisador que constrói seu conhecimento mediante a reflexão sobre sua prática cotidiana.

Desse modo, a ação educativa do professor deveria ser a de “provocar oportunidades de descobertas” por meio de um currículo entendido como uma trilha ou jornada fundamentada pela prática diária de observação/interpretação/documentação⁸¹. Logo, não haveria um currículo com conteúdo ou plano de lições previamente determinados e organizados em disciplinas. Em seu lugar, a abordagem Reggio Emilia propõe que o processo de aprendizagem na escola seja determinado pelos diferentes contextos de tempos, espaços, materiais, relações e linguagens em que as experiências acontecem. Assim, a intencionalidade e o planejamento da ação educativa realizada na escola seriam “co-construídos” e compartilhados entre os professores, crianças e famílias durante o próprio

⁸⁰ Como ressalta Malaguzzi sobre o papel do professor com a criança: “devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo outros jogos” (MALAGUZZI, 1999, p. 161).

⁸¹ Carla Rinaldi expressa que Reggio não se identifica com o conceito de currículo geralmente utilizado, e por isso prefere a palavra *progettazione*, pois abrange a importância do contexto, o aprendizado, entendido como determinados pelo diálogo entre as crianças, os educadores e o ambiente (RINALDI, 2018, p. 360-361).

desenvolvimento do projeto trabalhado. Como ressalta Malaguzzi, “os professores seguem as crianças, não seguem planos” (1999, p. 100). E mais, como observa Rinaldi:

Um currículo desse tipo pode ser definido como “contextual”, pois é determinado pelo diálogo entre as crianças, os educadores e o ambiente circundante. Ele pode surgir da proposta de uma ou mais crianças ou educadores, de um evento natural ou de algum algo encontrado nos noticiários. Contudo, a ênfase no contexto também valoriza as estratégias participativas e a possibilidade de que não só as famílias, mas toda a comunidade à qual as crianças pertencem, tenham condições de participar do currículo (2018, p. 360).

Nesse sentido, ao refletir sobre a forma como se dá o aprendizado, o professor poderia basear seu ensino não a partir de orientações ou normas estabelecidas, mas sim naquilo que a criança deseja aprender.

Na Itália, o Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa, com o objetivo de oferecer orientações nacionais curriculares voltadas para as escolas primeira infância, elaborou em 1991 o documento *Novas Orientações para a Nova escola da Infância*, e em 2012, o *Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução*. As orientações, integralmente influenciadas pelas experiências de Reggio Emilia introduziram o conceito de organização da estrutura curricular em *campos de experiências*. Partindo da valorização das experiências ao invés dos conteúdos e do questionamento do currículo organizado em disciplinas, orienta a necessidade da estruturação do currículo para a educação infantil em *campos de experiências*, como formas de “organização dos contextos da aprendizagem”, ou como Battista Borghi e Luigi Guerra definem, como “mundos cotidianos de experiência da criança” (1992, p. 160)⁸². Nos próximos capítulos destacaremos como esse conceito foi amplamente difundido e se tornou hegemônico no debate educacional internacional sobre o currículo e foi introduzido nas orientações curriculares nacionais da maioria dos países do mundo ocidental.

⁸² A legislação italiana contempla cinco campos de experiências: *eu e o outro; corpo e movimento; imagens, sons e cores; os discursos e as palavras, e o conhecimento do mundo*. Esses campos foram primeiramente apresentados no documento no item “*Campos de experiência educativa*” do documento *As novas orientações para a nova escola da infância de 1991*. A documentação de 1991 e a de 2012 podem ser encontrados no livro organizado por Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Lucia Goulart de Faria: *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* (2015).

Em linha gerais, essas são as principais propostas apresentadas pela abordagem Reggio Emilia, que em continuidade com o pensamento desenvolvido por Dewey e Piaget, constituem um quadro teórico que como implicação direta camufla ideologicamente o significado real das desigualdades sociais, velado sobre o discurso do respeito à diversidade e às individualidades, da edificação de uma comunidade harmônica e de significados compartilhados.

O discurso da criança como sujeito heterogêneo e de múltiplas linguagens, apesar de, em um primeiro momento, reconhecer o potencial da criança como sujeito de ação e se basear em uma compreensão de comunidade homogênea, se aproxima de uma compreensão essencialista de criança próxima ao pensamento froebeliano e acaba por padecer da mesma limitação teórica ao restringir e naturalizar a condição sócio-histórica da criança. A noção de comunidade para esta abordagem engendra uma ideia de que todos os seus membros participam a partir das mesmas condições, diferindo apenas em relação aos contextos em que estão inseridos — entendidos superficialmente como espaços de encontros, relações e diálogos. Desse modo, baseada em argumentos filosóficos abstratos e psicológicos individualizantes, afirma que a possibilidade de harmonia e consenso é garantida pelos relacionamentos e desenvolvida por meio de “processos comunicativos” entre todos da comunidade. Nesse ponto, entendemos que se apresenta uma das principais limitações dessa abordagem, que, baseada em uma concepção idealizada de criança, minimiza as implicações que as condições histórico-concretas desiguais entre as crianças na sociedade de classes capitalista produzem no seu processo de aprendizado. Essa abordagem, portanto, não oferece um referencial teórico que permita refletir com profundidade sobre a educação das crianças que não fazem parte da classe burguesa, aquelas milhares que vivem em condições de pobreza, filhas de gerações de trabalhadores superexplorados e miseráveis.

Em direção oposta a essa compreensão, conforme demonstramos no capítulo anterior, entendemos que as desigualdades inerentes à sociedade capitalista são resultantes do modo em que as relações de produção são organizadas socialmente, e, assim, as diferentes formas de relacionamento, participação e comunicação entre os seres humanos são determinadas pela própria dinâmica do movimento do ser social e da luta de classes. A nosso ver, essa compreensão equivocada sobre a origem e o significado das desigualdades sociais entre os indivíduos na sociedade, para além de uma mera imprecisão interpretativa, carrega uma mistificação ideológica que oculta

a origem sócio-histórica das relações sociais e suas desigualdades. Dessa forma, o plano individual aparece descolado de suas determinações sociais, e o processo de aprendizado da criança é *reduzido ao mundo da pseudoconcreticidade*, isto é, da aparência fenomênica dos objetos, processos e relações presentes no real. Como resultado, a aprendizagem da criança é vista como um processo subjetivo, ainda que realizado socialmente, que tende a atenuar os conflitos e contradições existentes e eternizar as relações sociometabólicas do capital, acarretando severas implicações teórico-práticas para a educação infantil.

Observamos que, na mesma direção de Piaget, essa abordagem recusa a concepção de conhecimento como verdade objetiva e universal, e sugere que existiriam diferentes maneiras de entender o mundo, e, por isso, todos os conhecimentos têm a mesma qualidade explicativa da realidade. Assim, a compreensão de que a criança constrói seu próprio conhecimento nas suas interações com o grupo, por meio de múltiplas construções de significados, linguagens e interpretações das experiências cotidianas, *reduz* o conhecimento a um relativismo epistemológico produto de processos semióticos intersubjetivos de compartilhamento de significados. Isso quer dizer que *seria um processo individual que ocorre coletivamente* por meio de interações com outras crianças e adultos. Porém, não estaria aqui presente um caráter social do conhecimento nessa abordagem?

Aqui o caráter social do conhecimento em nada se aproxima da concepção de conhecimento como práxis social e historicamente acumulada. Em última instância, poder-se-ia dizer que, por afirmar o conhecimento como um processo interativo de compartilhamento de significados, o conhecimento teria um caráter social. No entanto, nesse ponto, identificamos uma completa inversão da concepção de conhecimento como práxis social acumulada. Como discutimos no capítulo anterior, o ato de conhecer não é resultado de uma razão abstrata, mas resultado e necessidade do trabalho, entendido como atividade coletiva — práxis social. Isso significa que o processo de objetivação e apropriação do conhecimento não é um processo cognitivo subjetivo que resulta do compartilhamento de significados entre os sujeitos, como uma somatória de ideias e concepções individuais⁸³. O processo de construção do conhecimento é desencadeado pela necessidade do indivíduo — como ser social —

⁸³ Nesse ponto, entendemos que essa abordagem ignora o conceito da passagem da quantidade para a qualidade elaborada por Hegel (Ciência da Lógica), reclamada por Engels (Anti-During) e desenvolvida por Lukács (Ontologia do ser social).

de conhecer mais profundamente a realidade objetiva ao seu redor para a criação e aperfeiçoamento de meios de produção que tornem a práxis social mais eficaz. Logo, *a própria construção do conhecimento é um ato social*, realizado socialmente e historicamente pelo ser humano.

Na perspectiva desenvolvida por Marcia Regina Goulart da Silva Stemmer (2006), consideramos que ao colocar em xeque o conhecimento como resultado de um processo objetivo, valorizando os “conhecimentos” fragmentados provenientes de diferentes subjetividades, os pressupostos teóricos da abordagem Reggio Emilia se aproximam do pensamento pós-moderno, um dos fundamentos teóricos do discurso neoliberal que discutiremos no próximo capítulo. Ao sustentar que cada um constrói seu próprio conhecimento a partir de suas experiências individuais, esse pensamento assinala que a educação não precisa ser a mesma para todos, validando e oferecendo suporte a discursos que legitimam as desigualdades sociais no capitalismo.

Também observamos que, ao enfatizar os processos individuais da criança na construção do conhecimento à semelhança do pensamento de Froebel, Dewey e Piaget, a abordagem Reggio Emilia naturaliza a criança como sujeito com o dom natural de aprender e idealiza a infância como um período “mágico” de descobertas. Como desdobramento, a abordagem Reggio Emilia impulsiona a supervalorização do processo de aprendizagem, entendido como processo natural que ocorreria independentemente da mediação de uma ação educativa intencional. Dessa maneira, fundamentada em uma concepção de educação como projeto individual, como se *a possibilidade de aprendizagem estivesse dada da mesma forma para todos*, limita a prática pedagógica na educação infantil — o papel do professor — a uma ação de *acompanhamento* do processo de aprendizagem da criança, a qual ocorreria de modo espontâneo a partir de suas relações em um ambiente preparado e organizado pelo professor para suas descobertas.

Trata-se, em nossa avaliação, de um esvaziamento do trabalho educativo do professor que rebaixa a intencionalidade da prática docente com as crianças à organização e proposição de experiências e contextos instigantes. Se, por um lado, essa abordagem busca superar uma visão dualista, que opõe teoria e prática, por outro, estabelece uma *identificação entre teoria e prática* ao entender o professor como construtor de seu próprio conhecimento mediante a reflexão sobre seu trabalho cotidiano e a documentação por ele elaborada. Como desdobramento perverso, *a prática se torna critério de qualidade do trabalho pedagógico e o conhecimento*

sistematizado é identificado com o pensamento espontâneo e imediato próprio da cotidianidade, o senso comum.

Concordamos com a defesa da compreensão da criança como sujeito de ação. Porém, entendemos que o processo da criança combinar e reelaborar suas impressões e experiências erigindo novas situações e comportamentos não ocorre espontânea e naturalmente, mas é necessária a articulação de elementos mediatizados para possibilitar saltos qualitativos. Portanto, ao tornar o conhecimento sistematizado equivalente ao pensamento cotidiano como se expressassem a mesma “qualidade gnoseológica”, todo o trabalho educativo fica restrito ao pensamento utilitário do cotidiano. O professor, esvaziado de intencionalidade e orientação sobre sua ação, é reduzido a um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de aprendizagem ocorra. Como professor-pesquisador, ele deve apenas agir e refletir sobre sua prática. Importa, pois, ressaltar que sem uma formação, inicial e continuada, enriquecida por discussões teóricas de cunho filosófico, o “professor-prático” ao realizar sua ação-reflexão-ação aprisionado ao cotidiano alienado e alienante da sociedade capitalista, está fadado a reproduzir saberes, valores e comportamentos limitados pelo imediatismo característico do senso comum burguês. Nessa mesma direção, a organização curricular estruturada em campos de experiência destituída de um corpo teórico-mediativo, torna o conhecimento mera ferramenta para resolução de problema cotidianos, e impulsiona o empobrecimento do currículo na educação infantil, limitando-o ao “saber fazer”.

Dessa breve análise da abordagem Reggio Emilia, questionamos seu discurso em defesa do protagonismo da criança, pois entendemos que, ao destituir o processo educativo de elementos ideomediativos que permitam, tanto aos professores quanto às crianças, descobrir e introduzir mediações entre a realidade objetiva e o melhor modo de atuar sobre ela, apesar de aparentemente empoderar a criança, de fato a deixa sem poder algum e refém de sua própria condição social na sociedade de classes capitalista.

Essas são em linhas gerais as propostas principais apresentadas pela abordagem Reggio Emilia. Consideramos que se alinha a uma perspectiva pedagógica antiescolar que ao reduzir o conhecimento ao saber fragmentado e espontâneo, acaba por atingir especialmente a classe trabalhadora, posto que ela encontra na escola pública um dos poucos espaços de socialização do conhecimento na sociedade capitalista. Assim, essa abordagem não apenas mostra continuidade

com os principais conceitos desenvolvidos por Dewey e Piaget, como também responde e se adequa às novas necessidades impostas pelo agravamento da crise estrutural do capital a partir do final do século XX, que discutiremos no próximo capítulo.

2.4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A CRIANÇA COMO SER SOCIAL

Ainda que o processo de construção e reflexão sobre a educação infantil tenha sido hegemonizada pela ideologia burguesa, sabemos que esse processo não ocorreu de maneira uniforme. Pelo contrário, ao longo de todo o tempo, a luta de classes na sociedade capitalista foi condicionada pela correlação de forças entre a burguesia e o proletariado em cada momento histórico, da qual emergiram complexos representativos da realidade objetiva opostos e críticos ao discurso hegemônico burguês.

Particularmente, no início do século XX, no período marcado pela Revolução Socialista Soviética de 1917 na Rússia, com a hegemonia de classe do proletariado, foram produzidas ideias, teorias e hipótese que criticavam a ideia abstrata e natural do desenvolvimento da criança.

Primeiramente, com base no conceito de que todo conhecimento é produzido pela práxis humana no enfrentamento de problemas encontrados na esfera cotidiana, é necessário destacar que o conjunto de reflexões elaboradas nesse período está articulado com as necessidades históricas que se apresentavam na realidade objetiva. Naquele momento, a realidade da Rússia constituída por uma população, em sua grande maioria, de trabalhadores rurais e camponeses analfabetos consumidos pela miséria e pela fome — produtos da Guerra Civil e do final da I Guerra Mundial— exigia respostas concretas e imediatas. Ao mesmo tempo, a efervescência política daquele momento, resultado da Revolução Socialista em 1917, implicou necessariamente em profundas comoções no plano da consciência social, como produto das novas formas de relações sociometabólicas que emergiram nesse período revolucionário. Nesse contexto, desenvolveram-se diversos movimentos transformadores na poesia, no teatro, na dança, no cinema, na pintura, na linguística, entre outros, que apresentavam novos paradigmas científicos.

Diante desse cenário, a proposta de uma ampla educação dos trabalhadores, por meio da constituição de uma *escola única do trabalho*, tornou-se um dos objetivos

principais dos dirigentes bolcheviques. Em 26 de outubro de 1917 foi criado o Commissariado do Povo para a Instrução Pública, o NARKOMPROS, sob a presidência de Anatóli Lunatcharski (que o presidiu de 1917 a 1929), Nadeja Krupskaya (1869-1939), Mikhail Pokrovski (1868-1932), P. N. Lepshinskiy (1868-1944), Moyses Mikhailovich Pistrak (1888-1937), entre outros, com o objetivo de responder aos desafios de construção de uma escola voltada à formação do “novo homem” que a nova sociedade necessitava por meio da reconstrução do sistema educacional da Rússia⁸⁴.

É nesse contexto de construção de uma pedagogia socialista, edificada sob hegemonia do proletariado, que pesquisadores das áreas da Psicologia e Pedagogia, fundamentados na perspectiva filosófica e metodológica do materialismo dialético, desenvolvem uma corrente teórica de unidade em torno da compreensão da articulação entre o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Tendo como seus principais representantes Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Leontiev (1903-1979), Daniil Borisovic Elkonin (1904-1984), entre outros, o conjunto de seus trabalhos foram denominados de Psicologia Sócio-histórica ou Teoria Histórico-Cultural. De maneira geral, afirmam a *natureza social do psiquismo humano*, argumentando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos homens é *condição* central para a construção de capacidades que tornam a realidade inteligível e possibilitam o domínio e conquista sobre o mundo pela práxis.

A partir desse pressuposto, postulam que a inteligibilidade do real é o objetivo nuclear da transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, da educação escolar que deve ser organizada de modo a promover o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Enfim, numa abordagem materialista dialética, que leva em conta o escopo sócio-histórico e ideopolítico em que suas reflexões foram elaboradas, nos ateremos aos elementos e categorias centrais discutidas por estes pesquisadores que, com a finalidade de dar respostas aos problemas concretos que a sociedade soviética enfrentava naquele período, produziram uma reflexão prático-teórica que entendemos contribuir decisivamente na construção de uma análise crítica da atual organização

⁸⁴ Um importante estudo sobre a NARKOMPROS foi realizado por Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet organization of education and the arts under Lunacharsky* (2002).

da educação escolar para crianças menores de seis anos e sua articulação ao discurso pedagógico hegemônico burguês nesse nível de ensino.

2.4.1 O desenvolvimento do psiquismo do ser humano: a formação do reflexo consciente do real

O pensamento elaborado pelos pesquisadores da psicologia histórico-cultural foi norteado pela busca em compreender a natureza social da formação dos comportamentos complexos e culturalmente instituídos do ser humano. Nessa direção, eles se debruçaram sobre o estudo do processo de formação e transformação das funções psíquicas superiores para compreender e explicar o desenvolvimento psíquico da criança, manifesta na conquista do *autocontrole da sua conduta*. Mas quais as premissas que fundamentam o conceito de psiquismo?

A psicologia histórico-cultural, fundamentada na compreensão ontológica do ser social, ressalta que a atividade vital do ser humano — o trabalho —, ato de conhecer a realidade objetiva para melhor captar e dominar a natureza, suscita a complexização⁸⁵ dos seus processos mentais, gerando um psiquismo altamente sofisticado que se objetiva na maneira de ser do indivíduo — sua personalidade. Desse modo, no processo de captação, domínio e transformação, pelo trabalho, da realidade objetiva, estruturam-se processos mentais dirigidos ao autodomínio do ser humano de si mesmo. Assim, as funções psíquicas superiores do ser humano são entendidas como unidade material ideal, na medida em que representa a unidade entre a estrutura orgânica e o *reflexo da realidade, como imagem subjetiva do mundo objetivo*⁸⁶.

Primeiramente, é preciso destacar que os pesquisadores procuram aplicar a lógica dialética em sua reflexão sobre o psiquismo, ou seja, partem da premissa da vinculação e interdependência dos fenômenos, e entendem que a fonte do desenvolvimento do objeto, quantitativamente e qualitativamente, é unidade e luta dos contrários, e, portanto, seu desenvolvimento se dá na forma de saltos — na passagem da quantidade à *qualidade* — que se revelam por meio movimentos internos dentro

⁸⁵ O conceito de complexização aqui utilizado, fundamentado nas argumentações de Lukács, está relacionado ao movimento dialético de transformação da quantidade (acúmulo) em qualidade (novidades) das posições teleológicas operadas pelo ser social, que dá origem a complexos sociais mais mediatizados.

⁸⁶ A definição do conceito de psiquismo pela psicologia histórico-cultural como “imagem subjetiva da realidade objetiva” foi desenvolvida por Kopnin (1978).

do próprio objeto. Além disso, destacam o conceito de *atividade* como unidade orgânica das formas sensorial, prática e teórica, pela qual a essência genérica do ser humano se expressa. A *atividade* é entendida, então, como práxis, sendo determinante da essência dos homens e substância da cultura e do mundo humano. Aqui, colocam-se os elementos centrais apresentados por esse pensamento. O ser humano é examinado sócio historicamente, e sua atividade é analisada como atividade material, ou seja, objetiva.

Nesse ponto, destaca-se também a importância da categoria de *mediação* na compreensão do conceito de reflexo psíquico da realidade como imagem mental do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* e da manifestação objetiva no *comportamento complexo* dos seres humanos. Na senda da Teoria do Reflexo, enunciada primeiramente por Engels (*Anti-During*), desenvolvida por Lenin (*Materialismo e empiriocriticismo*) e posteriormente por Lukács (*Ontologia do ser social*), Vigotski se opõe à ideia de *reflexo* como simples reações ou respostas do organismo às influências e estímulos diretos do meio⁸⁷. Para Vigotski, as formas complexas do comportamento do ser humano se distinguem do comportamento dos animais, pois não são dependentes exclusivamente do seu equipamento biológico ou de sua experiência individual circunscrita à relação que estabelece com o meio ao seu redor. O conceito de experiência do ser social seria muito mais amplo que as experiências dos animais, pois não se baseariam apenas nas experiências herdadas fisicamente, mas envolveriam também as experiências de gerações anteriores, acumuladas coletivamente na história, ou seja, são modos de conduta culturais. Portanto, ao mesmo tempo, essas experiências individuais se remeteriam a experiências de outros homens, ou seja, são experiências sociais, de modo que o comportamento humano seria determinado por *experiências sócio-históricas*. Por conseguinte, o comportamento humano não se apresentaria como um sistema estático de reações previamente elaboradas, mas como uma estrutura dinâmica em permanente articulação e reorganização de operações e funções elementares imediatas por decorrência das apropriações da cultura, as quais conduziriam

⁸⁷ Essa compreensão é fruto do intenso debate que Vigotski travou com a psicologia russa predominante naquele momento, a reflexologia. Essa corrente teórica, que teve como seu principal expoente Ivan Pavlov, propunha explicar o comportamento humano, tanto no campo da Biologia como no da Psicologia, por meio da teoria dos reflexos condicionados e incondicionados. Vigotski reconheceu a importância da reflexologia, mas revelou suas limitações para explicar as formas de comportamentos complexos.

transformações e saltos em direção a realização de atividades mediatizadas e, por isso, *qualitativamente mais complexas*. Isso significa que o desenvolvimento psíquico do ser social seria condicionado pela complexidade das relações requerida na práxis humana e pela *qualidade das mediações* disponibilizadas para sua execução. Logo, *a qualidade da práxis seria determinada pelo domínio do ser humano da natureza e pelo autodomínio de si mesmo*.

Ao defender a compreensão do desenvolvimento do comportamento complexo do homem como uma estrutura dinâmica constituída por processos psíquicos de complexidades mediativas diferentes, Vigotski destacou a necessidade da apreensão dialética das transformações das formas elementares/inferiores em complexas/superiores. Aqui, compreendemos que esse processo analisado por Vigotski se aproxima do conceito de *complexos de complexos* (Lukács), discutido no capítulo anterior, como um processo que articula dialeticamente a interação dos elementos no interior de cada complexo e dos complexos entre si e se desdobra numa ampliação desses mesmos complexos, oferecendo ao ser social condições *qualitativamente* novas de respostas. Sobre essa articulação dialética no processo de desenvolvimento psíquico, Vigotski ressalta:

Os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolver-se os superiores, e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende as leis da estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transporta a ela e existe nela.

[...] O instinto tão pouco se destrói, se supera nos reflexos condicionados, como função do cérebro antigo nas funções do novo. Assim, também o reflexo condicionado se supera na ação intelectual, existindo e não existindo simultaneamente nela. Para a ciência se delineiam duas tarefas totalmente equitativas: saber descobrir o inferior no superior e saber descobrir como madura o superior no inferior (VIGOTSKI, 2012, p. 145, tradução nossa).

Para explicar as bases reais que promovem mudanças qualitativas no comportamento humano, Vigotski introduz o conceito de *signo* como *instrumento da atividade psíquica* que atuam de maneira semelhante ao papel da ferramenta no trabalho. À medida que a *práxis social* se torna mais complexa, o mesmo ocorre com os elementos mediatizados nela empregados. Nessa dinâmica, assim como a ferramenta é produzida pelo homem como instrumento de mediação no intercâmbio com a natureza, ampliando a transformação desta e seu domínio sobre ela, o signo é elaborado como um *instrumento psíquico* que opera como *mediação* entre o mundo

exterior e as funções mentais promovendo *o autodomínio dos processos mentais pelo ser humano*. Assim, no amplo processo de complexização dos elementos mediativos, os signos se estruturam como sistemas complexos que sistematizam as ações, operações, processos e relações historicamente desenvolvidos na práxis social. Como é o caso da linguagem, que constitui o sistema de signos mais importante, os *signos* se apresentam como *meios artificiais e sociais* criados para a solução de tarefas psicológicas. Sua utilização exige, portanto, que o ser humano adapte seu comportamento a eles, provocando o surgimento de funções novas que desencadeiam transformações na sua estrutura psíquica. Como define Vigotski:

3. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza.

4. Como exemplo de instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos (*relativos à memória*), o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.

[...]16. O emprego de um instrumento psicológico eleva e amplia infinitamente as possibilidades do comportamento, pois põe ao alcance de todos o resultado do trabalho dos gênios [grandes pensadores] (verifique na história das matemáticas e outras ciências. (2013, p. 65-68, tradução nossa).

Assim, o uso de signos — elementos mediadores entre o ser e seu próprio psiquismo — é um processo subsumido à atividade humana do trabalho enquanto práxis. Sua utilização pelo ser social possibilita maior fidelidade da representação mental da realidade objetiva e maior domínio objetivo concreto do sujeito sobre o objeto. Em outras palavras, ao utilizar os signos, o ser humano controla e direciona seus processos mentais e sua ação a uma determinada finalidade.

Em síntese, o *controle intencional do psiquismo* é parte do processo mais amplo de domínio da natureza pelo ser humano. Nesse ponto, observamos uma conexão entre o pensamento de Vigotski e Lukács, posto que os dois pensadores destacam a necessidade do duplo domínio pelo homem da natureza externa e dos seus processos mentais internos como condição para o homem se libertar das condições imediatas da sua vida material e desenvolver, em sua práxis, todas as suas potencialidades. Sobre essa questão, Lukács ressalta:

Pode-se inclusive dizer, de fato, que o caminho do autocontrole, o conjunto das lutas que leva da determinidade natural dos instintos ao autodomínio consciente, é o único caminho real para chegar à liberdade humana real. Pode-se discutir quanto se quiser acerca das proporções nas quais as decisões humanas têm a possibilidade de impor-se na natureza e na sociedade, pode-se dar a importância que se queira ao momento da determinidade em todo pôr de um fim, em toda decisão alternativa; a conquista do domínio sobre si mesmo, sobre a própria essência, originalmente apenas orgânica, é indubitavelmente um ato de liberdade, um fundamento de liberdade para a vida do homem (2013, p. 155-156).

Nessa direção, a análise do desenvolvimento do ser humano — como resultado do movimento contraditório da produção mediatizada da vida pelo ser social que se desdobra na ampliação de complexos — se contrapõe à compreensão tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas como uma progressão linear de etapas que se sucedem no processo de crescimento e maturação do ser. Para a Vigotski (2014), à medida que os seres humanos deixam de responder de forma imediata aos estímulos do meio, produzindo uma relação *mediatizada* com o meio e consigo mesmo pela utilização dos signos, suas funções cognitivas e afetivas, que até então funcionavam de maneira imediata e involuntária, enquanto funções elementares, assumem agora um *caráter voluntário e mediatizado*, enquanto *funções psíquicas complexas*.

Assim, a atividade do sujeito mediada pelos signos torna possível que a representação mental do objeto se transforme em ideia a ser expressa e transmitida sob forma de juízos e conceitos pela formação do pensamento teórico. Isso significa que o reflexo psíquico do real se torna mais complexo, superando a mera expressão fenomênica do mundo objetivo e envolvendo também suas múltiplas determinações, ou seja, sua essencialidade concreta.

Porém, a primeira condição para a representação mental do mundo objetivo é que, para além das propriedades objetivas do objeto, sejam representadas também as singularidades da relação do sujeito com ele, quer dizer, toda relação entre o sujeito e o objeto constituiria e articularia processos cognitivos e afetivos. Para Vigotski, essa *unidade dialética afetivo-cognitiva* é mediadora constante da práxis humana, de modo que o desenvolvimento dessa unidade faz parte do complexo processo de formação da personalidade do homem.

Partindo desses pressupostos, Vigotski se debruçou sobre a investigação e reflexão das origens e desenvolvimento histórico social do psiquismo humano — no

plano de sua realidade ontológica — para a real compreensão da formação e transformações das formas de comportamento complexo do ser humano. Como resultado, destacou que *as funções psíquicas superiores se formam na práxis do ser sob condição sócio-históricas determinadas e mediadas pelas apropriações dos fenômenos e produtos objetivos da cultura humana*. Dessa maneira sua origem não é apenas biológica ou somente cultural, mas ocorre por meio da relação *dialética* entre esses fatores, visto que sua especificidade sociocultural emergiria dos processos elementares de origem biológica (VIGOTSKI, 2012).

Sobre essa questão, Leontiev (2004) destacou que as formas de reflexo psíquico se desenvolvem com a complexidade estrutural dos organismos, *determinada pelo desenvolvimento da atividade que elas acompanham* e como função dos órgãos correspondentes formados no decurso da adaptação do organismo ao meio. No entanto, sendo a práxis humana — o trabalho — essencialmente uma *atividade social e mediatizada*, ela dá origem a uma forma especificamente humana de reflexo consciente da realidade e configura propriedades funcionais diferentes do psiquismo. Nesse sentido, Leontiev chama atenção para o fato de que o reflexo psíquico da realidade não seria um fenômeno puramente subjetivo, afastado do mundo material e resultado da atividade interior do sujeito. Também não consistiria em uma cópia mecânica e espelhada do real, como produto do contato sensível imediato do sujeito com o objeto. Pelo contrário, Leontiev afirma que o psiquismo tem uma forma dupla, *produzida e desenvolvida objetivamente no processo do trabalho como elo mediativo entre o real e o ideal*, o objetivo e o subjetivo, cuja função principal é a *orientação do ser na natureza*. Desse modo, enquanto, no mundo animal o desenvolvimento psíquico é determinado pela evolução biológica, o desenvolvimento do psiquismo humano apresenta uma nova qualidade, sendo condicionada pelas *leis do desenvolvimento sócio-histórico* (LEONTIEV, 2004, p. 21-64).

Nessa mesma direção, Luria (2017) argumentou que o aperfeiçoamento e a complexação anátomo-fisiológica do córtex cerebral do ser humano se relacionam ao salto *qualitativo* suscitado pelo trabalho social. Em seus estudos sobre a organização cerebral dos processos mentais do homem, argumentou que as formas fundamentais da atividade consciente do ser humano são como *sistemas funcionais complexos*, uma totalidade dinâmica produzida pela contínua interdependência e intervinculação

de funções mentais⁸⁸. Luria ressaltou que a qualidade da captação do real é condicionada pelo desenvolvimento de funções psíquicas complexas, as quais ultrapassam o âmbito da apreensão sensorial imediata feita pelos órgãos sensoriais⁸⁹. Partindo da compreensão da consciência como reflexo da realidade objetiva, afirmou que:

A consciência é a habilidade em avaliar as informações sensórias, em responder a elas como pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usadas no futuro (LURIA, 2017, p. 196).

Assim, destaca-se desse excerto que o reflexo do real seria um processo complexo e ativo, condicionado pela relação do ser com a natureza metabolizada pelo trabalho e exige domínios perceptivos, atencionais e mnêmicos, que se desenvolvem não apenas de acordo com sua base fisiológica, mas sobretudo são conduzidos pelos diferentes estímulos e necessidades históricas e sociais impostas pelo trabalho humano. Logo, o desenvolvimento das funções psíquicas ao longo da vida do ser seria ao mesmo tempo produto da complexização do trabalho social e condição essencial para sua existência.

2.4.2 O social e a mediação na formação do ser humano

Destarte, Vigotski ressaltava que a Psicologia, em seus estudos sobre o problema do desenvolvimento psíquico da criança, teria assumido uma série de equívocos que deveriam ser desvelados e superados. Nesse sentido, ressaltava a necessidade da construção de uma psicologia marxista, verdadeiramente baseada no materialismo histórico-dialético, que tenha como tarefa histórica a superação da crise da Psicologia como ciência multifacetada, defendendo a necessária sistematização de princípios explicativos gerais das dimensões estruturais e funcionais do comportamento humano, edificando uma psicologia geral como ciência concreta⁹⁰ (VIGOTSKI, 2013, Tomo I).

⁸⁸ Luria se opõe às ideias clássicas que definem a função mental como função de um tecido particular “localizado” no córtex cerebral, e sustenta o conceito de função como sistema funcional socialmente determinado e historicamente desenvolvido. Para maior compreensão sobre o conceito de função desenvolvido por Luria e sua crítica às ideias tradicionais sobre o problema da “localização” da função mental no córtex humano, ver sua obra *Fundamentos de neuropsicologia* (1981, p. 05-26).

⁸⁹ Órgãos receptores de informações do mundo exterior que ativam processos fisiológicos visuais, auditivos, vestibulares ou sensoriais gerais, no organismo.

⁹⁰ Vigotski (2013) realiza uma profunda crítica às principais correntes teóricas da psicologia na época, e ressaltava que na tarefa de construir uma nova psicologia, seria necessário combater o idealismo e o

Vigotski inicia suas reflexões realizando a crítica das principais correntes teóricas elaboradas até aquele momento, que, ao centrarem-se em dimensões parciais do psiquismo humano, apresentariam reflexões teóricas desprovidas de explicação gerais sobre o complexo processo de formação do comportamento humano. O pesquisador se contrapõe às concepções tradicionais acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem, as quais seriam unilaterais e errôneas por não considerarem o desenvolvimento psíquico como realização do *desenvolvimento histórico*, interpretando-o unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo “o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança”, ou seja, “têm uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda” (VIGOTSKI, 2012, p. 12, tradução nossa).

Em oposição à análise fenomenológica e descritiva do desenvolvimento, que considera todo fenômeno tal como aparece externamente e supõe que sua aparência coincida com sua essência, Vigotski, fundamentado no materialismo dialético, compreende que a essência dos objetos não coincide imediatamente com a sua forma de manifestação externa, e, por isso, seria preciso analisar cientificamente e desvelar a “origem dos processos e relações dinâmico-causais” que constituem as “formas exteriores de manifestações dos fenômenos” (VIGOTSKI, 2012, p. 103-104). Segundo o pesquisador, a abordagem do problema do desenvolvimento psíquico pela psicologia infantil tradicional, baseada em um enfoque filosófico-metodológico equivocado, levou à análise do comportamento da criança como regra ao invés de elucidar a origem dessa conduta. Em outras palavras, a psicologia tradicional realiza a análise de alguma forma complexa de comportamento da criança em diferentes estágios de seu desenvolvimento como se o que se desenvolvesse não fosse a forma em sua unidade, mas seus elementos isolados que alcançam em cada etapa uma ou outra fase de desenvolvimento desta forma de comportamento. Nessa abordagem, o processo de desenvolvimento das formas complexas e superiores do comportamento da criança seriam resultado de coincidências externas, mecânicas e cronológicas, que

biologicismo presente nas principais teorias psicológicas presentes até aquele momento — psicanálise, reflexologia, psicologia da Gestalt e o personalismo, que se desdobraram em teorias introspectivas, inatista e empiristas da consciência individual.

possibilitariam o surgimento de um ou outro processo psíquico superior em uma ou outra idade determinada⁹¹.

A posição de Vigotski é enfaticamente crítica a essas concepções, que compreendiam o desenvolvimento da criança como controlado por *fatores essencialmente interiores*, de maneira que ele se opôs aos modelos de viés piagetiano que apontavam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como *sucessão de fases naturalmente predeterminadas* expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas e desencadeadas pela interação com o meio social.

Em coerência com os princípios do materialismo histórico-dialético, ressaltou que a complexidade psíquica não é produto de uma complexização natural evolutiva, mas corresponde à própria complexidade objetiva da vida social, de modo que o *social*, para Vigotski, não condiciona o psíquico no sentido de acrescentar e/ou sobrepor a ele mais uma determinação, mas constitui a própria essência do psiquismo — ou seja, *a história do psiquismo humano é a história social da sua constituição*. A estrutura psíquica complexa do ser humano não surge do seu interior, mas se forma necessariamente das *apropriações do indivíduo de formas mediativas da realidade cultural externa* que se transformam posteriormente em processos internos, intelectuais.

Nesse ponto, destaca-se a crítica de Vigotski à concepção de desenvolvimento da criança apresentada por Piaget, que considera o pensamento individual em contraposição ao pensamento socializado⁹². Como destacamos anteriormente, Piaget defendia que todo o processo de desenvolvimento da criança seria um processo de socialização gradual que caminha de um pensamento autístico — não realista e centrado em si mesmo — para um pensamento socializado, racional e comunicável do adulto. É precisamente sobre a concepção de socialização defendida por Piaget que Vigotski concentra as suas críticas, posicionando-se contrariamente à ideia do desenvolvimento da criança como um caminho que tem um “ponto inicial natural”

⁹¹ Como observa Ligia Márcia Martins (2012), ainda que outros teóricos na época ressaltassem a necessidade da abordagem analítica dos processos psíquicos como função do todo do organismo, representando um avanço metodológico, a abordagem hegemônica era a que considerava o desenvolvimento psíquico e suas inúmeras possibilidades de expressão como resultado apenas de determinantes naturais. Desse modo, o que estava realmente em questão através de tal abordagem metodológica era a concepção de desenvolvimento cognitivo completamente subjugado aos mecanismos cerebrais.

⁹² Vigotski realiza análise crítica ao pensamento teórico de Piaget em diversas obras. Particularmente no capítulo 2 da obra *Pensamento y lenguaje*, “El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget” (2014), pode-se encontrar sua crítica de modo pontual.

centrado no eu, um ponto de chegada socializado, como algo exterior, e o egocentrismo como uma etapa no meio desse caminho.

Vigotski parte de pressupostos totalmente opostos aos de Piaget. Para ele, a criança é um *ser social* desde seu nascimento e seu pensamento e atividade estão sempre em estreita e indissociável articulação com o mundo real. Logo, opõe-se à compreensão piagetiana de que a gênese do pensamento infantil seria o pensamento autista, pois defende que o princípio da realidade é um elemento essencial em todo o desenvolvimento humano.

Em suas investigações empíricas, Vigotski toma o conceito de linguagem egocêntrica desenvolvido por Piaget em seus experimentos como objeto de estudo e realiza a crítica aos postulados fundamentais apresentados pelo pesquisador suíço. Como explicitamos anteriormente, a linguagem egocêntrica não teria uma função comunicativa, mas seria apenas expressão do pensamento egocêntrico da criança e teria a função de acompanhamento verbal da atividade infantil, desaparecendo conforme o pensamento da criança se tornasse mais “socializado”. Diferentemente, em seus experimentos, Vigotski observou que a linguagem egocêntrica da criança assume desde muito cedo um papel importante e bem definido na atividade da criança.

Vigotski organizou as atividades das crianças de modo semelhante aos experimentos de Piaget, mas introduziu uma série de condições que dificultavam a realização das tarefas pelas crianças, introduzindo experimentalmente obstáculos que dificultavam sua atividade espontânea. Como exemplo, apresenta a situação na qual a criança frente à tarefa de desenhar não tinha em mãos o lápis de cor ou o papel de que necessitava e então, procura entender e solucionar os problemas falando e raciocinando consigo mesma: “onde está o lápis, agora preciso de um azul; não importa, usarei o vermelho e o molharei com água, ficará escuro e parecerá azul” (VIGOTSKI, 2014, p. 50, tradução nossa). Para Vigotski, experimentos como esse mostram que diante de um obstáculo na realização da tarefa, a proporção da linguagem egocêntrica infantil aumenta consideravelmente, contrariamente ao coeficiente apresentado por Piaget.

Segundo Vigotski, o crescimento da aparição da linguagem egocêntrica durante situações em que a criança encontra obstáculos para realização de uma tarefa significa que a linguagem egocêntrica se converte em um instrumento para pensar, ou seja, ela começa a exercer a função de *planificar a resolução de tarefas que*

surgem no curso de sua práxis. Para ilustrar esse argumento, Vigotski relata o experimento:

Uma criança de cinco anos e meio desenha um bonde; ao traçar com o lápis a linha que deve representar uma das rodas, o aperta demasiado forte e a ponta se parte; não obstante, pressionando o lápis sobre o papel, a criança trata de fechar a circunferência, porém no papel não fica senão a marca curva do lápis quebrado; então, a criança pronuncia em voz baixa, para si mesma: “está quebrado” e, deixando de lado o lápis, começa a pintar com cores um vagão quebrado em reparo após um acidente; ao mesmo tempo, de tempos em tempos, continua falando para si sobre o novo tema do desenho. Essa verbalização egocêntrica da criança, provocada acidentalmente, afeta de tal maneira todo o curso da atividade, marca com tanta evidência a transformação em seu desenho, refere-se de um modo tão inequívoco à tomada de consciência da situação e das dificuldades, à busca de uma saída e à planificação que guia o comportamento posterior, de acordo com a nova intenção; em suma, essa verbalização egocêntrica se diferencia tão pouco, no que diz respeito à sua função, do processo típico de pensamento, que resulta totalmente impossível considerá-la como um simples acompanhamento que não interfere na harmonia principal, como um acessório da atividade infantil (VIGOTSKI, 2014, p. 51, tradução nossa).

Logo, Vigotski argumenta que a linguagem egocêntrica desempenha papel fundamental como processo de pensamento que *orienta a atividade da criança*, como uma fase transitória na evolução da linguagem do externo ao interno. Além disso, se opõe à abordagem, tanto da psicanálise quanto de Piaget, que considera o pensamento em duas formas distintas e o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas como processos separados. Vigotski considera que não se pode contrapor a satisfação da necessidade e adaptação à realidade, pois a necessidade se satisfaz mediante a adaptação a realidade. Como observa Vigotski:

As necessidades básicas de alimento, calor, movimento são as forças que motivam, dirigem e determinam todo o processo de adaptação à realidade; portanto, a contraposição entre uma forma de pensamento cuja função é satisfazer as necessidades internas e outra cuja função é a adaptação à realidade carece absolutamente de sentido em si mesma. A necessidade e a adaptação devem ser analisadas em sua unidade (2014, p. 60, tradução nossa).

Essa reflexão mostra que toda forma de pensamento seria indissociavelmente articulada às necessidades práticas da criança. Desse modo, as diferentes formas de pensamento no desenvolvimento da criança seriam condicionadas pela realidade e a maneira pela qual a criança se relaciona com ela. Assim, “o momento em que a criança começa a falar para si pode ser considerado como a *transposição da forma*

coletiva de comportamento à prática do comportamento individual”, ou seja, a linguagem egocêntrica é social desde sua origem e, portanto, não desaparece, mas se converte em linguagem interior (VIGOTSKI, 2013, p. 77, tradução e grifo nosso).

Para Vigotski, o pensamento verbal se interioriza conforme a atividade prática se torna cada vez mais mediada pela linguagem — a palavra —, de modo que considera equivocado o conceito piagetiano de “linguagem socializada”, pois tal conceito implicaria a ideia de uma linguagem originalmente não social e que se torna social durante o processo de desenvolvimento. Segundo Vigotski, *o pensamento e a linguagem da criança são sempre sociais e indissociáveis da realidade*, desde suas formas mais simples até as mais complexas.

Aqui, Vigotski se fundamenta no conceito de *mediação* que caracteriza toda práxis humana para explicar a correspondente formação da estrutura mediatizada do processo psíquico, entendida, como já ressaltamos, enquanto produto de saltos qualitativos dados na interação complexa do indivíduo com o mundo por meio do trabalho, ou seja, pela acumulação de mudanças quantitativas expressa na passagem para mudanças qualitativas. Em coerência com a lógica dialética, argumenta que o processo de desenvolvimento psíquico humano se manifesta como um movimento progressivo ascendente que se movimenta pela superação de contradições do simples em direção ao complexo. Nessa direção, Vigotski se contrapõe à compreensão de desenvolvimento defendida pela corrente teórica do pragmatismo, pois a considera uma visão mecanicista, que ignora a dialética do processo de desenvolvimento e, portanto, as mudanças qualitativas e transformações desse processo.

Nessa direção, Vigotski (2014) ressalta que a crítica e superação de abordagens teóricas fundamentadas na compreensão imediata do psiquismo como algo dado que se encontra internamente no sujeito individual, seja em suas estruturas cerebrais ou na sua alma, exigiria a explicação do caráter *mediado* do desenvolvimento das funções psíquicas humanas. Por conseguinte, considera que uma concepção essencialista do homem não permitiria compreender de fato por que a formação dos conceitos abstratos se relaciona com determinada idade, ou a partir do que ou como eles surgiriam e se desenvolveriam durante a vida da criança. Isso ocorre porque, ao identificar o desenvolvimento biológico da criança e o seu desenvolvimento psicocultural como fenômenos de mesma natureza e regidos pelas

mesmas leis, os complexos processos psíquicos do ser humano seriam reduzidos a funções elementares, ignorando suas diferenças qualitativas.

2.4.3 Ensino escolar e o desenvolvimento do ser humano

Mas se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano, manifesta na formação dos seus comportamentos complexos, é determinado por um processo ativo de apropriação das experiências culturais, quais as condições objetivas necessárias para os saltos e transformações qualitativas que conduzem à formação de comportamentos complexos?

Para a compreensão dessa questão é importante retomar as premissas fundamentais do processo de apropriação da cultura humana apresentadas pelos teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Conforme discutido, o comportamento complexo do ser humano não se desenvolve espontaneamente da sua experiência pessoal imediata ou de sua maturação biológica. A organização do comportamento do homem em direção ao domínio de sua própria conduta está diretamente condicionada às *exigências de sua práxis na vida social*, ou seja, seu comportamento se torna mais complexo, ao mesmo tempo, como *condição e produto dessa complexização da práxis social*. Dessa forma, as funções psíquicas do ser se desenvolvem conforme suas relações sociometabólicas se tornam mais sofisticadas, conduzindo à internalização de *signos* a níveis cada vez mais *mediatizados*.

Nesse sentido, os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural destacam que *as relações sociais estabelecidas no mundo objetivo são a base do desenvolvimento do psiquismo humano*. Para Vigotski, o desenvolvimento da estrutura mediatizada do psiquismo ocorre pela transposição de processos externos para o interior, ou seja, é *um processo de interiorização que converte relações sociais nos fundamentos da personalidade do indivíduo*. Em suas palavras:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica, e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica [qualitativamente] o próprio processo, transforma sua

estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (2012, p 150, tradução nossa).

Partindo da premissa de que as funções psíquicas humanas são de caráter mediatizado e de que os processos interiores intelectuais têm sua gênese no social — como dinâmica da passagem do externo ao interno que modifica qualitativamente o próprio processo —, Vigotski destaca a importância da *educação escolar* como força propulsora do processo de apropriação da cultura humana e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos homens. Mas em que consiste o conceito de educação escolar para esses pesquisadores?

Para os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, a criança desde o seu nascimento já se encontra em pleno processo de aprendizagem, posto que disso depende sua própria sobrevivência. Diferentemente da relação dos animais com o meio, que promove naturalmente as aprendizagens necessárias para a sua sobrevivência, reprodução e adaptação, a aprendizagem do ser social exigiria a comunicação entre os homens, de modo que o caráter histórico e social do desenvolvimento humano estabelece a relação entre aprendizagem infantil e o seu desenvolvimento como um processo único e articulado dialeticamente.

Nesse sentido, os pesquisadores soviéticos argumentam que o processo de aprendizagem do ser humano deve ser entendido de maneira diferente da aprendizagem dos animais. Uma vez que o homem não se apropria do conhecimento pelo contato externo imediato com os fenômenos físicos e sociais que o rodeiam, o papel do ensino escolar — como *ação mediativa* — se mostra fundamental nesse processo. Nesse ponto, em oposição às teorias que naturalizam e fragmentam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, a Teoria Histórico-Cultural defende que as condições objetivas de vida da criança e a qualidade das mediações realizadas pelos adultos em sua interação com ela são determinantes na formação da criança. Aliás, esse é um dos pontos centrais da divergência da Teoria Histórico-cultural sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento postulada pelas teorias piagetianas, behavioristas e pela psicanálise. Para os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, aprendizagem e desenvolvimento constituem uma unidade dialética e sócio-histórica, e qualquer análise desses processos baseada no fracionamento de seus elementos singulares não conseguiria compreender a diversidade das mediações que os articulam e, portanto, os fundamentam.

Para os pesquisadores russos, ainda que o processo educativo ocorra em todas as esferas da vida social, o *ensino*, elemento central da educação escolar, assume papel decisivo no processo de formação da criança. Isso porque argumentam que, na educação escolar, os conceitos científicos são convertidos em conteúdos escolares que integram o conhecimento sistematizado e produzido historicamente pela humanidade. Na medida em que o acesso ao conhecimento elaborado sócio-historicamente é condição para o desenvolvimento de um reflexo mediatizado do real, o ensino, entendido como *ação mediativa que promove a elevação do pensamento empírico* — fundamento dos conceitos apreendidos na espontaneidade do cotidiano —, *em direção ao pensamento teórico-abstrato* — base dos conceitos científicos —, se manifesta como *condição para o desenvolvimento da criança*.

Ao aprofundar essa reflexão, Vigotski (2012) considera que a ampliação do caráter mediatizado do processo de apropriação assume características específicas na forma das práticas educativas escolares por meio do ensino sistematizado e orientado à transformação dos processos intelectuais imediatos em operações mediatizadas, isto é, à formação do pensamento conceitual teórico e científico. Nesse ponto, Vigotski defende que o desenvolvimento do pensamento teórico e científico se manifesta como *condição fundamental* no processo de tomada de consciência do real.

Vigotski (2014) ressalta, que a unidade dialética entre ensino (*obutchénie*) e desenvolvimento tem como elemento central o problema da formação do pensamento baseado em conceitos científicos. Nosso estudo se orienta pelas reflexões críticas sobre as traduções da obra de Vigotski elaboradas por Zoia Prestes (2010). Como observa a autora, dentre as inúmeras deformações e ressignificações feitas pelas traduções de conceitos e expressões utilizados por Vigotski, destaca-se o conceito de *obutchénie*. Segundo a pesquisadora, essa palavra em russo é um dos mais importantes conceitos na teoria vigotskiana, porém, não existe uma palavra equivalente em português. As traduções geralmente traduzem *obutchénie* como aprendizagem, o que conduziu a uma deformação do conceito, “abrindo brechas para classificar a teoria histórico-cultural na “caixinha” das teorias de aprendizagem” (2010, p. 184). Zoia Prestes defende que *obutchénie* implica uma unidade dialética dos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, a tradução para a palavra instrução — como aparece nas obras traduzidas para o espanhol — ou ensino mostra-se mais adequada. Nessa direção, em suas obras, Vigotski considera a instrução — o ensino — condição para o desenvolvimento, isto é, considera o *ensino* como *atividade*

orientada intencionalmente à transmissão para a criança das características humanas não-naturais, mas produzidas histórica e socialmente. Desse modo, o ensino se apresenta como fonte para o desenvolvimento da criança que ativa numerosos processos e impulsiona o seu desenvolvimento integral.

Diante disso, destaca a importância da educação escolar como meio social no qual a criança entra em contato com os conceitos científicos por meio do ensino que potencializa seu desenvolvimento⁹³. No entanto, Vigotski (2014) alerta que nem todo ensino promove o desenvolvimento, sendo necessário que o *ensino seja organizado para este fim* por meio do *planejamento intencional da sua forma e do seu conteúdo*, ou seja, das ações didáticas e dos saberes historicamente sistematizados. Dessa maneira, a atividade de ensino se manifesta como *mediação* necessária no processo de formação do pensamento intelectualmente mais complexo do ser social.

A compressão do processo de desenvolvimento enquanto *unidade* conduziu os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural a observar e argumentar que o desenvolvimento da criança no início da vida escolar dependeria muito da qualidade do trabalho pedagógico realizado na primeira infância e na idade pré-escolar⁹⁴.

À luz dessas considerações, Vigotski, Leontiev, Elkonin, e muitos outros pesquisadores, se debruçaram sobre o problema da organização da práxis escolar para a promoção do desenvolvimento das crianças menores de seis anos.

2.4.4 A importância da atividade da brincadeira na organização da práxis escolar

Para a Teoria Histórico-Cultural, o estudo do desenvolvimento psíquico centrado na práxis humana implica no reconhecimento da importância das condições históricas concretas nas quais as crianças estabelecem suas relações sociometabólicas. Logo, a ideia fundamental é que *as condições histórico-concretas que determinam a posição da criança no sistema de relações sociais — suas condições de vida e de educação — são fundamentais para a compreensão do seu desenvolvimento.* Nesse sentido, para responder ao problema sobre a organização

⁹³ Como observa Vigotski o desenvolvimento não termina com o ensino, mas sim se inicia com ele: “na escola não se ensina o sistema decimal como tal. Nela é ensinado a escrever os números, a somar, a multiplicar, a resolver problemas e, como resultado, desenvolve-se na criança um conceito geral do sistema decimal” (VIGOTSKI, 2014, p. 236, tradução nossa).

⁹⁴ Quando os pesquisadores soviéticos se referem à primeira infância, consideram a criança do seu nascimento até por volta de três anos de idade; a idade pré-escolar, seria a criança acima de três anos até seis ou sete anos.

da práxis escolar, os pesquisadores soviéticos buscaram explicar como a criança participa na vida em sociedade e de que maneira ela se relaciona e toma consciência do mundo objetivo.

Conforme explicitamos anteriormente, para os pesquisadores dessa teoria o desenvolvimento dos comportamentos complexos do ser humano está relacionado com o *processo ativo e social* de apropriação dos *signos* culturalmente criados pela humanidade e, portanto, consideram que o desenvolvimento da atividade da criança no mundo determina o desenvolvimento de seu pensamento.

Nesse sentido, Vigotski destaca que, dentre as diversas maneiras de agir da criança sobre o mundo, a *atividade da brincadeira* se manifesta como aquela que propicia as mudanças qualitativas fundamentais para o seu desenvolvimento. Da manipulação de objetos e uso do corpo, características dos anos iniciais da vida da criança, para o desenvolvimento de formas mais complexas da brincadeira, como a brincadeira de “faz-de-conta” e o jogo de papéis, a criança interage com mundo mediada pelo adulto e toma consciência das relações sociais à sua volta.

Em seus estudo sobre a relação entre a atividade da criança e seu desenvolvimento, Vigotski (2008) observa que o surgimento e posterior desenvolvimento da atividade da brincadeira na vida da criança estão relacionados aos conflitos que emergem por desejos não realizáveis imediatamente na vida real. Para Vigotski, durante a primeira infância — do nascimento a até aproximadamente três anos — a criança manifesta a tendência pela resolução e satisfação imediata de seus desejos, e todo adiamento da realização destes se apresenta como uma situação difícil para a criança pequena. Quando uma criança pequena quer pegar um objeto precisa fazê-lo no mesmo instante e, caso não seja possível, manifesta sua insatisfação por meio de certo alvoroço — deitando-se no chão, batendo os pés etc. — ou conforma-se e abre mão de seu desejo. Em outras palavras, a sua ação é determinada imediatamente pela situação social em que ela se encontra no momento e impulsionada pelos objetos que percebe sensorialmente. Nessa situação, o campo semântico e o visual coincidem e a palavra e o objeto manifestam uma relação íntima, por isso, quando por exemplo o adulto fala “relógio” a criança prontamente começa a procurá-lo⁹⁵.

⁹⁵ Como observa Vigotski, “a primeira função da palavra diz respeito à orientação no espaço, à distinção de lugares separados no espaço; a palavra inicialmente significa um lugar conhecido na situação” (2008, p. 30).

No entanto, manifesta-se uma resposta *qualitativamente diferente* com a brincadeira da criança em idade pré-escolar — a criança acima de três até seis ou sete anos. Nessa fase, a qualidade da atividade da brincadeira da criança permite que ela adie a realização imediata de um determinado desejo que ainda não lhe é possível realizar na vida real. Como ressalta Vigotski:

Numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Isso não quer dizer que a brincadeira se desenvolva como resultado de cada desejo não satisfeito isoladamente. Segundo Vigotski, a essência da brincadeira é que ela é a "realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados" (2008, p. 26). Em outras palavras os motivos que induzem a brincadeira não são impulsos e desejos subjetivos: o que de fato motiva as crianças a brincar é o *desejo de interpretar o papel social realizado pelos adultos ao seu redor, desempenhar suas ações e utilizar seus objetos*. Por isso que, quando crianças se interessam por objetos, como por exemplo carros, estetoscópios ou utensílios de cozinha, elas passam a executar com eles ações como se fossem motoristas dirigindo um veículo, médicos cuidando de um paciente enfermo ou cozinheiros preparando uma refeição.

Pela brincadeira, a criança por volta dos três anos começa a *criar uma situação imaginária que a liberta das amarras da situação imediata*. Esse novo comportamento da criança em idade pré-escolar manifesta, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o visual. Como exemplo, Vigotski (2008) destaca a situação em que um pedaço de madeira começa a ter o papel de boneca ou um cabo de vassoura que se torna um cavalo, para demonstrar que, na brincadeira, a ideia não é mais desencadeada pelas características imediatamente perceptíveis do objeto, ou seja, a *ação separa-se do objeto*. A partir desse momento, em conformidade com determinadas regras *socialmente estabelecidas pela ação representada*, a ideia

desencadeia a ação. Nesta atividade, a criança realiza um processo de substituição de um objeto por outro a partir da possibilidade de executar, com o objeto lúdico, a ação necessária para desenvolver o papel social que quer representar (cuidar de um bebê ou andar a cavalo).

Esse processo de separação da ideia do objeto não é um processo simples e espontâneo, mas requer o desenvolvimento, de maneira ainda incipiente, de formas *ideomediativas* que possibilitam a transformação do objeto (cabo de vassoura) em um ponto de apoio objetivo (pivô) para a separação entre o significado da sua imagem real (o cavalo). Esta mudança *qualitativa* no pensamento da criança e na sua relação com a realidade se manifesta na *brincadeira*, pois, para a criança pensar no cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura (pivô), suas ações com esse cavalo. Em outras palavras, o significado da ação da criança na brincadeira — andar de cavalo, cozinhar, dar de comer, colocar para dormir, cuidar de um doente, comprar e vender etc. — se sobrepõe ao seu aspecto meramente operacional, demonstrando que a criança está se apropriando do *sentido das ações estabelecidas na sociedade*. Logo, por meio da brincadeira a percepção da criança sobre o real adquire uma *nova qualidade*. Agora, o mundo não é visto apenas de cores e formas, mas como um mundo que possui significados e sentidos (VIGOTSKI, 2008).

Explicando melhor, para Vigotski (2018), os processos de criação nas crianças se expressam, de sua melhor forma, nas suas brincadeiras. Ao brincar com um cabo de vassoura e imaginar-se cavalgando um cavalo, ao brincar de boneca e imaginar-se mãe ou pai, ao transformar-se pela imaginação em bandido, polícia, piloto etc. as crianças não apenas imitam esses papéis, mas frequentemente expressam, como um eco, aquilo que viram e ouvirem dos adultos. Contudo, na brincadeira, as crianças não reproduzem exatamente os elementos das experiências anteriores tal como ocorreram na realidade. A brincadeira não é uma simples recordação daquilo que a criança vivenciou, mas uma reelaboração criativa dessas impressões vivenciadas, da qual a criança parte e constrói uma nova realidade que responda aos seus desejos e vontades. Segundo o pesquisador soviético, a capacidade da criança em fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, constitui a base da criação; logo, o “ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (p. 18).

Em síntese, Vigotski argumenta que *a atividade do brincar é a forma principal como a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida em sociedade*, e destaca seu papel fundamental na organização do ensino voltado para

as crianças nesse período de desenvolvimento. A criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos ao reproduzir as ações realizadas pelos adultos com esses objetos, ou seja, “a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (2018, p. 36).

Dessa análise, desenvolve-se a compreensão da atividade da brincadeira como a *atividade-guia*⁹⁶ que conduz o processo de desenvolvimento infantil. Vigotski argumenta que, na idade pré-escolar, a brincadeira é a atividade que possibilita que a criança, pela sua ação de apreender a vida social, desenvolva os embriões das funções que processualmente se formarão ao longo de sua vida. Em outras palavras, em uma abordagem dinâmica que entende o desenvolvimento como processo, argumenta que pela atividade da brincadeira a criança vivencia uma situação na qual seus conhecimentos imediatos sobre o mundo objetivo se elevam, promovendo uma revolução no seu desenvolvimento. Como ressalta Vigotski:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos — tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (2008, p. 35).

Em continuidade a esta compreensão da atividade da brincadeira — como a ação mais importante pela qual a criança se relaciona com o mundo objetivo e toma consciência das relações sociais existentes nele —, Leontiev e Elkonin desenvolveram e aprofundaram a concepção de *atividade-guia* como conceito-chave na organização de toda a práxis escolar. Nesse sentido, ressaltaremos alguns aspectos centrais desenvolvidos por tais autores que aprofundam os conceitos enunciados inicialmente por Vigotski sobre o papel da brincadeira.

Leontiev (2004), ao estudar as forças motrizes do desenvolvimento psíquico da criança, argumenta que a criança é um ser social cuja formação física e mental é

⁹⁶ Em relação à tradução da palavra em russo *veduchaia deiatelnost*, a qual em português geralmente é traduzida como atividade dominante ou principal, Zoia Prestes (2010) afirma que o termo que mais se aproxima do conceito apresentado por Vigotski e desenvolvido por Leontiev é a palavra *atividade-guia*.

determinada pelos desdobramentos das relações metabólicas entre a criança e o mundo objetivo ao seu redor. Assim, *a qualidade de sua ação condiciona as possibilidades dos saltos ontológicos que ampliam o seu desenvolvimento integral*. Nessa perspectiva, Leontiev aprofunda a reflexão sobre o conceito de atividade-guia ao observar que cada período de desenvolvimento da criança seria caracterizado por uma determinada maneira de ela se relacionar com o mundo, isto é, por uma atividade material da qual corresponde intimamente, em determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis na personalidade da criança. Essa atividade não estaria relacionada a indicadores quantitativos, quer dizer, não se caracterizaria simplesmente pela ação mais frequente em determinado período de desenvolvimento da criança ou por uma atividade que a criança realiza mais na maior parte do tempo, mas as *atividades materiais externas que guiam o desenvolvimento psíquico do indivíduo em sua vida, direcionando mudanças qualitativas decisivas no seu comportamento e criando as premissas para formação de novas formas de atividades*, ao mesmo tempo em que outras atividades coexistem, mas exercem papel secundário na promoção do desenvolvimento.

Em suma, Leontiev observa que é no contexto das atividades-guia, em cada período de desenvolvimento, que surgem as novas formações psicológicas fundamentais para todo desenvolvimento da criança. Ao analisar o desenvolvimento das atividades lúdicas da criança, observa que a atividade de uma criança não determina, e essencialmente não pode determinar, a satisfação de suas necessidades vitais (alimento, calor etc.). Inicialmente, a criança se apresenta dependente do adulto para satisfação de suas necessidades vitais e, à medida que é apresentada ao mundo pela interação com o adulto, a criança se liberta da primazia das suas necessidades de sobrevivência. Para o pesquisador, nesse processo de interação com os adultos que a educam e dela cuidam, surgem novas necessidades que desencadeiam o desenvolvimento da criança.

Nesse ponto, em continuidade com o pensamento de Vigotski, sublinha que essa forma de agir — a atividade da brincadeira da criança — em nada se assemelha às atividades lúdicas encontradas entre diversos animais. Leontiev (2017) argumenta que, enquanto a atividade lúdica dos animais é determinada pelo instinto, a brincadeira infantil é uma atividade objetiva que tem seu conteúdo determinado pela percepção da criança dos objetos utilizados pelos adultos que estão ao seu redor. Isso

significa, que a criança ao operar com esses objetos na brincadeira toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.

Partindo dessas reflexões, Elkonin (1987a) amplia e complexifica o estudo da brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento da criança. Segundo o pesquisador, o desenvolvimento da criança se manifesta em um processo histórico dinâmico, determinado por movimentos contraditórios que produzem saltos qualitativos e que se objetivam em novas processualidades. Desse modo, a diferença entre os períodos de desenvolvimento da criança seria determinada por uma *mudança na qualidade meditativa da forma de ela se relacionar/agir com o mundo*. Isso significa que a passagem de um período de desenvolvimento para outro é marcada pela mudança histórica no tipo de atividade-guia executado pela criança na sua relação com o mundo objetivo. No entanto, sublinha que esse não é um processo subjetivo, mas determinado pela qualidade do reflexo psíquico das condições objetivas em que a ação da criança se realiza e, portanto, se relaciona com as *especificidades histórico-concretas* da realidade na qual a criança está inserida.

Assim, Elkonin procura captar a lógica interna da periodização do desenvolvimento e assume a tarefa de analisar cientificamente o problema dos períodos do desenvolvimento psíquico, procurando distinguir o plano da aparência e da essência do fenômeno estudado e desvelar e explicar a lógica interna do movimento histórico da formação e transição a novos períodos de desenvolvimento da criança.

Para a teoria histórico-cultural, toda mudança qualitativa no desenvolvimento do ser é resultado de uma contradição, ou seja, novas formas do desenvolvimento surgem da superação de formas anteriores. — entendido como um processo de negação/conservação/transformação. Partindo dessa compreensão, que destaca a *contradição como motor do desenvolvimento psíquico*, Elkonin elabora o conceito de *periodização histórico-dialética do desenvolvimento relacionado às condições histórico concretas da sociedade capitalista*, evidenciando de forma geral e processual — com base na análise da *atividade-guia* pela qual a criança se relaciona com o mundo físico e social — os diferentes períodos que constituem o desenvolvimento⁹⁷ do ser humano.

⁹⁷ Como ressalta Elkonin: “A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida, surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades guias não eliminam as existentes

Em seu texto “*Sobre el problema de la periodiaçion del desarrollo psiquico em la infância*” (1987b), Elkonin problematiza a complexa divisão do desenvolvimento infantil em épocas e períodos correspondentes a faixa etária, e sistematiza um “modelo”⁹⁸ de periodização da infância. Em linhas gerais, a época da primeira infância — representada pelos três primeiros anos de vida — seria marcada, no primeiro ano de vida, pela *comunicação emocional direta* entre o bebê e o adulto e seguida pela atividade *objetal manipulatória*; posteriormente a época da infância, seria marcada pelo período pré-escolar e escolar, na qual as atividades-guia marcantes são o *jogo de papéis* e a *atividade de estudo*; e por fim, a adolescência, quando a *comunicação íntima pessoal* e a *atividade profissional/de estudo* se tornam as atividades-guia do desenvolvimento.

Considerando os objetivos de nossa pesquisa, contextualizada no ensino voltado às crianças de zero a 6 anos de idade, problematizaremos particularmente os estudos sobre a organização do ensino para esse período de vida da criança. Nessa perspectiva, em oposição à compreensão abstrata da infância como um período específico no desenvolvimento humano e da brincadeira como a maneira instintiva e inata de a criança aprender, Elkonin (2009) destacou que a origem e natureza da brincadeira são sociais e históricas. Para o autor, a brincadeira nem sempre existiu na sociedade humana e seu surgimento ocorreu como resultado da mudança do lugar da criança no sistema de relações sociais, ou seja, seu nascimento está relacionado às condições sociais concretas da sua vida na sociedade nos diferentes períodos do desenvolvimento histórico.

Indo mais adiante, Elkonin destaca que o desenvolvimento da produção e o processo de complexização do uso de ferramentas induziram ao declínio da participação das crianças no trabalho produtivo dos adultos. O desenvolvimento das forças produtivas gerou a necessidade de um maior tempo de aprendizagem do manejo dessas ferramentas, levando ao adiamento da inserção da criança na atividade produtiva para idades posteriores. Nesse sentido, surgiu a brincadeira como

anteriormente, mas apenas muda seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas” (1987b, p. 122).

⁹⁸ Ainda que Elkonin utilize o termo “modelo”, que remonta ao conceito kantiano de imperativo categórico, o pesquisador soviético o utiliza com uma nova qualidade, como categoria analítico-dialética, que envolve os elementos particular, universal e singular que constituem o comportamento da criança, afastando-se, desse modo, da forma estática como geralmente esse termo foi utilizado. Assim, quando nos referimos a “modelo” no escopo da Teoria Histórico-Cultural, utilizamos o termo entre aspas.

forma de reconstituir por meio do jogo protagonizado, a esfera da vida adulta que não seria diretamente acessível à criança naquele momento. Assim, o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que até então eram aprendidas pelas crianças no interior do processo produtivo, começam a ser aprendidas na brincadeira coletiva das crianças como resultado das necessidades interativas da práxis social.

Em seus estudos experimentais sobre o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar, Elkonin buscou encontrar a unidade de análise da brincadeira, quer dizer, o elemento mínimo que a caracteriza. Por meio da análise da forma mais complexa da brincadeira, aquela em que as crianças representam papéis sociais, destacou como elementos fundamentais da brincadeira *os papéis assumidos pelas crianças e a execução das ações lúdicas decorrentes destes*. Desse modo, o estudo do desenvolvimento do jogo deveria basear-se na compreensão da gênese do papel social representado e no desenvolvimento do conteúdo desse papel.

Na perspectiva que aprofunda a análise do desenvolvimento histórico da brincadeira, Elkonin assinalou que a evolução do jogo só foi possível depois de terem se formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de a criança manipular e atuar com os objetos⁹⁹. Desde o início da interação da criança com os adultos que dela cuidam, transcorreria um processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento dos aparelhos sensoriais da criança. Quando o adulto se inclina sobre a criança se aproximando e se afastando de seu rosto ou estendendo para ela um objeto, dá motivo para que a criança fixe sua visão no rosto do adulto ou no brinquedo estimulando a convergência dos seus olhos e a contemplação. Assim, a formação primária e posterior aperfeiçoamento da sua coordenação transcorrem na atividade conjunta com os adultos.

Em continuidade a esse argumento, outro importante pesquisador soviético, Zaporózhets (1987), observou que nas primeiras relações afetivas do bebê com a mãe, outras pessoas próximas e depois com um círculo mais amplo de pares e adultos, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar, como o choro ou o sorriso, e desenvolvem sentimentos de amor filial, simpatia para outra pessoa, afeto amigável, entre outros que, no processo de desenvolvimento da criança, se enriquecem e se transformam, tornando-se base fundamental para a surgimento de sentimentos

⁹⁹ Aqui o autor destaca alguns movimentos e ações fundamentais como o desenvolvimento do ato de convergência dos olhos em direção a determinado objeto, do movimento de apreensão e apalpação com as mãos e do ato de agarrar (Elkonin, 2009).

sociais mais complexos. Isso significa que *o desenvolvimento do comportamento do bebê se desdobra na sua relação com a realidade mediada socialmente pela sua interação com o adulto.*

Assim, se nos primeiros anos de vida o conteúdo da brincadeira se baseia na manipulação dos objetos, a criança de idade pré-escolar agora brinca com esses objetos, executando com eles determinadas ações em uma situação imaginária, as quais representam um determinado papel introduzido pela vida social. Nesse ponto, é importante destacar que, para Elkonin, em concordância com as premissas da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do papel no jogo está ligado à *inserção da criança na realidade social e não a sua idade cronológica.*

A partir dessas reflexões, a pesquisa de Elkonin realiza um salto qualitativo na análise da brincadeira infantil como *atividade-guia* do desenvolvimento da criança. Elkonin observa que os papéis representados durante a brincadeira contêm regras de conduta e relacionamento instituídos socialmente; a criança, buscando representar bem o papel na brincadeira, procura controlar o seu comportamento de acordo com as normas de conduta coletivas. Nesse processo, ao mesmo tempo em que percebe as características específicas das condutas sociais, a criança se apropria de seus traços gerais e reestrutura sua própria conduta conforme as regras do papel representado (professora, médico etc., dentre os papéis disponíveis nas relações sociais ao seu redor). Na brincadeira de papéis, a criança é, ao mesmo tempo, ela mesma e o outro; suas ações são, simultaneamente, suas ações e as de outra pessoa cujo papel ela assumiu. Tal contradição, na qual as ações da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa, desencadeia um momento de reflexão, no qual a criança pode comparar seu próprio comportamento com normas de condutas sociais e criar novas formas de agir. Nesse processo ativo e contraditório, se colocariam as condições para o desenvolvimento da consciência do real pela criança (ELKONIN, 1987).

Em suma, desenvolvendo as reflexões vigotskianas, a criança, diante do conflito entre a necessidade de agir como o adulto e sua impossibilidade concreta pela brincadeira, cria uma situação imaginária, interpretando papéis sociais, desempenhando ações que as caracterizam e utilizando objetos substitutos dessas situações. Nesse processo, descortina-se para a criança em idade pré-escolar o mundo das relações sociais e realiza-se uma *mudança qualitativa* na relação da criança com o mundo.

Diante disso, o problema sobre a *qualidade* dos “modelos” de relações sociais apropriados pela criança na brincadeira se torna fundamental. À medida que as esferas da vida humana e os tipos de relacionamento entre as pessoas variam de acordo com suas condições históricas e sociais, os próprios temas e conteúdo das brincadeiras das crianças incorporam tais variações, ou seja, os temas das brincadeiras, ao reconstruírem as relações sociais vivenciadas pelas crianças, como brincar de casinha, de médico, de professor, manifestam os valores, sentimentos e conhecimentos da criança acerca da realidade social em que ela está inserida. Assim, faz-se necessária a *mediação do professor*, ampliando a percepção das relações humanas interpretadas nas brincadeiras, no sentido de criar condições para a criança ir além da sua percepção espontânea da vida social ao seu redor.

Nesse sentido, ao argumentar que a vida social é a fonte de todos os processos de apropriações culturais, e, portanto, das interiorizações cognitivas e afetivas da criança, os pesquisadores soviéticos alertam sobre os perigos presentes nas ideias centradas na noção de que o meio é apenas um cenário no qual a criança vivencia experiências e aprende espontaneamente. Criticamente, argumentam que *a ausência do ensino organizado intencionalmente e da práxis escolar mediativa do professor na escola abandonam a criança ao imediatismo da esfera do cotidiano e a impedem de desenvolver formas mais complexas de captação do real*. Sem a mediação do ensino, a brincadeira da criança — atividade pela qual ela aprende a ser e a agir no mundo— é esvaziada de seu potencial criativo e se torna um eco das relações alienadas e alienantes que a criança viu e ouviu. Em suma, as ideias baseadas no empirismo, espontaneísmo e senso comum acabam por aprisionar a criança à captação imediata possível do real, determinada pela sua condição na sociedade capitalista, reforçando a representação de papéis sociais carregados de tendências alienadas e alienantes em suas brincadeiras. Logo, a ação mediatizada do professor na pré-escola por meio do ensino organizado intencionalmente, que tenha como centro a atividade da brincadeira, criaria possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de uma perspectiva humanizadora.

Como síntese aproximativa, observamos que os desafios políticos e econômicos que emergiram da profunda transformação social, desencadeada pela revolução socialista em 1917, tornaram-se objeto de estudo dos pesquisadores da época. Por conseguinte, em um amplo esforço de reflexão, produziu-se uma das mais importantes contribuições para a organização da educação escolar infantil: a

intencionalidade do ensino, baseada na profunda compreensão das características do desenvolvimento da criança pelo professor, se manifesta como condição para o desenvolvimento das potencialidades da criança.

Sem desconsiderar as contradições e a lutas políticas travadas ao longo do processo revolucionário, que a partir da predominância do grupo de Stálin desencadeou lutas internas e perseguições de importantes lideranças e intelectuais bolcheviques¹⁰⁰, consideramos que as premissas prático-teóricas apresentadas pela Teoria Histórico-Cultural contribuíram imensamente para a construção de complexos representativos da realidade objetiva e se tornaram importante instrumento de conscientização e luta social até os dias de hoje.

A partir de um complexo representativo da realidade, daquele momento e território, sob hegemonia da classe do proletariado, a proposta educacional soviética se objetivou em radical oposição ao discurso hegemônico educacional burguês voltado para a educação infantil. A defesa da prática pedagógica direta e intencional baseada em uma práxis científica educativa, que parte dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, se tornou central no processo de constituição do sistema educacional soviético. Como observou Zaporòzhets:

A educação pré-escolar pública na URSS adquiriu um desenvolvimento extraordinariamente extenso. O sistema soviético da educação pré-escolar, cujas bases foram lançadas por N. Krupskaya (1959) e A. Makarenko (1946), difere essencialmente do chamado sistema de "educação livre", popularizado em vários países da Europa Ocidental e nos EUA, cujos adeptos se baseiam numa concepção falsa da espontaneidade do desenvolvimento infantil; eles são contra a influência pedagógica sistemática sobre as crianças e propõem criar apenas as condições externamente favoráveis para o "autodescobrimento", para a "autoexpressão" das capacidades espirituais que aparentemente seriam inerentes à criança desde o nascimento (1987, p. 229).

Em contraposição às experiências de pré-escola desenvolvidas até aquele momento no mundo ocidental, a URSS afirmou a importância do trabalho educativo e do ensino sistemático nas escolas voltadas ao atendimento de crianças menores de seis anos, e ressaltou que fossem erigidos a partir de um programa fundamentado cientificamente, direcionado a ensinar às crianças os conhecimentos e habilidades essenciais e a desenvolver as suas capacidades e qualidades.

¹⁰⁰ Sobre essa questão, ver o trabalho desenvolvido por Ignacio Sotelo (1976).

2.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SÉCULO XXI: ESPAÇO EM DISPUTA

A partir do século XX, movido pela incessante busca por acumulação de capital e frente à necessidade de recomposição do sistema metabólico do capital, teve início um processo de reorganização das formas de gestão da produção. O novo contexto histórico foi marcado pela implantação de sistemas de gerenciamento da produção com o objetivo de extrair ainda mais trabalho excedente da classe trabalhadora. Consequentemente, ocorreu uma reconfiguração da qualificação da força de trabalho no processo produtivo. Surgiram, nesse momento, novos métodos e técnicas de organização do sistema produtivo, causando grande impacto na subjetividade da classe trabalhadora e resultando na reconfiguração do fenômeno da alienação e dos mecanismos de construção de hegemonia.

A educação escolar também sofreu uma reorganização, direcionada à reafirmação de formas mediativas que legitimassem a nova configuração e gerenciamento da produção. A formação do trabalhador foi cada vez mais ajustada às novas demandas impostas pela produção, qualificando a força de trabalho com conhecimentos, valores e comportamentos adequados ao processo de trabalho. Como desdobramentos dessas novas exigências históricas, emergiram diversas reformas educacionais e orientações curriculares voltadas para o controle técnico e gerencial do trabalho docente e para a seleção dos conteúdos e conhecimentos que deveriam ser ensinados na escola. A multiplicação destas estratégias e mecanismos manifestou como elemento central o esvaziamento da concepção de educação escolar como lugar do conhecimento *mediativo*, e reforçou a ideia da escola como espaço de desenvolvimento do conhecimento *pragmático manipulador*, definido por Kosik (1995) como *práxis utilitária*.

Sendo a educação escolar território de luta de classes, esse é um processo contraditório e em disputa. Se por um lado se ampliaram os mecanismos que visam garantir a reprodução da ideologia dominante pela escola, ao mesmo tempo, a intensificação da exploração da classe trabalhadora potencializou o elemento libertário e crítico da ordem do capital presente na educação escolar.

Como conclusão parcial sobre as questões até o momento problematizadas, compreendemos que a mediação da ação educativa intencional — o ensino — se manifesta como *condição para o desenvolvimento de novas formas de práxis social que libertem o ser de sua condição social alienada na sociedade capitalista*.

Por fim, é nesse contexto de crise do capital, reestruturação produtiva e reformas educacionais que a educação infantil progressivamente passa a ser reconhecida como necessária e a solução mais eficaz para suprir as carências e deficiências culturais, linguísticas e afetivas, apontadas pelo capital como responsáveis pelo fracasso escolar das crianças filhas da classe trabalhadora. Particularmente, desde 1970, com o agravamento da crise do capital e a reestruturação produtiva, o discurso educacional hegemônico argumenta que as desigualdades sociais e a pobreza podem ser amenizadas pela educação infantil.

Diante desse cenário, para aprofundar a problematização da forma como a educação infantil vem se desenhando nesse início do século XXI, no próximo capítulo procuraremos desvelar as conexões entre as novas formas de gestão da produção e suas implicações concretas para a educação escolar infantil.

CAPÍTULO 3 — RECOMPOSIÇÃO DAS FORMAS IDEO MEDIATIVAS DO CAPITAL: O PROJETO BURGUESES DE EDUCAÇÃO

A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias — e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus” próprios coveiros” (SNYDERS, 1981, p. 105).

Como discutimos anteriormente, o sistema metabólico do capital é *ontologicamente determinado* por sua *permanente necessidade de expandir e acumular o valor produzido no processo produtivo por meio da exploração e precarização do trabalho excedente*. Essa busca contínua por maior produtividade por meio da *subordinação do valor de uso ao valor de troca do produto* gera uma permanente *independência entre produção e consumo*. Logo, o movimento de reprodução da ordem sociometabólica do capital é *permanentemente desorganizado e incontrolável*, determinando sua inerente *lógica expansionista e anárquica da produção*.

Como desdobramento de sua incontrolabilidade inerente, especialmente ao longo do século XX, o capital articulou como respostas às suas crises permanentes a combinação de *reestruturações produtivas e a difusão do projeto neoliberal* que afetou toda a estrutura política, econômica e social vigente. A intensificação da concorrência no mercado global, o aprofundamento das contradições internas do capital e o declínio das experiências socialistas do leste europeu determinaram novos elementos históricos específicos na *luta de classes*. Frente a essas mudanças, ocorreram alterações na configuração do Estado Burguês, ampliação do controle e organização do processo produtivo, e a criação de novos mecanismos voltados à *captura da subjetividade* do trabalhador.

Como ressaltamos no primeiro capítulo, entender a educação a partir da perspectiva ontológica demanda a análise de suas vinculações com as contradições da vida material que lhe dão estrutura. Assim, a educação não é um processo abstrato e independente; pelo contrário, é um processo que ocorre em conformidade com condições materiais e objetivas e, portanto, *faz parte da dinâmica de luta de classe que estrutura a ordem sociometabólica do capital*. A educação, como elemento de organização superestrutural/ideossocietal da forma sociometabólica do capital, aparece como *reflexo mediado* dessa base material, portanto, sua autonomia em relação ao modo de produção capitalista é apenas *relativa*. Logo, as transformações e diferentes

conjunturas que marcaram o desenvolvimento histórico do capitalismo no século XX determinam o projeto burguês de educação na atualidade.

A partir do final do século XX, a educação se tornou central na estratégia imperialista para garantir a recomposição do controle e do monopólio do conhecimento nas mãos da classe burguesa e, assim, fortalecer sua hegemonia na *luta de classes*. Por conseguinte, o capital desenvolveu novas estratégias para a educação alinhadas à necessidade de manutenção do monopólio e controle do conhecimento pela burguesia, *incorporando a educação escolar cada vez mais à lógica da acumulação capitalista e desencadeando um movimento de readequação do currículo escolar aos “novos” valores e ideais do capital e aprofundando a ideia da educação como mercadoria*. Esse movimento foi a base de complexas transformações no campo da educação escolar que buscaram atender às novas necessidades que surgiram com a inserção de novas tecnologias na produção, aumento da competitividade no mercado, acirramento das disputas interimperialistas, entre outras.

Foram desenvolvidos e aprimorados diversos mecanismos de intervenção no sistema de ensino nacionais, particularmente para os países que fazem parte da América Latina, África e Ásia, com o intuito de prescrever os conteúdos, comportamentos e valores próprios da sociedade burguesa ocidentocêntrica que deveriam ser absorvidos pela população em geral. Desse modo, refletir criticamente sobre a especificidade histórica que a esfera da educação infantil assume no capitalismo contemporâneo e seu impacto sobre a formação do ser social exige, necessariamente, a análise dos elementos histórico-particulares que marcaram a reprodução sociometabólica do capital a partir do século XX e suas vinculações com o projeto burguês de educação que emerge no final desse século, buscando revelar as principais implicações dessa ofensiva ideológica sobre a formação da classe proletária.

3.1 A OFENSIVA DA PSEUDORRACIONALIDADE PRAGMÁTICA E TECNICISTA SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os períodos de reestruturação produtiva se caracterizaram pela intensificação do controle sobre o trabalho por meio da introdução de métodos e técnicas de gerenciamento do processo produtivo baseados na “racionalidade” burocrática moderna como mecanismo de afirmação pseudouniversal da lógica do capital. Esse

processo, iniciado com a introdução da maquinaria e aprofundado com o taylorismo, fordismo e, posteriormente, com o toyotismo, introduziu novas formas de organização da produção que aprofundaram, progressivamente, a transformação do conhecimento produzido na práxis social em algo estranho e opressor ao trabalhador.

Com sabido, no modelo taylorista e fordista, a racionalização da produção e a aplicação de princípios da administração “científica” intensificaram a divisão do trabalho, acirrando a separação entre atividades manuais e as intelectuais e reduzindo todo o conhecimento necessário para realizar o trabalho a mera execução de tarefas. Como resultado, o processo de trabalho se tornou independente das capacidades do trabalhador, dependendo inteiramente das técnicas gerenciais (BRAVERMAN, 1981). Assim, a criação de métodos de organizar a produção de maneira mais “racional” e cientificista ampliou os mecanismos de expropriação do conhecimento produzido na práxis pelo trabalhador e de rebaixamento da qualificação necessária para o trabalhador executar seu trabalho. Conseqüentemente, esse sistema determinou a *especialização* das atividades do trabalho, limitando e simplificando ao extremo as atividades exigidas em cada posto. Aos trabalhadores era exigido menos tempo de experiência e sua visão sobre a totalidade do processo produtivo foi reduzida ao fragmento de uma atividade específica.

Nesse largo processo de recomposição orgânica do capital ocorreu a imposição de uma *pseudorracionalidade pragmático-produtiva* fundamentada no discurso da superioridade puramente técnica da organização da produção materializada na aplicação de métodos cientificistas e tecnocratas à problemas complexos. O capital expandiu seu *controle* sobre a execução do processo do trabalho por meio da redução do trabalho a uma práxis fragmentada, determinada pela *ruptura* da articulação entre ação-pensamento-ação. Com o aprofundamento da cisão entre concepção e execução, o trabalho se tornou isento de propósito e o produto do trabalho se apresenta alheio ao trabalhador, aprofundando ainda mais o caráter *alienante* do trabalho no capitalismo.

Essa redução e fragmentação do trabalho possibilitou ao capital expandir seu controle sobre a execução do processo do trabalho. Isso ocorre porque o ofício do trabalhador, até aquele momento, era o principal repositório da produção técnico-científica existente. Contudo, a intensificação do controle de cada fase do processo produtivo e do seu modo de execução promoveu o esvaziamento do conteúdo do

trabalho, esgarçando os vínculos entre a população trabalhadora e a ciência e reforçando *o controle e monopólio da ciência nas mãos do capital*.

O aprofundamento das formas de coerção sobre as massas trabalhadoras para condicioná-las às necessidades da grande indústria não se manifestou somente como um processo imposto “de fora”, mas envolveu a *internalização* e proposição pelo próprio trabalhador desses valores, comportamentos e conhecimentos. Como ressaltou Gramsci (2001b), esse longo processo de generalização dos métodos racionais impostos na produção somente foi possível pela combinação da coação com a persuasão (autodisciplina) e por meio de altos salários que apontavam a possibilidade de melhoria de vida para o trabalhador

Nessa direção, Antunes (2003) ressalta que as novas demandas de qualificação do trabalhador, introduzidas nas propostas de Taylor e Ford, extrapolaram a esfera interna das fábricas e promoveram um novo complexo de valores, hábitos e comportamentos na totalidade social, a fim de produzir uma forma de pensar e agir que *legitimasse ideologicamente* a reprodução do sistema do capital. Inicia-se um tempo em que a formação do ser social se restringe a criação de um *operário-modelo* manipulado e profundamente imerso na relações alienadas do capital, gerando uma sociedade “racionalizada” que espelha um *universo particular* da produção industrial.

Nessa mesma direção, Walter Benjamin (2012) argumenta que nesse mundo moderno, desfigurado pela barbárie das guerras mundiais e pelo desenvolvimento desenfreado da técnica, o ser humano moderno perdeu sua capacidade de transmitir experiências. Ocorre, assim, um empobrecimento das experiências por meio do apagamento dos rastros que unem as experiências pessoais ao passado e a tudo que pertence a ele enquanto patrimônio sócio-histórico-cultural. Conforme reflete Benjamin sobre esse processo de empobrecimento da experiência:

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um novo e positivo conceito de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a esquerda nem para a direita (BENJAMIN, 2012, p. 125).

A experiência, enquanto elo que une passado e presente, indivíduo e gênero humano, é reduzida ao conceito de vivência (*Erlebnis*), conceito que se relaciona à vida particular do indivíduo. Nesse escopo, os mecanismos voltados à captura da

subjetividade do trabalhador e à promoção de formas ideomediativas que legitimem e garantam a reprodução da ordem do capital se expandem para toda a sociabilidade. A classe dominante, para garantir sua hegemonia na condução e orientação da práxis social, ampliou suas formas de controle sobre a organização e direção da educação escolar, exigindo um ensino centrado cada vez mais em torno dos saberes, valores e padrões necessários à manutenção das relações sociometabólicas do capital. Em outras palavras, a reorganização das relações de trabalho condicionou a readequação da organização do ensino escolar para atender as novas demandas histórico-específicas da formação do trabalhador para a produção. Mas qual seria a relação do trabalhador com o conhecimento sistematizado, eleito como a qualificação pertinente, sob essa nova organização das relações de trabalho?

A educação escolar foi moldada pela racionalidade pragmática produtiva, baseada na técnica imposta no processo de trabalho capitalista. Nessa direção, a separação entre conceito — teoria e reflexão (trabalho intelectual) — e a prática — aplicação e experimentação (trabalho manual) — avança sobre a escola, debilitando sua função de socialização do conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórico-abstrata, mediado pelo desenvolvimento de processos mentais complexos que permitem maior qualidade da captação perceptivo-analítica do real pelo ser. Em seu lugar, o conhecimento é reduzido a sua dimensão tácita, e a escola se torna o espaço “ideal” para a generalização de uma forma de qualificação *pragmática da especialização fragmentada* (ANTUNES; PINTO, 2017).

Esse processo de redução e rebaixamento do conhecimento sistematizado e socializado pela educação escolar se aprofunda ainda mais com a expansão do modelo toyotista no processo produtivo a partir de 1970. Em seus traços básicos, o sistema toyotista — que emerge das experiências na Toyota — substitui o padrão fordista dominante de produção em série e de massa pela *flexibilização* da produção, voltando-a para o estabelecimento de métodos e técnicas que restringiam ao máximo toda forma de custos desnecessários no processo produtivo. Em contraposição às linhas rígidas de produção em massa do fordismo, emergiu um sistema mais flexível que impulsionava o aumento da produtividade pela adequação da produção à própria lógica do mercado, isto é, a produção era voltada e conduzida diretamente pela demanda. A flexibilização do tempo se torna central, logo, a organização da produção em torno do princípio do *Just in Time* buscou reduzir continuamente os “estoques” de

tempo e efetivos desnecessários¹⁰¹, diversificando a produção e tornando-a pronta para suprir o consumo (ANTUNES, 2003).

A *racionalização técnica* da produção, visando ao aproveitamento do tempo e à utilização mais eficiente dos recursos no processo de trabalho, engendrou uma intensificação do controle do processo produtivo por meio da detecção e eliminação de todo tipo de trabalho que não agregasse valor diretamente ao produto. Aqui reside a inovação apresentada pelo toyotismo em relação aos sistemas anteriores: a disseminação das tarefas e responsabilidades relacionadas ao funcionamento correto da produção a todos os postos de trabalho. Emerge a política de *Total Quality Control* (TQC), que teve como objetivo central reduzir todo tipo de tempo ocioso durante a produção, transferindo aos próprios trabalhadores a responsabilidade direta pela sincronização de funções e manutenção preventiva de rotina¹⁰². A própria força de trabalho se flexibilizou, surgindo um dos elementos fundamentais nesse sistema de produtivo: o trabalhador polivalente. Ao assumir mais responsabilidades os trabalhadores deveriam ser mais versáteis, ampliando o uso de suas habilidades para as mais diversas funções, direta ou indiretamente relacionadas ao seu posto.

Agora, o trabalhador polivalente do sistema toyotista ocupa variados postos de trabalho, possui uma *formação geral e técnica ampla e flexibilidade* para intervir em diferentes situações. Essa nova dinâmica promove um processo de *desespecialização* da força de trabalho, que aparentemente poderia levar a crer que o papel histórico de elaborar e acumular os “saberes” da produção são retransferidos à classe trabalhadora. Porém, em um processo de rupturas e continuidades, a *desespecialização* promovida pelo toyotismo não significou uma maior qualificação do trabalho, mas sim uma *recomposição* das formas de *separação do trabalhador do conhecimento científico* por meio da *diversificação e combinação* de atividades já previamente racionalizadas, fragmentadas e *esvaziadas de conteúdo* no sistema taylorista-fordista.

Logo, a promoção do *trabalhador polivalente* — responsável por ciclos completos de produção — apresentou-se como uma *reorganização das formas de controle do trabalho pela monopolização do conhecimento pelo capital*, atingindo de

¹⁰¹ Tudo aquilo que não fosse diretamente relacionado à produção de valor.

¹⁰² Buscava-se encurtar o tempo de produção (*lead-time*) pela maximização da velocidade da linha e encurtamento do tempo de espera, reduzindo o tempo de troca de ferramenta e preparo da máquina (*set-up*), abolindo os gargalos (SHIROMA, 1993, p. 19).

maneira particular a *subjetividade* do trabalhador. Assim, enquanto no taylorismo-fordismo o controle do processo de trabalho e do trabalhador era realizado pela divisão do trabalho — separação entre concepção e execução e expropriação do saber do trabalhador — o toyotismo aprofunda esse controle por meio da *captura e o controle da subjetividade do trabalhador*. Como destaca Alves (2008, p. 120-1), não se busca apenas capturar o “fazer” e o “saber” do trabalhador, mas a sua disposição intelectual-afetiva em cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador passa a ser encorajado a pensar “proativamente” e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam. Essa processualidade será responsável pela reconfiguração do fenômeno da alienação e reificação, tornando-a mais *interiorizada*, posto que o trabalhador é seduzido e envolvido por objetivos estranhos a sua condição, e vinculados às necessidades específicas da acumulação capitalista.

Nessa processualidade, foram desenvolvidos protocolos de gestão singulares para a captura e utilização da subjetividade do trabalhador no processo de controle do trabalho na produção. Se na era taylorista-fordista a sujeição do trabalhador ao ideário capitalista era realizada de maneira despótica, no toyotismo ela adquire um caráter *manipulatório*, envolvendo e cooptando o trabalhador a agir e pensar dentro da lógica do capital.

Objetivamente, ao transvestir exploração, opressão e despotismo em máscaras de *participação, colaboração e valorização*, criaram-se as condições para enfraquecer o entrave estrutural ao capital: a resistência dos trabalhadores em colocar seu conhecimento proveniente da produção, o saber-fazer, a serviço do capital. Nesse processo, as classes sociais foram fragmentadas em indivíduos e os conflitos de classe foram *reduzidos à dimensão psicológica*, enquanto conflitos psíquicos individuais. Trata-se, como ressalta Tragtenberg, da “regressão do político ao psíquico”, que considera os conflitos como a “exteriorização” de tensões internas de indivíduos,” construindo um discurso que reduziu a análise da prática política de muitos líderes sindicais ao resultado de suas histórias pessoais marcadas por uma “infância infeliz” (TRAGTENBERG, 2005, p. 34). Essa ofensiva despolitizante, que reduz os conflitos sociais a embates meramente individuais e subjetivos, contribuiu para fragilizar a solidariedade entre a classe trabalhadora e suas organizações sindicais.

Dessa articulação de mecanismos de coerção/consentimento e manipulação surgiu a necessidade da formação e treinamento contínuo dos trabalhadores, voltada

para o desenvolvimento de *habilidades e competências* que proporcionassem e valorizassem o trabalho *cooperado e colaborativo* pelos trabalhadores, e que fosse completamente alinhada com o princípio de *redução* contínua de custos na produção. Mas de que maneira esses novos elementos históricos particulares da subsunção do trabalho ao capital se articularam ao projeto burguês de educação?

Para atender às novas demandas de qualificação do trabalhador baseadas na flexibilidade e na fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas e tecnologias, ocorreu — em termos de educação escolar — a valorização da filosofia pragmática e utilitarista que promoveu uma formação escolar limitada e centrada no conhecimento tácito, adquirido unicamente por meio de experiências práticas imediatas e direcionadas para o desenvolvimento de competências com foco na imediaticidade, ou seja, na solução de problemas do cotidiano. A partir desse período, o discurso pedagógico hegemônico elege a capacidade de “aprender a aprender” e desenvolver maior “autonomia” para tomar decisões mais rápidas como os objetivos nucleares da formação escolar.

No entanto, frente à necessidade do processo produtivo capitalista em ter disponível para seu consumo uma quantidade de força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas¹⁰³, ao mesmo tempo que a educação escolar se organizou para atender as necessidades da racionalização das relações de trabalho, foi necessário também assegurar a qualificação daqueles que organizam a produção, a burguesia. Essa dinâmica intensificou o monopólio sobre o conhecimento pelo capital e a apropriação desigual do conhecimento entre as diferentes classes sociais. Desse modo, foram organizadas duas versões de escola:

Uma para a formação dos dirigentes, para o qual o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva, que conduz poucos à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituíram historicamente alternativas com objetos e durações diversificadas, na maioria das vezes (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeiradas (KUENZER, 1998, p. 36-37).

¹⁰³ Como observa Kuenzer, as novas demandas da produção produziram combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (2016, p. 4).

Em outras palavras, enquanto a educação escolar voltada para a classe trabalhadora assume o caráter de uma formação geral desqualificada e simplória, a burguesia, para garantir sua reposição sociometabólica, mantém uma educação escolar com base na ciência e tecnologia para seus filhos. Ou seja, a flexibilização da proposta curricular é a expressão pedagógica do novo processo de recomposição orgânica do capital, no qual se aprofunda a dinâmica de apropriação particularizada pela burguesia do conhecimento produzido socialmente.

O neoliberalismo surge como a *expressão ideológica desse novo processo de reestruturação produtiva* marcado pela intensificação da exploração da força de trabalho, exponencial aumento do padrão de acumulação de valor que determinou uma crise crônica de superacumulação, diminuição da classe operária, aumento do trabalho precarizado e estabelecimento de novos padrões de produção e consumo de mercadorias. Desse modo, o novo período de reestruturação produtiva marcado pelo modelo “toyotista” de produção foi acompanhado de uma ampla, brutal e destrutiva ofensiva da burguesia para recompor sua hegemonia e garantir sua legitimidade no plano material e ideossocietal.

3.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: O AVANÇO DO SETOR PRIVADO E O Esvaziamento da Educação Escolar

Na medida em que toda crise afeta os aspectos materiais e os subjetivos da sociedade, o novo complexo de reestruturação produtiva e o agravamento da crise estrutural do capital no final do século XX desencadearam uma reorganização das formas ideomediativas para garantir a coesão e unidade ao plano ideossocietal hegemônico burguês. Contudo, a intensa ampliação dos padrões de acumulação do capital tornou-se cada vez mais incompatível com um arranjo sociopolítico em torno de modelos democráticos. Se no passado a burguesia se viu forçada a submeter a acumulação do capital às restrições impostas pelo controle popular por meio sufrágio universal, agora, a necessidade de recompor os padrões de acumulação faz com que a burguesia avance contra toda forma de controle político. Trata-se de um novo projeto para a sociedade, pautado na rejeição a toda forma de compromisso público e distribuição de renda (PRZEWORKI, 1999).

Desencadeou-se um processo de reorganização sociometabólica que ocasionou a erupção de crises dos sistemas estatais de controle e regulamentação

do capitalismo baseados no *Welfare State* e no *keynesianismo*, assim como favoreceu o colapso das experiências socialistas experimentadas ao longo do século XX. Segundo o ideário neoliberal, o grande responsável pela crise societal em geral seria a excessiva regulação estatal decorrente do caráter estruturalmente ineficiente do Estado e aponta que a superação desta crise e a conquista da estabilidade monetária só seriam possíveis pela livre regulação pelo mercado. O mercado passa a ser enaltecido como a instância mediadora elementar e insuperável, colocando o *Estado mínimo* como a única alternativa possível para a prosperidade econômica (NETTO, 1993). A partir desse momento, conforme inúmeros governos neoliberais são eleitos pelo voto, sustentados por um discurso que atrela a necessidade irrefutável das reformas neoliberais à garantia de estabilidade monetária, política e democrática, o complexo ideário neoliberal passa a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista. Inicia-se um período histórico marcado pelo ataque contra as políticas de regulamentação estatal e pela implementação de diversas *reformas neoliberais privatizantes* sob o discurso de redução gastos desnecessários, em especial os gastos e as intervenções estatais nas questões sociais e econômicas.

Diante deste novo complexo econômico, político, social e cultural, a educação assume um papel extremamente importante no processo de interiorização e propagação dos valores éticos e morais orgânicos à sociedade capitalista, contribuindo de maneira decisiva para a adequação da força de trabalho às demandas psicofísicas exigidas na nova forma de *acumulação flexível do capital*¹⁰⁴. A educação escolar passa a operar de acordo com um padrão de “racionalidade” que busca reduzir o desperdício de recursos e desonerar a responsabilidade do Estado.

Fortaleceu-se, assim, o argumento de que a educação, em especial a educação escolar básica, se apresentaria como ferramenta fundamental para o “alívio da pobreza” e para o desenvolvimento econômico e social dos países. Frente a esse potencial “milagroso” da educação, a ofensiva neoliberal sobre a educação escolar se torna central no projeto de recomposição orgânica da hegemonia burguesa.

¹⁰⁴ De acordo com Harvey (1994), esse novo patamar de acumulação flexível do capital, surge como tentativa de responder à necessidade de reconstrução de sua base de produção, exploração da força de trabalho e acumulação de valor nas condições de uma crise crônica de superacumulação. Entretanto, ainda que a nova forma de reestruturação produtiva, que se inicia na década 1970, tenha proporcionado uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo, a lógica inerente da acumulação de capital permaneceu a mesma.

Dentro desse escopo, o discurso neoliberal afirma que a educação sofre uma crise, produto de um gerenciamento improdutivo, que resultou em um sistema educacional de baixa qualidade. De acordo com tal enfoque, o processo de expansão da escola durante a segunda metade do século XX ocorreu de forma acelerada, sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos, de modo que a crise das instituições escolares seria produto da expansão desordenada pela qual todo o sistema econômico e político estaria sofrendo nas últimas décadas, resultado da improdutividade que caracterizaria as práticas pedagógicas e da gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (GENTILI, 1996).

Segundo o ideário neoliberal, a crise da educação seria produto da “ausência de um mercado educacional” de regulação mercantil orientado para o aumento da produtividade. Como “solução” para essa crise, esse ideário prescreve a imprescindível implementação de *reformas educacionais* ajustadas às noções e vocabulários relacionados ao setor empresarial, entendido como o mais preparado para a superação de crises. A utilização de uma “linguagem da economia” como parceria, investimentos, inovação tecnológica, capital, gestão e recursos, torna-se referência para justificar as reformas, traduzindo os problemas educacionais como problemas de gestão educacional e má administração¹⁰⁵.

Como consequência da ofensiva desse discurso sobre a Educação, o Estado deixa de ser o principal responsável pelo desenvolvimento e investimento pesado na educação geral da população e o mercado passa assumir essa tarefa. O *setor privado* — com hegemonia no capital financeiro — avança sobre educação pública por meio de privatizações de diversas instituições públicas sob as formas de Parceria Público Privado (PPP) e com o fortalecimento de organizações não governamentais (ONGs). O efeito visível dessa ofensiva foi a progressiva incorporação pelas redes públicas de ensino dos modelos de administração privada baseados na produtividade e eficiência.

No aspecto pedagógico, as novas demandas relacionadas à formação da mão de obra qualificada que emergiram nos diversos períodos da reestruturação produtiva se tornam referência material para o desenvolvimento de teorias pedagógicas

¹⁰⁵ Uma análise dessa retórica discursiva nas propostas educacionais da Inglaterra pode ser encontrada no estudo de Collin Richards, *Primary Teaching: High Status? High Standards? A Personal Response to Recent Initiatives* (1998).

centradas na racionalização da educação escolar nos moldes da racionalização científica da produção e da “captura” da subjetividade do trabalhador. Com o aprofundamento do processo de separação da concepção e execução no processo produtivo por meio da fragmentação e redução do trabalho em diversas tarefas e sua *recombinação esvaziada de conteúdo*, a educação escolar se torna elemento tático importante para a internalização e propagação de formas ideomediativas que *legitimam e preservam* a fragmentação entre conceito, teoria e reflexão (*trabalho intelectual*) de um lado, e prática, aplicação e experimentação (*trabalho manual*) de outro.

Objetivamente, esse processo de recomposição das formas ideomediativas hegemônicas do capital se materializou na reconfiguração das instituições educacionais e incidiu diretamente sobre a *seleção e organização* dos conteúdos escolares, que a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada na lógica formal, corroborou com a fragmentação do saber científico e sua separação da prática. Essa absorção da *racionalidade pragmático-produtiva* imposta nas relações de trabalho no século XX pelo discurso pedagógico hegemônico, promoveu uma determinada organização *tecnicista* da educação escolar que supervalorizou a organização racional do processo educativo, defendida como garantia para alcançar uma educação supostamente mais “eficiente”.

Este atrelamento da educação à visão empresarial provocou a adequação dos currículos escolares às necessidades de “treinamento” da indústria e do comércio, ou seja, a redefinição da educação como preparação para o local do trabalho. Dessa maneira, ocorreu o despertar de elementos característicos do *tecnicismo* que evidenciam uma transposição do modo de organização da fábrica para dentro da escola, burocratizando a organização escolar e restringindo a prática pedagógica à execução de instruções minuciosas pelos professores e alunos (SAVIANI, 1981),

Diante das novas demandas da organização do trabalho baseadas no toyotismo e na acumulação flexível, o discurso educacional hegemônico questiona a concepção de conhecimento se aproximando dos elementos centrais do pragmatismo e da teoria piagetiana. De modo geral, essa *desorganização do saber* faz parte do irracionalismo contemporâneo expresso na emergência do pensamento pós-moderno. O pós-modernismo que surge no campo ideofilosófico da contemporaneidade, questiona os ideais iluministas sobre centralidade da razão e a própria possibilidade do ser conhecer objetivamente a realidade por meio da ciência e rejeita toda

compreensão universal sobre o mundo e a história. Em seu lugar, reprocessa e fragmenta o real, produzindo uma compreensão da processualidade da história humana subsumida a “olhares” subjetivos e relativizados pelas diversas “narrativas” e “versões” individuais sobre o mundo real, isto é, o conhecimento é entendido como a representação subjetiva da realidade. Logo, de modo geral, o pensamento pós-moderno se apresenta como um ideário da negação irracionalista da totalidade e da dinâmica ontológica do ser social (MAZZEO, 2022).

É nesse contexto que emergem diversas teorias pedagógicas — teoria do professor reflexivo, pedagogia dos projetos, das competências, do multiculturalismo, etc. — inspiradas pelo lema do “aprender a aprender” que têm como centro a limitação do conhecimento a uma função adaptativa, isto é, têm como fundamento uma teoria do (des)conhecimento que não se refere à realidade ontológica e objetiva, e em seu lugar apresentam uma forma pragmática de conhecimento que se limita à compreensão do ordenamento e à organização de um mundo constituído pelas experiências individuais (DUARTE, 2016).

Esse despertar do pragmatismo e do tecnicismo eleva o conceito de *competência* como elemento nuclear da organização curricular da educação escolar. A noção de competência, própria do modelo toyotista de produção, foi readequada e transposta para a educação, sendo elevada a conceito-chave no âmbito da educação escolar. Nesse aspecto, o conceito de competência articulada às pedagogias do “aprender a aprender” e desenvolvida nas formulações realizadas por Phillippe Perrenoud (1999) — principal teórico da *pedagogia das competências* — é definido como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, informações etc.) para enfrentar de maneira eficaz determinadas situações concretas. Segundo Perrenoud, surge a necessidade de estabelecer um novo contrato didático fundamentado em uma pedagogia das situações-problemas, na qual o papel do aluno seja “implicar-se, participar de um esforço coletivo para criar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências” (1999, p. 72). Como discutido, partimos da compreensão dialético-ontognoseológica que considera o conhecimento como resultado do processo de reflexão prático-teórica da práxis humana sobre a realidade permitindo a passagem do empírico ao pensamento mediativo. Assim, ainda que de maneira breve, posto que a análise crítica deste conceito ultrapassa os objetivos da presente pesquisa, destacamos que essa definição de competência envolve uma concepção de conhecimento reduzida a sua dimensão tácita, resultado da articulação

entre saberes diversos e experiência prática do sujeito, e portando, limitado ao mundo da *pseudoconcreticidade*¹⁰⁶. Como desdobramento do enaltecimento deste conceito, se observou no plano pedagógico a passagem de um ensino centrado em conjunto de conteúdos disciplinares em direção a um ensino definido pela produção de competências eficazes em situações e tarefas específicas, que reduz pragmaticamente o conhecimento ao *desempenho* que ele pode desencadear.

Em suma, a formação de competências e habilidades que permitam ao indivíduo maior competitividade no mercado passa a ser a palavra de ordem dentro do discurso pedagógico hegemônico. Desse modo, as exigências impostas pelo novo complexo de reorganização das relações de trabalho, particularmente no final do século XX, produziram uma reorganização curricular da educação escolar como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e se atribuir sentido prático aos saberes escolares (RAMOS, 2002).

Os valores da adaptação, da flexibilidade e do individualismo tornaram-se o foco do processo educativo. A formação do homem foi reduzida à *adaptação* do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, isto é, à reprodução do capital. Se a escola moderna estava comprometida com a socialização de conhecimentos científicos, construídos socialmente e universalmente aceitos, a escola na contemporaneidade, imersa no discurso pós-moderno relativista, apresenta-se como uma instituição de mediação e constituição de projetos subjetivos, no sentido de torná-los flexíveis e adaptáveis o suficiente para transformarem-se com rapidez frente às mudanças no mercado e à instabilidade da vida contemporânea.

Em outras palavras, o compromisso da escola não deveria ser o de proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos, culturais e artísticos socialmente produzidos ao longo da história para poderem transformar o real, mas sim a função de *desenvolver competências e habilidades* adequadas à novas demandas do trabalho flexível.

Esse enaltecimento da escola como responsável pelo desenvolvimento de competências expressa, de maneira sutil, a perversidade do discurso educacional hegemônico na contemporaneidade. Embora apresentado como universal, o conceito

¹⁰⁶ Análises importantes sobre esse conceito e suas implicações teóricas e práticas foram realizadas por Marise Nogueira Ramos em sua obra *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* (2002) e por Newton Duarte, em *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2001).

de competência refere-se a uma modalidade coagulada e particular de trabalho articulado à forma de trabalho exigida na nova forma complexa de reestruturação produtiva apresentada pelo Toyotismo, que demanda uma forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser). Essa pseudouniversalização que coagula o particular e o torna estático — um elemento usual da *weltanschauung* da burguesia — expressa um caráter ideológico na sociedade de classes capitalista, direcionada para a manutenção estática das relações sociometabólicas do capital. Assim, o esvaziamento do currículo e o rebaixamento do conceito de conhecimento atinge brutalmente a classe trabalhadora, que tem na escola o único espaço de apropriação intencional e sistematizada do conhecimento, resultando no aprisionamento dos alunos que pertencem a essa classe às suas condições sociais e econômicas precárias. Contudo, é necessário dizer que, apesar de atingir de maneira mais cruel a classe trabalhadora, esse processo de esvaziamento curricular atinge também a própria burguesia, posto que a crise estrutural que atinge o capital abrange a totalidade das relações sociometabólicas. De modo que a burguesia, imersa no irracionalismo e pragmatismo, não consegue compreender e refletir criticamente sobre seu próprio processo histórico e se transformou em uma classe dirigente que caminha sem sentido e sem perspectiva a não ser a de reproduzir as relações sociais em crise do capital.

É nesse contexto que a disputa pela seleção e organização dos conteúdos escolares, elemento importante para a recomposição das formas hegemônicas ideomeditativas da burguesia, voltadas para a internalização e propagação dos valores que dão legitimidade ao capital, objetivou-se nas propostas de reformas educacionais neoliberais difundidas intensamente a partir década de 1990. O elemento central em disputa nessas propostas de reformas na educação escolar centra-se *na manutenção do controle e do monopólio do conhecimento nas mãos do capital*. Desse modo, o fundamento de tais reformas está na transferência da educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, reduzindo-a a uma *condição de propriedade*. Nessa direção, as instituições escolares deveriam ser pensadas e reestruturadas sob *modelos produtivistas e empresariais*, que permitissem que as escolas funcionassem como uma *empresa produtora de serviços educacionais*. Assim, frente à necessidade de readequação da educação escolar aos novos padrões de investimento e ensino exigidos pela atual forma histórica da

recomposição orgânica do capital, a implementação de reformas educacionais neoliberais se apresenta como elemento central no projeto educacional burguês.

Esse movimento de alinhamento da educação escolar ao projeto neoliberal ocorre em uma dinâmica *centralizante/ descentralizante*, isto é, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo propõe a inserção da escola no mercado competitivo, em que o *Estado assume minimamente seu financiamento*, ele coloca a necessidade de o governo, de caráter neoliberal e natureza privatista, *definir o conhecimento essencial que deve circular entre os indivíduos* (ARCE, 2001). Por um lado, se intensifica o discurso sobre a descentralização dos processos de gestão e financiamento por meio da transferência das instituições escolares da jurisdição federal para estadual e desta para municipal, evitando assim a interferência do Estado, ao mesmo tempo que se fortalece o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola como forma de melhorar seus resultados, que inclui também autonomia financeira para buscar “novas” formas de recursos no setor privado. Por outro, ocorre a *centralização* do controle do processo de tomada de decisões por meio de determinadas funções de responsabilidade do Estado, como a de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, desenhar e desenvolver reformas curriculares — a partir das quais se estabelecem os parâmetros e conteúdos básicos de um *currículo nacional*—, e desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. Nesse processo, os governos, *orientados por uma política privatista*, tornam os sistemas educacionais nacionais cada vez mais ajustados aos interesses do capital financeiro internacional.

É dentro desse contexto que os governos neoliberais definem o *conhecimento oficial* que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, determinando quais conteúdos são legítimos a partir de *critérios de qualidade escolar*. Tais critérios, em acordo com a compreensão da *eficácia* da regulação do mercado, propõe um conceito de *qualidade* decorrente das práticas da produção toyotista, transferindo-a sem mediações para o campo educacional. Assim, as instituições escolares, entendidas como uma empresa que produz uma mercadoria — o aluno escolarizado — devem ter sua prática submetida aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam à esfera da produção. Ocorre assim, a transposição da noção de *Total Quality Control* (TQC), central no toyotismo, para a esfera escolar, instituindo um sistema de métodos e estratégias de controle de qualidade escolar próprio do campo produtivo. Essa perspectiva de qualidade que prioriza a questão técnica e gerencial baseada em um

discurso da eficiência e mensuração e voltada para os resultados, adquire força ao se tornar central em todas as formulações de regras e diretrizes educacionais relacionadas às políticas públicas nacionais e internacionais.

No final da década de 1960 — período marcado pela contracultura, pelo surgimento de inúmeros movimentos sociais, pelo repúdio ao imperialismo estadunidense e revoltas operárias e estudantis —, emergem diversos questionamentos críticos à configuração da educação escolar moderna caracterizada por métodos e processos de ensino e aprendizagem baseados na racionalização do tempo e no ordenamento do conhecimento, especialmente sobre a estruturação da grade curricular e o ordenamento do conhecimento sistematizado em saber escolar. Os movimentos sociais exigiam um posicionamento mais crítico em relação ao mundo do trabalho, reivindicando maior autonomia aos estudantes e a flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e espaços de produção de conhecimento (ANTUNES; PINTO, 2017). Aproveitando-se da efervescência crítica desse momento, o conjunto de teorias e práticas pedagógicas alinhadas ao *discurso neoliberal e pós-moderno e às novas demandas da qualificação da força de trabalho* que emergem nesse período, assimilaram e adequaram grande parte dessas reivindicações ao discurso ideológico de legitimação do capital. Nesse sentido, se por um lado intensificaram-se as críticas à rigidez e à fragmentação do conhecimento impostas pela educação escolar da era taylorista-fordista, que possibilitava uma formação de trabalhadores restrita à repetição de procedimentos memorizados, por outro ocorreu a valorização de práticas e organização do ensino alinhadas as novas exigências da reconfiguração da reestruturação produtiva. No lugar da formação especializada do taylorismo-fordismo, ocorreu a valorização da capacidade de trabalhar de maneira *ampla e flexível*, própria do toyotismo, que se desdobrou na defesa da escola como espaço de formação geral — desqualificada e simplória — do aluno desde a educação básica, articulada à capacitação profissional contínua durante sua vida profissional.

Objetivamente, esses elementos argumentativos adquirem concreticidade e suas implicações alcance global quando órgãos multilaterais internacionais, vinculados ao capital, atrelam suas políticas de financiamento aos ajustes das economias nacionais às reformas neoliberais, estrangendo os sistemas de ensinos nacionais a se alinharem a uma lógica de funcionamento adequado ao mercado e a introduzir práticas pedagógicas orientadas a expansão mercantil. Nesse quadro, temos que destacar o papel fundamental dos organismos internacionais, como o

Banco Mundial, FMI, OCDE e a ONU — explicitamente vinculados aos ditames do mercado capitalista e, portanto, às demandas relacionadas à recomposição orgânica da hegemonia do capital — na formulação de uma série de recomendações e orientações referentes à execução de reformas educacionais neoliberais embasadas na racionalidade financeira, especialmente para a América Latina, África e Ásia.

A partir da década de 1990, esses organismos multilaterais foram responsáveis pela elaboração e multiplicação de documentos e relatórios, produzindo e exportando reformas educacionais em diversos países. Fundamentados na valorização dos modelos de reformas educacionais dos Estados Unidos e da Inglaterra e em um discurso do “bem comum”, esses documentos prescreveram as orientações a serem adotadas, estimularam a construção de um consenso social para a superação da crise econômica alinhado ao ideário neoliberal e legitimaram as propostas de reformas.

Em nossa pesquisa destacamos alguns dos principais documentos que determinaram mudanças essenciais na configuração da educação infantil no Brasil, particularmente em relação ao seu financiamento e proposta pedagógica.

3.3 OS INSTRUMENTOS DE EXPANSÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como discutimos anteriormente no capítulo I, a dinâmica de luta de classes que configura a nossa sociedade, estruturada sob a subsunção do trabalho ao capital, implica a necessidade permanente de a burguesia garantir sua hegemonia na sociedade. Para isso, ao mesmo tempo em que a burguesia impõe sua dominação pela propriedade privada dos meios de produção, o monopólio do conhecimento se apresenta como um elemento ideomediático estratégico no processo de manutenção da sua hegemonia social. Nessa direção, diante da necessidade de recomposição orgânica do capital no final do século XX, a restrição das condições materiais e espirituais de apropriação do conhecimento historicamente e socialmente produzido pela práxis humana pela classe trabalhadora tornou-se um elemento tático-estratégico da ofensiva do capital.

A partir de 1970, com a crise de superprodução e de recessão generalizada nas grandes potências e a busca incessante pela recomposição orgânica do capital, países de capitalismo tardio que se inserem subalternamente na ordem capitalista internacional, como o Brasil, apresentaram-se como um mercado de grande potencial

lucrativo para os países imperialistas e, portanto, fundamentais para a recomposição das taxas de lucro. Nesse sentido, os organismos internacionais de financiamento se apresentam como os *instrumentos operacionais dessa ofensiva e recomposição dos elementos ideomediáticos do capital*, promovendo a difusão e imposição de reformas neoliberais na educação, baseadas em soluções privatistas que potencializam a abertura econômica desses países para a entrada de conglomerados financeiros internacionais (FRIGOTTO, 2015). Dentro dessa conjuntura, os principais organismos financeiros internacionais começaram a impor programas de estabilização e ajustes das economias nacionais de diversos países, intervindo diretamente na formulação das suas políticas públicas e das legislações internas. A partir desse momento a educação se torna uma questão supranacional.

O real interesse desses órgãos fica evidente nos massivos investimentos destinados à educação a partir do final do século XX, em especial nos países em desenvolvimento destinados à “preparação e desenvolvimento do “capital humano”¹⁰⁷. Esse conceito de capital humano articulado à reprodução ideológica da economia utilitarista neoliberal apresentou-se como um “conceito-fetiche absorvido pela educação e pelas empresas”, que se revela como um “conjunto de instrumentos subjetivos (como raciocínio lógico, aprendizagem, motivação, liderança) e objetivos (como treinamento, qualificação, formação profissional dentre outros)” necessários à força de trabalho para a reconfiguração do sistema produtivo (MUELLER, 2010, p. 116). A partir de tal compreensão, conceitos-chaves do toyotismo como liderança participativa, motivação, cooperação, trabalho em equipe, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades foram readequados e transpostos para a educação. Dessa maneira, segundo as orientações desses organismos internacionais, o discurso sobre a “necessidade da formação do capital humano” se torna elemento de importância essencial para o crescimento econômico e desenvolvimento social dos países.

¹⁰⁷ A teoria do Capital Humano foi concebida por Theodore Schultz (1902-1998), professor da Universidade de Chicago, na década de 1960, sendo que “é um constructo ideológico e doutrinário que associa trabalho humano a capital físico, ambos tidos como fatores de produção regidos por lógicas de rentabilidade econômica a partir de cálculos utilitaristas de maximização do benefício individual”. Para os autores, a Teoria do Capital Humano tem a premissa de que “a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A qualidade da mão de obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e produção” (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 57).

É dentro dessa totalidade histórica que ocorre em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial¹⁰⁸. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais, e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Esse evento se apresentou como um marco nas políticas públicas educacionais a partir do qual nove países com maior taxa de analfabetismo no mundo, o E9 (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), se comprometeram a impulsionar políticas públicas articuladas com os princípios apresentados na conferência (SHIROMA, 2011).

As recomendações apresentadas na conferência defendiam o vínculo entre desenvolvimento humano e a educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos. Como resultado, foram delimitados diretrizes e metas a serem seguidas para a Educação, tendo como seu eixo articulador as *Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Nebas). De modo geral, as *Necessidades Básicas de Aprendizagem* referiam-se aos conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas¹⁰⁹. Conforme detalhado no documento:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a

¹⁰⁸ O Grupo Banco Mundial é composto por cinco instituições, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID). O BIRD é face pública do Grupo Banco Mundial, e relaciona-se com os governos, muitas vezes em interface com a IFC, que apoia o setor privado.

¹⁰⁹ Como indica Torres (1994), as necessidades básicas do sujeito são definidas em: sobrevivência, desenvolvimento pleno de suas capacidades, vida e trabalho dignos, participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informadas e possibilidade de continuar aprendendo.

qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 03).

O núcleo dessas propostas está na *valorização do processo de aprendizagem*, entendida de um ponto de vista *utilitário e funcional*. Assim, o objetivo da educação deveria centrar-se no desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender* do indivíduo, valorizando o papel da *ação* e da *escolha individual* dos conhecimentos no processo de aprendizagem pela sua *utilização direta na vida cotidiana do indivíduo*, em que a *funcionalidade* e o *pragmatismo* seriam fundamentais¹¹⁰. Isso quer dizer que as necessidades básicas de aprendizagem aparecem como *necessidade individuais* e não como necessidades da sociedade. Essa supervalorização dos processos individuais de aprendizagem, à semelhança do pensamento de Froebel, Dewey, Piaget, da abordagem Reggio Emilia e imersa no pensamento irracionalista pós-moderno, revela uma visão sobre a aprendizagem como processo natural no indivíduo e nega a totalidade e a dinâmica ontológica do ser social. Como já discutido, essa visão naturalizante engendra uma noção de realidade em que a possibilidade da aprendizagem se apresenta como dada a todos da mesma forma. Obviamente que, como seres humanos, todos temos biologicamente a capacidade de nos apropriarmos do conhecimento. Porém, essa potencialidade biológica não equivale a afirmar que todos temos as mesmas *condições histórico-concretas* para aprender, pois na sociedade de classes do capital, a *condição concreta* de existência dos indivíduos é determinada pela posição que ocupa socialmente, isto é, a classe social à qual o indivíduo pertence. Logo, essa defesa genérica das necessidades individuais de aprendizagem atua na conformação de um modelo burguês de educação que desconsidera as desigualdades das condições histórico-concretas entre os sujeitos pertencentes a cada classe social, de modo que se perpetuam as restrições e controles da qualidade da educação escolar direcionada para a classe trabalhadora.

Como desdobramento objetivo desse documento, o enfoque do “aprender a aprender” foi difundido para os sistemas de ensino das nações inseridas subalternamente na ordem capitalista internacional como um modelo pedagógico a ser seguido para atingirem melhores índices de “produtividade e cidadania”. A readequação dos sistemas nacionais de ensino a essas recomendações tornou-se parte do “pacote” de obrigações que os Estados de nações de economia periférica e

¹¹⁰ Estudos mais detalhados sobre o debate educacional levantado por essa conferência podem ser encontrados em Shiroma (2011); Silva (2015); Miranda (1997) e Frigotto (2015).

tomadores de empréstimos deveriam seguir à risca para a receber e suporte financeiro ao seu sistema produtivo. Em outras palavras, os sistemas educacionais nacionais foram obrigados adotarem políticas educacionais que pusessem como centro o lema “aprender a aprender”, o qual acentua a proposta de redução do conhecimento ao seu aspecto utilitarista como objetivo último da educação escolar.

Esse movimento de imposição e difusão global do modelo burguês de educação, que privilegia as pedagogias assentadas no enfoque do “aprender a aprender”, foi potencializado progressivamente com o estreitamento das “recomendações” dos órgãos multilaterais nos anos seguintes.

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI da Unesco, liderada por Jacques Delors¹¹¹, formulou o relatório “Educação - um tesouro a descobrir”, documento que se apresenta como um marco para a compressão das reformas educacionais de vários países na atualidade. Segundo Delors, em seu texto “A Educação ou a utopia necessária”, prefácio do documento, as últimas três décadas do século XX, além de “notáveis descobertas e progressos científicos”, foram marcadas por um “sentimento de desencanto” e “desilusões do progresso no plano econômico e social”, confirmado pelo “aumento do desemprego e pelos fenômenos de exclusão social nos países ricos, assim como pela persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo”. Aqui, a educação é enaltecida como o elemento central no enfrentamento dos problemas sociais e econômicos nesse período. Como destaca Delors:

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS et al., 1998, p. 16).

A partir dessa análise — imersa no ideário neoliberal— a educação teve seus *objetivos ampliados e suas potencialidades superdimensionados* e foi apresentada “como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz,

¹¹¹ Jacques Delors foi funcionário do Banco da França após a Segunda Guerra mundial, economista formado na Sorbonne, assessor para questões econômicas do presidente Mitterand, ministro da Economia e Finanças do governo do presidente Mauroy e, de 1985 a 1995, presidente da Comissão da Comunidade Europeia (CE), bem como um dos mentores do Tratado de Maastricht, que dispôs a criação da União Europeia (UE), em 1993.

da liberdade e da justiça social”, destacando a importância das políticas educativas no combate à pobreza, ao desemprego e à exclusão social. Essa exaltação do caráter “milagroso” da educação resgata a concepção de educação como “pura, neutra e salvadora do futuro da sociedade” — presente na segunda metade do século XIX —, o que atende a necessidade de elaboração de *mistificações ideológicas* que velem os antagonismos da sociedade capitalista.

Nessa direção, a comissão responsável pela elaboração do documento destaca a necessidade de uma solução a longo prazo a partir da execução indispensável de reformas educativas. Atrilado ao discurso neoliberal da racionalidade financeira, do enaltecimento do livre mercado e do Estado mínimo, o documento apresentou um conjunto de “recomendações” com o intuito de “inspirar e orientar” as reformas educativas relacionadas à elaboração de programas e à definição de novas políticas pedagógicas pelos países. Entre as diversas “recomendações”, destacamos especialmente aquelas direcionadas ao conceito de conhecimento escolar que os sistemas de ensino devem seguir, pois entendemos que a *manutenção do monopólio do conhecimento é o núcleo central do projeto educacional burguês*, posto que assegura a manutenção da baixa qualidade do conhecimento apropriado pela classe trabalhadora na educação escolar.

O documento, explicitamente se aproximando do enfoque pedagógico do “aprender a aprender”, destacou os pilares necessários para que a educação ofereça a todos “um conjunto de conhecimento e competências necessários para o indivíduo ao longo de sua vida aprofundar, enriquecer e se adaptar a um mundo em mudança”. De acordo com sua análise, o mundo estaria em permanente processo de mudanças; portanto, uma “educação centrada em conteúdos pode não ser útil para o cidadão”, pois esses logo se tornam obsoletos. Em substituição, a educação deveria privilegiar o desenvolvimento dos “saberes e aptidões do indivíduo”, contribuindo para a construção de sua “capacidade de julgar e agir” para que possam “conduzir seu próprio destino, preparando-os para a “vida ativa” (DELORS, 1998, p. 89-90). A defesa no relatório do enfoque do “aprender a aprender” se consubstancia na indicação dos *quatro pilares* que deveriam fundamentar a educação ao longo de toda a vida como:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 90).

Em conformidade com esse modelo de conhecimento, os saberes tácitos são enaltecidos em detrimento dos saberes formais, indicando uma valorização da dimensão experimental da formação em detrimento da conceitual. Verifica-se um “deslocamento conceitual” do conceito de *qualificação* para o de *competência*, alinhado ao discurso teórico da pedagógica tecnicista própria da *racionalidade pragmático-produtiva* imposta nas relações de trabalho no século XX, que, como vimos, aproximou a noção de competências técnicas necessárias para a execução do trabalho na produção (RAMOS, 2002)

Outro ponto de destaque está relacionado à valorização da dimensão *subjetiva* do processo de aprendizagem. Se, por um lado, enfatiza as diferenças individuais como saudáveis e necessárias, sendo a chave para o indivíduo achar seu lugar na sociedade, por outro, *reduz* os conteúdos a meras informações, valorizando um *saber imediato e utilitário*, fundamentando uma “aprendizagem flexível”¹¹², que contribui para a formação de um sujeito adaptável à sociedade contraditória e destrutiva do capital. O modelo de conhecimento a ser almejado pelos sistemas de educação nacionais é *reduzido* à sua capacidade operacional, ou seja, mais importante do que saber é “saber fazer”, “saber buscar informações”, “saber produzir resultados”, “saber manejar equipamentos” e “saber se adaptar a novas funções” (MIRANDA, 1997).

Em síntese, difundiu-se globalmente um modelo de conhecimento alinhado às necessidades de manutenção do monopólio do conhecimento nas mãos da burguesia fundamentado na racionalidade pragmático-produtiva — por meio da introdução dos conceitos de habilidades e competências — e na supervalorização do processo espontâneo da aprendizagem — por meio da redução do conhecimento ao saber tácito oriundo da experiência subjetiva e imediata dos sujeitos.

Esse movimento de organização e direção do processo de apropriação do conhecimento a partir da imposição de reformas educacionais nos sistemas de ensino dos países de economia periférica foi potencializado com a emergência do Banco Mundial como organismo com maior visibilidade no panorama educativo global. A partir do final da década de 1990, o Banco Mundial amplia sua participação como instituição de financiamento de empréstimos a países em desenvolvimento no cenário econômico e político mundial. Sua atuação e influência sobre grande parte dos países em desenvolvimento não se restringe a transações financeiras; de fato, o papel do

¹¹² Para uma abordagem mais profunda sobre esse conceito, ver o estudo de Acácia Zeneida Kuenzer, *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada* (2016).

Banco Mundial se torna central na difusão e execução das reformas educacionais, se transformando na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, até para sustentar sua função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa em todo o mundo (TORRES,1996). A influência do Banco Mundial na formulação das políticas se objetiva no seu rol de exigências e recomendações nos contratos e firmas políticas de ajustes estruturais estabelecidos. Em outras palavras, o enquadramento dos países às exigências dos contratos e projetos se tornou condição essencial para a concessão dos empréstimos pelo Banco Mundial.

A defesa da educação como solução estratégica para todas as mazelas da sociedade contemporânea se tornou o argumento central do Banco Mundial. Por conseguinte, em 1995, o documento “Priorities and Strategies for Education” defende que a Educação Básica deve ser prioridade nos investimentos de todos os países:

O investimento em educação contribui para o acúmulo do *capital humano*, que é essencial para uma renda mais alta e um crescimento econômico sustentado. Educação — especialmente a básica (educação primária e secundária) — ajuda a reduzir a pobreza, *umentando a produtividade* dos pobres, reduzindo a fertilidade e melhorando a saúde, e equipando as pessoas com as habilidades que elas precisam para participar plenamente da economia e da sociedade. De modo mais geral, a educação ajuda a fortalecer as instituições civis e a desenvolver a capacidade nacional da boa governança — elementos críticos na implementação de uma economia sólida e de políticas sociais (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1-2; *tradução e grifos nossos*).

De acordo com esse argumento, a redução da pobreza no mundo demanda uma política de promoção produtiva do trabalho e o fornecimento de serviços sociais básicos aos pobres. Essa potencialização da produtividade econômica e ampliação da cidadania seriam resultado do fortalecimento da educação básica.

Ora, como já vimos, esse discurso universal abstrato de “garantir a igualdade de condições e oportunidades a todos” na sociedade de classe capitalista, não consegue ir além do seu aspecto formal. Uma vez que a noção de universalidade da burguesia é reduzida ao elemento particular de seus próprios interesses de classe, como elemento particular universalizado, as pretensas “recomendações” gerais voltadas para o “bem-comum” mascaram um determinado projeto de educação para todos: o projeto burguês de recomposição das formas ideomediativas do capital que restringe e controla a qualidade das apropriações de conhecimento realizada pela classe trabalhadora.

De modo geral, o Banco Mundial assumiu um papel político por meio da determinação e imposição de uma “agenda” globalmente estruturada a partir das novas demandas da acumulação flexível do capital, e atua como fiador e “orientador” das reformas educacionais prescritas pelo ideário neoliberal, impondo como “solução” aos desafios educacionais presentes nos países de economia periférica a *implementação de mudanças no financiamento e no gerenciamento da educação*. Assim, as “recomendações” impostas pelo Banco Mundial, imersas no discurso pretensamente “neutro” da racionalidade científica, carregam elementos da retórica gerencialista neoliberal, que defende a execução de um conjunto de reformas educacionais “essenciais” para garantir um “melhor” destino dos *investimentos*, uma *utilização dos recursos* de maneira mais “eficaz” e altos índices de “*desempenho*”.

Segundo as análises do Banco Mundial, surgiu no século XXI a necessidade de “melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem”. Nessa direção, o Banco apresenta, em 2011, os três pilares da atuação da estratégia 2020: “investir cedo, investir Inteligentemente e investir para todos” (BANCO MUNDIAL, 2011).

O pilar *investir cedo* se relacionada à necessidade de se encorajar desde os primeiros anos de vida na aprendizagem, destacando a importância das competências desenvolvidas antes do início do ensino escolar formal, aos seis ou sete anos. Diante disso, problematiza a questão da escolaridade tardia e ressalta a *necessidade de investimento na educação na primeira infância e na fase primária*.

A educação nos primeiros anos de vida da criança já vinha recebendo maior destaque nas “recomendações” dos organismos internacionais desde 2000, no Fórum Mundial da Educação em Dakar¹¹³, que definiu “Expandir a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis” como uma das metas a serem cumpridas até 2015 para a Educação (UNESCO, 2001). Agora, potencializada pelo discurso mistificador do Banco Mundial, baseado na defesa da educação como instrumento principal para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico e social, o argumento da infância como momento privilegiado para a ação educacional se torna uma das principais bandeiras defendidas e impostas pelo Banco. No entanto, longe de se manifestar como um argumento ingênuo e originado de “boas intenções”, a ampliação do interesse dos organismos internacionais sobre a educação infantil

¹¹³ O Fórum Mundial de Educação é composto por representantes das principais organizações envolvidas na educação de governos, entre elas, organizações internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, além dos representantes das principais organizações envolvidas na educação.

integra o complexo quadro de recomposição orgânica do capital, em que a ofensiva neoliberal sobre a educação se torna cada vez mais intensa e evidencia uma tentativa de ampliar o controle do processo de apropriação de conhecimento nos anos iniciais da formação do ser humano.

O segundo pilar, *investir com inteligência*, destaca a importância de “obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação” por meio de investimentos hábeis. Por último, o pilar *investir para todos* que significa investir não apenas para os estudantes mais privilegiados, mas para todos, incluindo os mais pobres, o gênero feminino, os estudantes portadores de deficiências e as minorias etnolinguísticas. Explicitamente vinculada à teoria do capital humano, a orientação de políticas de investimentos voltadas à população socialmente vulnerável reforçou exponencialmente a ofensiva do capital sobre os países considerados em desenvolvimento, em especial os da América Latina.

Segundo o Banco, diante da escassez de recursos e serviços voltados às crianças menores de sete anos nos países de economia periférica, entre eles o Brasil, o Banco Mundial propôs uma série de intervenções informais de baixo custo, como forma de potencialização do desenvolvimento deste nível de ensino. O desdobramento dessa “recomendação” nesses países foi o fortalecimento de ações em parceria com o setor privado — enraizado no capital financeiro — como política pública para a área da educação infantil. Como “orienta” o Banco em sua análise sobre a educação da primeira infância no Brasil:

Dados os recursos insuficientes do governo, é viável examinar o papel de *sistemas informais alternativos e de sistemas de ONGs* que podem ajudar a fortalecer, ou que podem até mesmo agir como substitutos para as creches e pré-escolas tradicionais (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 30, grifo nosso).

Nesse ponto, ao reduzir a educação a um elemento de investimento que considera as intervenções no início da vida da criança como pequenos investimentos que “geram altos retornos no bem-estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto”, mostrando-se “especialmente benéficas para crianças carentes”, a educação infantil é divulgada como território lucrativo para o setor privado (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 06). Esse resgate da “velha” noção assistencialista de educação — e suas limitações — articulada ao discurso neoliberal, vislumbra o investimento na educação inicial dos “mais pobres e marginalizados” como estratégia mágica para obtenção de “excelentes resultados sociais e econômicos” O impacto dessa

orientação privatista sobre as políticas públicas nacionais voltadas para a educação infantil foi o aprofundamento da mercantilização nesse nível de ensino, acompanhada da desresponsabilização do Estado para com a educação escolar dos anos iniciais.

Dentro desta análise, que mistifica o investimento na educação como solução para as desigualdades sociais, o Banco argumenta que é necessário “reformular” o sistema educacional para além de fornecer simplesmente recursos escolares — instalações, professores qualificados ou livros escolares. Ressalta que a melhoria do sistema exige também a “garantia” de que os recursos sejam utilizados de “maneira eficaz”. Nesse sentido, com a finalidade de ampliar a *qualidade da aprendizagem* para todos, o Banco Mundial estabeleceu três campos de ação fundamentais, segundo ele, centrados na maior *responsabilização e resultados* da educação. Primeiramente, seria necessária a implementação de uma ação voltada ao desenvolvimento de uma base de *Conhecimento*, por meio da geração e intercâmbio de conhecimento. Para isso, o Banco se compromete a fornecer investimentos na implementação de avaliações de sistemas, de impacto e de verificação de aprendizagens e de competências. Esse conjunto de ferramentas analíticas de avaliação, medição, comparação, diagnóstico e monitoramento de resultados auxiliariam no conhecimento sobre os “pontos fortes e fracos” dos sistemas educacionais. Tal conhecimento gerado seria fundamental para orientar o campo do *Apoio Técnico e Financeiro* aos países pelo Banco, de modo que o apoio técnico do banco “ajudaria” a fortalecer o sistema, priorizando a contribuição a ser dada de acordo com as “necessidades” do sistema educacional do país, realizando um financiamento orientado aos resultados e uma abordagem multissetorial sobre o desenvolvimento da educacional, além de fornecer incentivos, ferramentas e competências a todos os setores que de alguma maneira têm influência nos resultados da educação. Aqui se apresenta o terceiro campo de atuação, o campo denominado de *Parcerias Estratégicas*, direcionada ao trabalho em conjunto entre a agências da ONU, doadores da comunidade, setor privado e organizações da sociedade civil, com a finalidade de garantir a interligação entre a educação e os diversos setores da saúde e proteção social que influenciariam a participação e aprendizagem ao construir uma rede de segurança e saúde aos estudantes e suas famílias. Nesse campo, o Banco promove a entrada do setor privado nos sistemas educacionais nacionais, alegando a “importância de ampliar o conhecimento” sobre o papel do *setor privado* na educação e “ajudar” os países na criação de “ambientes de política e estrutura normativas” que alinhem os “esforços” do setor privado por meio

de “parceiras estratégicas” nos níveis internacionais com os países para “melhorar” os sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL: 2011).

Assim, como consequência imediata da transferência da retórica gerencialista neoliberal para a educação, o argumento do Banco Mundial reduziu a noção de qualidade da educação ao conceito neoliberal de *desempenho* e difundiu a ideia de que as testagens propiciariam um melhor gerenciamento dos recursos e financiamentos disponíveis. As avaliações se tornam a chave para se “verificar a qualidade do ensino”, ou seja, a concepção de qualidade da educação básica de um país é “mensurada” por meio dessas avaliações, aqui entendidas dentro do discurso tecnicista da eficiência e mensuração orientada para os *resultados* que desconsideram questionamentos mais profundos sobre as condições histórico-concretas em que os estudantes, professores e a unidade escolar estão inseridos. Além disso, esta proposta de reforma promoveu diretamente a entrada de grandes conglomerados financeiros nos sistemas educacionais nacionais, potencializando ainda mais a privatização do setor e a gradual retirada da responsabilidade do Estado com a educação pública.

Assim, a partir do século XXI, o Banco Mundial condicionou seu financiamento aos países periféricos tomadores de empréstimos à adesão e participação em avaliações externas e padronizadas de larga escala. Estas avaliações se caracterizam por serem provas padronizadas, concebidas externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de estudantes com crescente importância na configuração das políticas sociais nacionais. A mais conhecida dessas avaliações é o PISA, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes — concebido e organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) —, estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos, que avalia o desempenho escolar de estudantes com 15 anos de idade entre os países membros da OCDE, com ampliação para outras nações¹¹⁴. Entendemos que essa retórica tecnocrática e gerencialista dissimula o caráter ideológico desse discurso que baseado na noção pragmática de *desempenho* impõe a participação dos países financiados nessas avaliações e, conseqüentemente, os impele a enquadrarem seus sistemas

¹¹⁴ No Brasil, como discutiremos no próximo capítulo, o modelo de avaliação centralizado, sob o controle do Ministério da Educação (MEC), consolidou-se a partir da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (ENADE).

educacionais nacionais, *particularmente o currículo escolar nacional*, a um modelo determinado de educação escolar neoliberal alinhado às demandas da recomposição orgânica do capital. A seleção e organização dos conteúdos escolares se tornam cada vez mais influenciadas pelos conhecimentos exigidos e avaliados “positivamente” por essas provas. Logo, pode-se afirmar que a aplicação das avaliações externas e padronizadas em larga escala impulsionaram as reformas nos currículos escolares amplamente implementadas no século XXI.

Ainda que a utilização dessas avaliações de larga escala na educação infantil, particularmente no Brasil seja incipiente¹¹⁵, a busca por melhores índices de desempenho nestas avaliações pelas nações influencia diretamente a organização desse nível de ensino nos sistemas educacionais nacionais, especialmente nas formas de intervenção e controle dos conteúdos curriculares definidos pelo Estado como essenciais para esse nível. Assim, embora de maneira velada, a educação infantil assume um caráter “preparatório” para o ensino fundamental com o intuito de “melhorar” o desempenho dos alunos nas avaliações. Nessa direção, o Fórum Mundial de Educação realizado em 2015 em *Incheon*, Coreia do Sul, expressa na meta 4.2 a seguinte orientação para a educação infantil¹¹⁶:

Até 2030, garantir 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* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016, p. 20, grifos nossos).

Nessa orientação, mostra-se evidente a instrumentalização da educação infantil, considerada como mera etapa preparatória para o ensino fundamental e reduzindo esse nível de ensino à formação de determinados hábitos e condicionamento de regras e padrões almejados como “bons resultados” nas avaliações externas. Isso quer dizer que a padronização do ensino imposta pelos

¹¹⁵ No Brasil, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE) prevê a avaliação da educação infantil a ser realizada a cada dois anos, o que implicou sua progressiva inclusão na avaliação nacional de larga escala, o SAEB, ainda que sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Em 2019 ocorreu a avaliação em seu modo piloto, de caráter amostral, e em 2021 foi implementada a avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.

¹¹⁶ Neste Fórum, os países participantes se comprometeram com a efetuação da agenda E2030, a qual abrange em específico o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 (ODS4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos), o que resultou na elaboração da Declaração de Incheon, que posteriormente foi ratificado e intitulado Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016).

organismos internacionais atua como forma de *controle das apropriações de conhecimento* dos filhos da classe trabalhadora desde a mais tenra idade. Tal projeto de hegemonização cultural se manifesta potencialmente perigoso, pois no atual momento de acirramento das contradições inerentes ao capital e avanço da barbárie social, manifesto no crescimento exponencial das taxas de desemprego mundial, insegurança econômica, fome e violência, a consolidação de uma ideologia que eleva a padrão “universal” os valores, hábitos e comportamentos de um determinado grupo social — o burguês —, progressivamente destrói a noção de solidariedade e humanidade universal e favorece a adesão de jovens, sem esperança em relação ao seu futuro na sociedade, à discursos xenofóbicos e racistas de grupos fascistas e nazistas.

Em suma, a atuação do Banco Mundial — pretensamente a partir de critérios técnico e científicos “neutros” e orientado ao “bem-comum” — revela uma análise simplória, manipulatória e ideológica das contradições da sociedade contemporânea, que considera as mazelas sociais como produto direto da falta de oportunidade de acesso à educação escolar, oculta as reais determinações das contradições sociais — propriedade privada dos meios de produção e subsunção do trabalho ao capital — e sustenta a ampliação do acesso à educação básica - no moldes do projeto burguês de educação — como “solução mágica” para as desigualdades sociais.

A partir da análise crítica desta posição do Banco Mundial, argumentamos que a permanência da noção de educação compensatória presente na origem histórica da educação escolar infantil, articulada ao discurso neoliberal que reduz a educação para as crianças menores de sete anos a um “investimento que produz excelente resultados”, desencadeia o rebaixamento desse importante nível de ensino a uma política de apoio e assistência aos “grupos marginalizados”, e dissimula o projeto educacional específico da atual fase do capital para a criança pobre: *de recomposição das forma ideomediativas hegemônicas da burguesia por meio da promoção de competências e habilidades específicas necessárias para a formação do trabalhador polivalente adequado e conformado às formas sociometabólicas do capital.*

Conclusivamente, entendemos que a consequência direta desse projeto do Banco Mundial, ao estabelecer uma série de condicionalidades em termos das políticas educacionais a serem adotadas pelos países periféricos, combinado com sua assessoria técnica na implementação, promoveu no plano econômico e político desses países a destruição do seu precário Estado de bem-estar social e a

“liberalização” da economia nacional por meio de privatizações das empresas públicas. Os efeitos dessa política sobre a educação escolar se materializaram no avanço do setor privado, na precarização da educação escolar pública, na penetração de mecanismos próprios da racionalidade financeira na gestão e no financiamento da educação e na reformulação dos currículos e das avaliações escolares em conformidade com a redução do conhecimento à visão utilitarista neoliberal. Conseqüentemente, a classe trabalhadora foi a mais atingida, posto que em geral os filhos dos trabalhadores têm na escola pública o principal espaço para apropriação de conhecimento, agora, cada vez mais rebaixado.

Dessa maneira, entendemos que, particularmente a partir de 1990, os organismos internacionais atuaram como uma ferramenta de *padronização* de reformas educacionais neoliberais, baseadas no pragmatismo e no tecnicismo que se configuraram como uma nova estratégia do capital para a manutenção das formas ideomediáticas e hegemônicas — componentes do complexo de *mistificações ideológicas* que velam os antagonismos de classe e legitimam valores, comportamentos e conhecimentos alinhados à reprodução sociometabólica da ordem do capital. Logo, as propostas de reformas educacionais, difundidas e articuladas pelos principais organismos internacionais nesse período, articulam-se em um processo de continuidades ao complexo de reorganização das relações de trabalho na produção, recomposição orgânica do capital e readequação do papel da educação escolar na sociedade ocorridas durante o século XX.

Porém, apesar do evidente direcionamento desses organismos internacionais, é importante destacar que os projetos de reformas educacionais financiados e assessorados pelos órgãos multilaterais, não determinaram *diretamente* as orientações educacionais em cada país. Os impactos e implicações dessas propostas na configuração das políticas educacionais nacionais são resultado de um processo dinâmico em que se articulam a particularidade *histórico-concreta* nacional com as tensões mundiais. Logo, podemos afirmar que a totalidade complexa que conforma a educação escolar na contemporaneidade, em especial a educação infantil, adquire uma dimensão particular ao se articular com os elementos históricos objetivos específicos da realidade brasileira. A formação e desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil se articulam no processo de avanços e retrocessos que marcam a disputa pelo controle do processo de apropriação do conhecimento dentro da sociedade brasileira. Desse modo, o objetivo, a seleção dos conteúdos, o papel do

professor e o método de ensino adequados para esse nível de ensino são determinados na dinâmica histórico-particular da luta de classes na realidade brasileira.

CAPÍTULO 4 — A SUBSUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA AO PROJETO NEOLIBERAL

Seria realmente uma ingenuidade, que só os “inocentes” podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem (FREIRE, 1984, p. 89).

Como destacamos no capítulo anterior, a partir dos anos 1970, a necessidade de reorganização do capital diante de sua crise estrutural se desdobrou no avanço de políticas neoliberais fundamentadas no discurso do Estado mínimo. Esse movimento de readequação do papel do Estado na dinâmica de manutenção do sistema sociometabólico do capital desencadeou a operacionalização de uma ampla agenda de reformas educacionais, entendidas como essenciais para a resolução da crise econômica. É nesse contexto que organismos multilaterais se arrogam “autoridade técnico-científica”, atuando como importantes ferramentas na construção de um “senso comum” e de um repertório de argumentos para apoiar decisões políticas dos governos neoliberais. Ora, se a capacidade de uma classe tornar seu discurso hegemônico está relacionada diretamente ao seu poder no campo de ação político-econômico mais amplo, então os desdobramentos dessas orientações na configuração da educação infantil brasileira se relacionam diretamente com os contornos históricos específicos da luta de classes no Brasil.

Os últimos 34 anos constituem-se como o período em que mais mudanças aconteceram para a educação escolar voltada para a infância no país. A Constituição Federal de 1988 foi o grande marco histórico, sendo a primeira legislação que coloca as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos e define o dever do Estado para com a família trabalhadora, no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas. A partir de então, foram criadas importantes definições legais e conceituais para a educação infantil, acompanhadas de significativas mudanças concretas na configuração desse nível de ensino no país.

A dinâmica neoliberal de descentralização/centralização tornou-se o elemento central das políticas educacionais implementadas a partir de 1990. Como argumentamos anteriormente, a *descentralização* ocorre pela diminuição da interferência do Estado, particularmente pela *redução de sua responsabilidade financeira* ao transferir a jurisdição das instituições escolares do âmbito de atuação da esfera federal para estadual e desta para municipal. Por outro lado, a *centralização* realiza-se pela multiplicação de mecanismo de controle estatal do processo de tomada

de decisões por meio do desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e a implementação de reformas curriculares nacionais. Essa dinâmica neoliberal de descentralização/centralização, articulada com a particularidade histórica da configuração econômica, política e social do Brasil, determinou o processo de avanços e retrocessos que promoveu a expansão da educação infantil no Brasil no século XXI. Nesse contexto, uma reflexão crítica sobre os desdobramentos da ofensiva do discurso neoliberal na educação infantil brasileira pressupõe a análise dos principais elementos histórico objetivos que determinaram seu processo de formação e expansão no país.

4.1 A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL À EXPANSÃO DO ENSINO

No Brasil, ainda que a história da educação de crianças menores de 5 anos tenha aproximadamente 150 anos¹¹⁷, é apenas a partir da década de 1970 que ela ganha força e relevância no âmbito das políticas públicas educacionais. Nesse momento, as novas condições econômicas e políticas no país criaram a necessidade da expansão desse nível de ensino, e conseqüentemente, a urgência por propostas e regulamentações específicas para a educação infantil.

Desde os anos de 1970, o Brasil vivia a euforia do “milagre econômico”, período marcado por um grande crescimento econômico, expansão da industrialização e aumento da urbanização. Tais mudanças alteraram significativamente a composição da classe operária, que agora contava com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho.

Com a inserção da mulher no processo produtivo, ocorreu uma modificação nas formas de organização familiar, gerando a necessidade de ampliação de instituições voltadas para a educação infantil que atendessem aos filhos das mães trabalhadoras. Desse modo, essa nova composição orgânica da classe trabalhadora desencadeou um marcante crescimento das matrículas na educação pré-escolar¹¹⁸. Contudo, essa expansão das instituições de atendimento às crianças com idade entre

¹¹⁷ Para um estudo mais detalhado sobre a história da educação infantil no século XIX e início do século XX, ver Moysés Kuhlmann (2005; 2015).

¹¹⁸ Segundo Rosemberg (1999), o índice de crescimento das matrículas de crianças em instituições pré-escolares, entre 1970 e 1996, aumentou em torno de 1.062,1%.

0 e 6 anos¹¹⁹ não significou uma maior universalização da educação. Ainda que verifiquemos um crescimento notável das matrículas para o conjunto da população, independentemente do nível de renda, localização rural ou urbana, raça ou sexo, o que indica uma “democratização” da oferta, esta expansão ocorreu com importantes *diferenciações* internas quanto à *qualidade do atendimento ofertado*, marcando desde a mais tenra idade uma distinção no que se refere ao direito à educação para as crianças filhas da classe trabalhadora.

Até então, a educação das crianças de 0 a 6 anos estava vinculada a diferentes setores governamentais. Em geral, as pré-escolas atendiam crianças de 4 a 6 anos de idade, em meio período diário, e estavam ligadas ao sistema de ensino que funcionava em classes anexas às escolas primárias ou em unidades próprias de educação infantil. Nessas escolas a formação das professoras — no feminino, pois em sua maioria eram e ainda são mulheres —, limitava-se ao curso de magistério em nível secundário — as chamadas professoras normalistas. Por sua vez, as creches estavam subordinadas aos órgãos de bem-estar social, administradas pelas prefeituras, governos estaduais ou em regime de *convênio entre o setor privado e órgãos públicos*, que funcionavam em período integral e atendendo crianças de 0 a 3 anos de idade. Atrelada ao setor de bem-estar social, a exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia era ainda menor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade, e contavam com “educadoras” leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos apenas conhecimentos na área de saúde, higiene e puericultura (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; VIEIRA, 1999). Desse modo, a educação para as crianças dessa faixa etária era limitada à compensação de carências, sustentada por um modelo não-formal de educação, o que caracterizou a expansão da educação infantil nesse período pelo *baixo investimento governamental, inadequação na formação de pessoal, insuficiência de materiais pedagógicos e precariedade das instalações* e até mesmo da *alimentação fornecida*. Esta proposta de educação, próxima à crítica da educação assistencialista formulada por Kuhlmann (2015), expressa claramente seu viés ideológico burguês, que projeta um caráter específico de educação para os filhos da classe trabalhadora, limitando-a a um *atendimento precário*, direcionado para a

¹¹⁹ Como discutiremos mais adiante neste capítulo, em atendimento à Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) de 6 de fevereiro de 2006, ocorreu a ampliação do ensino fundamental para nove anos, alterando e diminuindo o limite da faixa etária para educação infantil que antes era até 6 anos para 0 a 5 anos.

reprodução de um sentimento de resignação social e caracterizado como uma política de apoio frágil às mães trabalhadoras empobrecidas, mantendo e aprofundando as desigualdades e contradições sociais determinadas pela sociedade de classes capitalista.

As mudanças históricas e sociais, resultantes das novas demandas do sistema sociometabólico do capital e das transformações socioeconômicas do país, favoreceram a ampliação do debate científico sobre o processo de desenvolvimento infantil e a importância desse nível de ensino no Brasil. Concomitantemente, com a emergência da crise estrutural do capital nos anos 1970 — que se articula com a crise do projeto econômico desenvolvimentista imposto pelo regime militar —, a economia nacional entra em um período de estagnação¹²⁰, fortalecendo e ampliando os movimentos sociais organizados contrários ao regime.

Em decorrência dessa complexa dinâmica histórica e social, instaurou-se um amplo processo de lutas e conquistas sociais que culminará no que ficou conhecido como “redemocratização do país”, impulsionando a ampliação do debate sobre os direitos sociais da criança e a responsabilidade social sobre ela. Esse acúmulo histórico de experiências, demandas, conquistas e reivindicações atingiu seu apogeu na promulgação da Constituição Federal em 1988. Por meio dela, foi reconhecido o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito; conforme o Art. 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) IV-atendimento em creche e pré-escola às crianças e 0 a 6 (seis) anos de idade”¹²¹ (BRASIL, 1988).

Além disso, em relação ao financiamento da Educação, a Constituição Federal ampliou o percentual mínimo a ser aplicado pela União para 18%. Todavia, elevou o ensino fundamental a direito público subjetivo exigível do Poder Público pelo cidadão, deixando claro uma prioridade em favor do ensino obrigatório em detrimento da educação infantil que se apresentava apenas como direito programático.

¹²⁰ Uma análise sobre os rumos da economia do país nesse período é encontrada em FIORI (2001, 1990).

¹²¹ Aqui é importante destacar que em 2006, com a emenda constitucional nº53, será dada uma nova redação para esse inciso IV: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Mais adiante, neste capítulo, analisaremos as motivações e repercussões dessa emenda constitucional na educação infantil.

Entretanto, agora que a educação infantil se inseria juridicamente dentro da educação básica enquanto *direito público subjetivo*, as famílias tiveram a possibilidade de exigir da administração pública o cumprimento de prestações educacionais, asseguradas por norma jurídica. Tal reconhecimento do dever do Estado para com o atendimento à criança pequena no país obrigou o Estado a disponibilizar as vagas demandadas pelas famílias em instituições educacionais para todas as crianças desde seu nascimento, enquanto *direito da criança* (GOMES, 2004; BARRETO, 2003). Desse modo, esta nova realidade objetiva, em que as crianças de 0 a 6 anos se tornam sujeitos de direito, colocou inúmeros desafios para sua realização concreta.

4.2 O AVANÇO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

No Brasil, as reformas neoliberais foram primeiramente introduzidas no governo de Fernando Collor, tendo continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), muitas vezes sob a bandeira da “modernização”, contribuindo para o desenvolvimento de um momento histórico marcado pela *política social sem direitos sociais* (VIEIRA, 2001). No campo da educação, alinhado às recomendações internacionais, foi destacada a importância do desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho, resultando em mudanças no currículo, assim como na implementação de mecanismos de financiamento que priorizavam o ensino fundamental. Em razão disto, as reformas neoliberais buscaram flexibilizar ao máximo a legislação por meio da *privatização* do setor, permitindo a entrada de conglomerados financeiros internacionais no “mercado escolar”. Além disso, estabeleceram-se diversas medidas relacionadas ao volume de recursos disponibilizados para a educação, inviabilizando uma política de financiamento adequada às demandas específicas da educação infantil.

Dentro dessa processualidade, as propostas e orientações do Banco Mundial para a educação em geral — e em particular para a educação infantil — adentram o país e se ampliam. O discurso da necessidade de se ajustar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico, congruente à nova fase de recomposição do sistema do capital, afetou principalmente o financiamento desse nível de ensino no país, reforçando o modelo de programas “não formais” oferecidos pelo setor privado, articulados ao baixo investimento público para o atendimento às crianças pobres.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, representou um *marco regulatório* para a educação escolar, exigindo a criação de um conjunto de legislações complementares para garantir sua aplicação. Em relação à educação infantil, a LDB reafirmou as posições tomadas na Constituição Federal de 1988 e estabeleceu as bases para uma nova composição dos níveis escolares no artigo 21 e 29, *inserindo a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica*:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
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” (BRASIL, 1996a, p. 11).

Essa alteração representou um marco para a educação infantil no país, pois, ao trazer as instituições de educação infantil — creches e pré-escola — para o sistema educacional, essas instituições deixaram de estar atreladas às secretarias de assistência social. Essa mudança foi um *avanço* para a educação infantil, na medida em que se inicia um processo de reconhecimento da importância do *caráter pedagógico* da educação voltada para as crianças dessa faixa etária. Ao mesmo tempo, a LDB proclamou a necessidade de formação em nível superior para os professores desse nível de ensino, que até aquele momento era composto por professores com baixa formação escolar, muitas vezes sequer possuindo o ensino fundamental completo (ROSEMBERG, 1999). Com a exigência legal de formação das professoras, foram utilizadas diversas estratégias para a qualificação dos profissionais atuantes nessa área: organização de cursos supletivos para as educadoras leigas que já trabalhavam nas creches; substituição desses adultos por professores formados em nível superior; utilização de duplas de adultos em cada turma de criança, compostas por uma professora e uma auxiliar etc. (VIEIRA, L. 1999). Todavia, observou-se que a maior exigência de formação ocorreu para as turmas de crianças na faixa etária mais próximas de 6 anos e menor exigência para as crianças atendidas pelas creches. Essa dinâmica se desdobrou na tendência das professoras com maior formação preferirem assumir turma de crianças com idades maiores, reforçando a permanência da precarização do professor da creche.

No entanto, essa integração da educação infantil dentro da educação básica foi acompanhada da ofensiva do setor privado sobre a educação escolar no país. Como vimos, enquanto território de luta de classes, a educação escolar se apresenta como um campo em disputa, de modo que a dinâmica histórico particular da luta de classes da realidade brasileira determinou difíceis negociações no campo das políticas educacionais durante os oito anos de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no Congresso Nacional.

O processo de elaboração da lei foi longo, contraditório e marcado pelos embates entre as visões de mundo conflitantes dos representantes vinculados aos partidários do ensino público e gratuito e do ensino privado (BRZEZINSKI, 1997).

Nesse período, as transformações econômicas e sociais no capitalismo brasileiro, articuladas à ofensiva do neoliberalismo no campo educacional internacional, conduziram à ampliação das escolas privadas laicas no cenário educacional, pautadas pela compreensão das instituições de ensino como “empresas de ensino” orientadas pela lógica do lucro. Nessa direção, Florestan Fernandes, ao analisar a reconfiguração da educação brasileira no período, ressaltou que ocorreu:

Um fortalecimento generalizado e energético do privatismo escolar e do “neoliberalismo” econômico, como propulsores da articulação de diversos tipos de empresa. As probabilidades de êxito são relativas. Mas é necessário avaliá-las à luz das agências de financiamento internacional e norte-americanas, que pretendem incrementar rapidamente a privatização e destruir um sistema de instituições públicas que opõem o Estado e a Nação à dominação imperialista e à internacionalização dos nossos recursos materiais e humanos (FERNANDES, 2021, p. 109).

Assim, é nesse contexto de ofensiva neoliberal, marcado pela disputa ideológica entre público e privado, que a tramitação da LDB revela o embate entre os movimentos sociais — que em geral defendiam a escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos — e os grupos do ensino privado — administrado por empresários movidos pela lógica de acumulação de capital, que avançam violentamente sobre quaisquer obstáculos que os impeçam de transformar o direito à educação, estabelecido na Constituição de 1988, em mercadoria. Essa disputa já estava presente desde a Constituição de 1988, que apesar de assegurar o princípio da gratuidade do ensino (Art. 206, IV), admite a possibilidade de convivência entre o público e o privado, ao determinar que, embora a destinação dos recursos públicos seja orientada para a educação pública, os recursos também poderiam ser dirigidos a

outras modalidades de escolas como se estabelece no Art. 213: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.

Ao longo dos oito anos de negociações tensas, articulações legislativas e conciliações, a hegemonia neoliberal no campo educacional — representada pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas — ganha força e opera o “enxugamento” e esvaziamento da lei¹²². Desse modo, em sintonia com a brecha presente na Constituição, a LDB, ao definir os princípios-base do ensino, reiterou o princípio da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Art. 3, V). Além disso, estabeleceu que “o ensino é livre à iniciativa privada”, desde que atendidas as condições de “cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino”, de “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público” e de “capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213” (Art. 7, I, II e III). Nessa mesma direção, classificou as instituições de ensino em duas categorias administrativas: as públicas, “assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”, e as privadas, que constituem as “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (Art.19, I e II). Em sentido estrito, enquadram-se na categorias de escola particular as comunitárias, as confessionais e as filantrópicas. Contudo, os termos que definem essas categorias de instituições privadas, em especial as comunitárias e confessionais, carecem de precisão no documento:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

¹²² Uma importante análise sobre o tortuoso caminho até a aprovação da LDB em 20 de dezembro de 1996 foi realizada por diversos pesquisadores: Iria Brzezinski, Iria, na obra *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*.(1997); Florestan Fernandes, em *Diretrizes e bases: conciliação aberta,e; >Tensoes na Educação (2021)* e Dermeval Saviani, em *A nova Lei da Educação, LDB Trajetória, Limites e Perspecivas (1998)*,

IV – filantrópicas, na forma da lei.

Essa imprecisão se apresenta particularmente importante, pois a LDB também reitera a possibilidade de destinação dos recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (Art. 77, I a V e § 1º e 2º), de modo que, nesse ponto, observa-se que a possibilidade de abertura à disponibilização de recursos públicos é bastante flexível, posto que a definição de escolas comunitárias e confessionais, ao se apresentarem vagas e maleáveis, torna, ao limite, qualquer instituição passível de receber recursos públicos.

Não obstante, se por um lado a LDB destacou a importância da educação infantil na totalidade da educação básica, por outro reiterou a possibilidade da atuação de diferentes agentes para ofertar seu atendimento, particularmente para as crianças de 0 a 3 anos. No artigo 30, no qual dispõe sobre a oferta da educação infantil, coloca que para as crianças de 0 a 3 anos a educação se dará em “creches ou *entidades equivalentes*”, reafirmando as formas de atendimento historicamente assistencialistas como creches filantrópicas e domiciliares.

Aqui, é importante deixar claro que as “inversões” e “confusões” presentes na LDB foram intencionalmente elaboradas como exigências do setor privado que expandia seus interesses mercadológicos sobre a educação. Em outras palavras, as contradições presentes na LDB não constituem meros enganos jurídicos, mas fazem parte do projeto burguês de educação que estava sendo construído nesse período.

O favorecimento da entrada do setor privado no sistema educacional fica ainda mais evidente com as modificações nas regras do financiamento público voltado para a educação infantil. A LDB, aproximando-se da dinâmica neoliberal de descentralização, definiu os municípios como a esfera pública responsável por essa etapa escolar, ou seja, diminuiu a responsabilidade financeira da esfera federal. Ao mesmo tempo, determinou a prioridade do ensino fundamental, o que favoreceu o direcionamento dos recursos públicos para essa etapa escolar em detrimento da educação infantil. Em seu Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 11, incisos II e V, define que os municípios devem:

I – *organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;*

II – *exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;*

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com *prioridade, o ensino fundamental*, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 05, grifos nossos).

Nesse aspecto, podemos verificar que a LDB impulsionou um processo de hierarquização de prioridades entre os níveis de ensino e acentuou o processo acelerado de *municipalização* da educação infantil, desdobrando-se em um forte impacto sobre a responsabilidade de seu financiamento pelos municípios¹²³. Os municípios tiveram que equacionar a demanda nos diferentes níveis de ensino, infantil e fundamental, priorizando os recursos financeiros ao ensino fundamental obrigatório. Assim, apesar de reconhecida como parte da educação básica, ao estabelecer que a prioridade do município é o ensino fundamental, a educação infantil foi colocada em segundo plano, gerando desigualdades no financiamento da educação em seus diferentes níveis de ensino, creche e pré-escola, e obstaculizando a execução de ações concretas para a efetivação dos objetivos prescritos para a educação infantil pela Constituição de 1988.

Em síntese, esse período foi marcado por avanços e retrocessos na luta pela universalização da educação infantil para os filhos da classe trabalhadora. A valorização desse nível de ensino, e seu reconhecimento como parte da educação básica no contexto nacional, articulado a um modelo de financiamento da educação, direcionado principalmente para o ensino fundamental, resultou em *uma expansão da educação infantil* marcada pela *precarização e ofensivas privatistas* a partir da ampliação de *convênios* com instituições comunitárias, filantrópicas, domiciliares e confessionais que, em geral, *reforçaram o caráter histórico assistencialista da educação infantil e as reações clientelistas histórico-particulares próprias da formação social brasileira*.

Uma vez que a política nacional de educação de um país é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área, realizando-se também pelo

¹²³ Conforme aponta Guimarães e Pinto (2001) observa-se que de 1987 a 1999, as matrículas na pré-escola da rede municipal aumentaram de 60% para 88% do total da rede pública.

planejamento pedagógico e pelo *financiamento* para garanti-la, desse documento se desdobraram medidas regulamentadoras complementares centradas na formulação e implementação da política educacional básica. Deter-nos-emos, especialmente, na análise daquelas medidas regulamentadoras que incidiram diretamente sobre a organização e funcionamento da educação infantil no país e seus impactos sobre a educação das crianças pertencentes à classe trabalhadora.

4.2 FINANCIAMENTO E EXPANSÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR: A DISPUTA PÚBLICO X PRIVADO

Como discutido anteriormente, o processo de municipalização se insere dentro de uma dinâmica neoliberal de *descentralização* que visa reduzir a responsabilidade do Estado com o financiamento da educação. No entanto, a transferência da responsabilidade do governo federal em relação às funções educacionais para os estados e municípios — sem, porém, a devida transferência de recursos financeiros — desdobrou-se em um distanciamento entre as intenções professadas nas legislações e as ações concretas implementadas pelo governo para a expansão e manutenção da educação infantil no país.

Na década de 1990, o governo de FHC estava fortemente alinhado aos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, e sua política governamental direcionada para a priorização do ensino fundamental e a descentralização do sistema educacional. Essa orientação consubstanciou-se na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com vigência de 10 anos. O FUNDEF foi implementado nacionalmente, inaugurando uma nova sistemática de redistribuição de recursos para a educação pública e determinando uma mudança na estrutura de financiamento do ensino fundamental no país. Para a criação desse fundo, *de natureza contábil*, foram subvinculados 15% da receita oriunda de impostos já existentes, acrescido de uma parcela de recursos novos, originários da União: Fundo de Participação de Estados (FPE) e Fundo de Participação de Municípios (FPM)¹²⁴; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPI-exp), e compensação financeira da Lei Complementar n. 87, de 1996 (Lei Kandir). Os recursos eram distribuídos tendo

¹²⁴ FPE e FPM são uma das modalidades de transferência de recursos financeiros da União para os estados e municípios, prevista no art. 159 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

como parâmetro o número de alunos matriculados no ensino fundamental no ano anterior e o valor mínimo nacional e anual — *valor per capita* —, definido pelo MEC, que deveria ser investido por aluno. O objetivo central da criação desse fundo foi o de redistribuir, no âmbito de cada estado e de seus municípios, os recursos vinculados constitucionalmente para o *ensino fundamental*.

A implementação desse fundo ocasionou uma profunda alteração na distribuição de responsabilidades pela educação básica entre União, estados e municípios. De acordo com os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período que antecede a implementação do fundo (1991-1996), as matrículas municipais respondiam por cerca de 37% do total da rede pública; com a entrada em vigor do fundo a partir de 1997, verificou-se um *progressivo aumento da participação da rede municipal*, atendendo em 2006, a 52% das matrículas públicas.

Esse crescimento da responsabilidade dos municípios no atendimento educacional resultou no desequilíbrio entre sua capacidade financeira e o número de alunos atendidos. Diante da dupla responsabilidade imposta pela LDB — que responsabilizou os municípios pela oferta da educação infantil e pela necessidade em priorizar o ensino fundamental — o número de matrículas na educação básica nos municípios foi maior do que nos estados¹²⁵; sua receita líquida de impostos, no entanto, era bem inferior àquela obtida pelos estados, cerca de três quartos (PINTO, 2007). Assim, uma vez que os municípios foram obrigados a priorizar os investimentos dos recursos da educação no ensino fundamental, os demais níveis da educação básica — educação infantil e de jovens e adultos — acabaram sendo profundamente prejudicados.

O impacto dessa definição no destino dos recursos públicos para a educação impactou também, profundamente, o atendimento em creches e pré-escolas ofertados pelas diferentes esferas administrativas, pública e privada. Dados obtidos através do Censo Escolar realizado pelo INEP entre 1997 e 2003 mostram que o percentual de matrículas na educação infantil nos municípios — particularmente nas creches — sofreu uma redução, enquanto na esfera privada ocorreu um aumento¹²⁶. Esta

¹²⁵ Em 2003, segundo censo escolar do INEP, do total de matrículas na educação básica, na área urbana, 44,71% pertenciam aos municípios e 42,55% aos estados.

¹²⁶ De acordo com as sinopses estatísticas dos censos escolares do INEP 1997-2003, entre 1997 e 2003, as matrículas em creche na rede municipal diminuíram de 62,3% para 60,5%, enquanto na rede particular ocorreu o aumento de matrículas na pré-escola de 32,9% para 37,9%.

dinâmica indica que frente à limitação da receita para a educação infantil imposta pela implementação do FUNDEF os municípios procuraram *compensar sua perda reduzindo sua participação no financiamento da educação infantil*, particularmente a creche, o que favoreceu o crescimento da participação das instituições privadas nesse nível de ensino (GUIMARÃES; PINTO, 2001). Logo, nesse processo de descentralização da educação e priorização do financiamento do ensino fundamental, a educação infantil sofreu uma *asfixia financeira*.

O efeito mais perverso dessa política de financiamento foi a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais determinadas pelas relações sociometabólicas do capital. Na lógica de distribuição dos recursos desse fundo, os municípios de pequeno porte demográfico, justamente os que em sua maioria são de base rural e, portanto, mais pobres, possuem menor número de alunos matriculados e apresentavam um valor “*per capita*” proporcionalmente mais elevado que o daqueles de maior população — em geral os mais ricos¹²⁷. Como resultado, esses municípios recebiam menos recursos financeiros, ainda que responsáveis por 100% das matrículas no seu município. Logo, a política de financiamento implementada pelo FUNDEF, fundamentada na distribuição desigual dos recursos financeiros entre as regiões, reforçou as desigualdades e contradições da sociedade de classes no capitalismo (BREMAEKER, 2007).

A partir de 2003, durante o governo Lula, foram criadas uma série de políticas públicas e reformas municipais envoltas no discurso de ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente quanto à universalização da educação básica. Ainda que marcado por um conjunto de expectativas de grandes mudanças econômicas e sociais, as políticas elaboradas durante o governo petista se alinharam às orientações e propostas dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial. Como argumentamos previamente, nas primeiras décadas do século XXI, a educação infantil adquiriu progressivo destaque nas análises e orientações dos órgãos de financiamento internacionais e sua expansão foi considerada o instrumento principal para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento econômico e social. Nessa direção,

¹²⁷ Os municípios de base econômica rural apresentaram uma receita tributária bastante limitada, visto que são repassados aos municípios impostos de natureza iminentemente urbana. Desse modo, sua receita principal vem das transferências da União propiciadas pelo Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Segundo Pinto (2007), em relação à balança de créditos e deduções da conta do FUNDEF em 2005, 32,6% dos municípios brasileiros perderam recursos, principalmente aqueles de pequeno porte demográfico, que representa 74,8 desse conjunto.

principalmente durante o segundo mandato de Lula (2006-2010), foram implementadas reformas educacionais em todo o sistema educacional que provocaram profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país.

Em relação ao destino dos recursos públicos para a educação infantil, podemos destacar três medidas regulamentares que incidiram de maneira contraditória sobre a ampliação do atendimento da educação infantil no país:

1) a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB e dispôs sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade;

2) a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007b) e pelo Decreto nº 6.253/2007, que implementou a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB, e

3) a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que deu nova redação aos incisos I e VII do Art. 208 da CF (BRASIL 1988), de forma a prever *a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos* e ampliou a abrangência dos programas suplementares para *todas as etapas da educação básica*.

A promulgação da Lei nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, regulamentou o *ensino fundamental* obrigatório com duração de *nove anos*, gratuito na escola pública, iniciando-se aos *6 anos de idade*. Na prática essa modificação antecipou a entrada das crianças no ensino fundamental e retirou um ano da educação infantil, reduzindo sua duração ao período de vida da criança de 0 a 5 anos de idade. De fato, esse movimento tático-estratégico da passagem abrupta das crianças de 6 anos para o ensino fundamental já possuía amparo legal previsto na LDB, no art. 87 (BRASIL, 1996), desde que houvesse vagas disponíveis. Como destacou Lisete Arelaro (2005), esse maior incentivo em empurrar precocemente as crianças para o ensino fundamental ganhou impulso com o favorecimento do financiamento do ensino fundamental pelo FUNDEF. Em suas palavras:

Essa sistemática incentivou que as redes públicas de ensino, em especial as municipais, “inchassem” o número de alunos atendidos, pois quanto maior o número de alunos matriculados, por suposto, o município poderia conseguir algum montante de recursos financeiros, superior ao que conseguiria se mantivesse a mesma rede com o

patamar de alunos matriculados no ano anterior, (ARELARO, 2005. p. 31-32).

Articulado a esse cenário, o argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação (MEC) — impulsionado pelas orientações do Banco Mundial de “viabilizar oportunidades de acesso à educação básica” — defendia que essa medida garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as mais pobres, filhas da classe trabalhadora, justamente as que sofriam diretamente com a escassez e precariedade do atendimento escolar público na educação infantil, resultado da asfixia financeira nesse nível de ensino. Este argumento está presente nos documentos orientadores dessa política, os quais defendem o ensino fundamental de nove anos como uma “estratégia da democratização e acesso à escola” e uma “oportunidade histórica” da criança de seis anos, pertencente às classes populares, ser introduzida a “conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva” (BRASIL, 2007a, p. 27 e 61-62). Ora, se na CF (BRASIL, 1988) o Art. 208 dispõe sobre o dever do Estado em garantir o atendimento em creche e pré-escola, por que a opção de enfrentar o déficit de vagas para o atendimento de crianças nas instituições de educação infantil se deu pela transferência dessa criança a uma nova etapa de ensino, ação que envolve ampla mudança no atendimento escolar, ao invés da opção mais coerente, que seria estimular técnica e financeiramente os municípios para que assumissem sua responsabilidade constitucional? Em análise dessa questão, Lisete Arelaro (2011) indica que essa solução foi condicionada pela intensificação do processo de municipalização e a exclusividade de financiamento para o ensino fundamental com os recursos do FUNDEF, deixando os municípios desprovidos dos recursos necessários para a ampliação de sua rede de ensino, ao mesmo tempo que os tornou responsáveis pela minimização da demanda reprimida por vagas, especialmente, em creches públicas. Assim, optou-se pelo enfrentamento da inviabilidade financeira dos municípios em arcar com os custos reais do atendimento público na educação infantil por meio da incorporação das crianças de 6 anos no 1º ano do ensino fundamental, etapa amparada financeiramente pelo FUNDEF.

Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade foi uma política educacional economicista e tecnocrata, sem uma ampla consideração acerca dos impactos pedagógicos sobre a formação dessas crianças, suas particularidades histórico-sociais em relação aos processos de ensino e aprendizagem e sobre os fundamentos

do seu projeto político pedagógico, reforçando o modelo precário de atendimento nas escolas e creches públicas de educação infantil, marcadas pela baixa qualidade da formação dos professores, espaços minúsculos e refeições inadequadas.

Porém, sendo a educação escolar território de luta de classes, a inclusão da educação infantil no sistema de ensino promoveu o fortalecimento das exigências dos movimentos sociais em defesa da educação infantil, e desencadeou o surgimento de novas demandas nos municípios e estados brasileiros pela formulação de políticas públicas e sistematização de ações voltadas para a implementação desse nível de ensino¹²⁸.

Como reflexo da pressão social e da necessidade em responder a carências produzidas pela *asfixia financeira dos recursos públicos* para a educação infantil, foi promulgada, em 19 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n. 53 que impactou profundamente a oferta da educação infantil no país. Na tentativa de aperfeiçoar e corrigir questões colocadas pelo FUNDEF, implementou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB. Como o fundo anterior, ele é de *natureza contábil* e, portanto, assim como no FUNDEF, *não trouxe recursos novos* para a educação, mas, apenas promoveu uma redistribuição de recursos proveniente de impostos já vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. No entanto, esse novo fundo representou um grande avanço nas políticas públicas de financiamento da educação ao resgatar o conceito de educação básica como direito e incluir nas distribuições dos recursos a *totalidade da educação básica*: suas diferentes etapas — educação infantil, fundamental e médio — e suas diferentes modalidades — regular, especial, indígena, quilombola, do campo, profissional e de jovens e adultos.

O fundo, primeiramente com vigência entre 2007-2020, além da elevação proposta no FUNDEF dos percentuais de 15% para 20%, ampliou as fontes de recursos, adicionando o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e a cota parte

¹²⁸ O crescimento da pressão social nesse período culminou com o surgimento, em 1999, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que teve atuação importante na mobilização, em 2005, do movimento “Fraldas pintadas: educação começa no berço”, que exigia a inclusão do segmento de crianças de 0 a 3 anos no repasse de recursos públicos, o que, como veremos mais adiante, foi conquistado com a criação do fundo público FUNDEB.

de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios; além disso, previa em seu texto *o aumento do papel da União através de complementação fixa*¹²⁹.

A grande mudança implementada por esse fundo está na maneira como os recursos são redistribuídos entre os estados e municípios. Com a intenção de realizar uma distribuição mais equitativa dos recursos entre as regiões, foram estabelecidos o cálculo do valor aluno/ano — utilizado na distribuição dos recursos do FUNDEB entre o governo estadual e seus municípios¹³⁰ — e do valor mínimo nacional por aluno/ano — valor determinado pelo governo federal¹³¹. A definição de um valor mínimo por aluno ao ano, que no FUNDEF era um referencial fixo, passou a ser o resultado do cálculo dos recursos mínimos disponíveis em cada estado acrescido da participação da União, pelo menos 10% do total do fundo. De modo que, primeiramente, deveriam ser contabilizadas as necessidades e demandas previstas para garantir uma educação de qualidade, os insumos, para só então se obter o montante de recursos que deveriam ser repassados. Assim, os estados que não apresentassem recursos suficientes, ou seja, que não alcançassem o valor aluno mínimo definido nacionalmente, receberiam uma *complementação* do governo federal. Essa *maior participação do governo federal* permitiu uma distribuição mais equitativa dos recursos, favorecendo principalmente os estados das regiões Norte e Nordeste que tendiam a receber recursos significativamente inferiores em relação aos demais estados (PINTO, 2007; 2012, 2016).

A definição do *coeficiente de distribuição dos recursos* é realizada com base na estimativa de receita do FUNDEB¹³²; no total de matrículas válidas¹³³ — conforme último Censo Escolar realizado pelo INEP —; nos *fatores de ponderação*

¹²⁹ O governo federal complementa os fundos estaduais que não alcançam o valor mínimo por aluno-ano estabelecido nacionalmente.

¹³⁰ O valor aluno/ano é calculado com base no total de recursos do respectivo fundo estadual e o número de matrículas presenciais efetivas, multiplicado pelas ponderações aplicáveis naquele ano a cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica. Esse valor por aluno/ano é utilizado na distribuição dos recursos do FUNDEB entre o governo estadual e seus municípios.

¹³¹ O *valor mínimo nacional por aluno/ano* considera os dados do Censo Escolar do INEP e a estimativa do total de recursos que compõem o FUNDEB, incluindo as contribuições de estados, Distrito Federal e municípios e também a complementação da União. Como destaca Pinto (2015), ainda que a intenção seja de garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino, esse valor é definido sem qualquer base em custos reais, considerando tão somente o valor possível de se obter a partir da complementação da União ao fundo, que corresponde a 10% do total das contribuições a ele destinadas por estados e municípios.

¹³² É importante destacar que a arrecadação das receitas que compõem o fundo varia de acordo com a atividade econômica de cada estado anualmente.

¹³³ Matrículas na educação básica regular, especial, EJA, integral, indígena e quilombola das redes públicas de ensino estaduais e municipais.

estabelecidos para cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino determinados anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade¹³⁴; na garantia do valor aluno/ano por estado, e na garantia do valor aluno/ano mínimo nacional e na apropriação de no máximo 15% dos recursos do Fundo em cada estado para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2009a).

De modo geral, podemos afirmar que o FUNDEB representou um avanço em relação ao FUNDEF, pois, ao incluir todas as etapas da educação básica, o fundo buscou materializar o conceito de educação básica como formação mínima, necessária e integral do cidadão brasileiro como vigora na LDB¹³⁵. Na medida em que a priorização do ensino fundamental pelo FUNDEF impediu a concretização desse princípio legal e gerou desigualdades no financiamento da educação básica, a complementação do governo federal pelo FUNDEB possibilitou uma *redução na distribuição desigual dos recursos educacionais entre as diferentes regiões do país* (GASPAR, 2012).

Assim, verificamos que a constituição desse fundo representou uma conquista importante para a educação básica em geral, e, em especial, para a educação infantil, pois ainda que reconhecida como a primeira etapa da educação básica na LDB, até aquele momento não havia recursos subvinculados para a sua manutenção. Contudo, os fatores de ponderação aplicáveis à distribuição proporcional dos recursos do fundo se apresentavam muito inferiores ao custo real da manutenção dos alunos nessa etapa de ensino. Objetivamente, os custos na educação infantil são superiores ao custo das demais etapas da educação básica, posto que essa etapa da educação requer, além dos custos com profissionais, que os materiais para higiene, segurança, alimentação e infraestrutura — sobretudo das creches — sejam bastante específicos.

¹³⁴ Com formação e atribuições previstas nos Arts. 12 e 13 da Lei do FUNDEB (BRASIL, 2007), objetivando refletir sobre as diferenças de custo para a manutenção dos alunos, com padrão mínimo de qualidade para cada segmento da educação básica, essa comissão é composta de um representante do MEC; um representante estadual, de cada uma das cinco regiões político-administrativas brasileiras, indicado pelas seccionais do Conselho Nacional de Secretários de Educação, e um representante municipal de cada uma das cinco regiões político-administrativas brasileiras, indicado pelas seccionais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — Undime.

¹³⁵ Além de uma nova distribuição dos recursos, o FUNDEB também determinou as quotas municipais do salário-educação (Art. 212 § 5º) e ampliou sua aplicação para toda a educação básica (Art. 212 § 6º), assim como o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Art. 206, inc. VIII), medidas que tiveram de impacto positivo no financiamento da educação na perspectiva da equalização de oportunidades e da valorização dos profissionais da educação.

Logo, ao estabelecer valores baixos dos fatores de ponderação para distribuição de recursos para a educação infantil, a situação de asfixia financeira nesse nível de ensino não foi enfrentada vigorosamente.

No contexto de avanço das políticas neoliberais e ampliação do processo de municipalização do ensino, as redes públicas estaduais se tornam responsáveis pela quase totalidade das matrículas de ensino médio, enquanto os municípios as da educação infantil. Desse modo, a incongruência entre os fatores de ponderação e os custos reais das diferentes etapas e modalidades de ensino, particularmente da educação infantil — e dentro desta entre creche e pré-escola —, revela a tendência da definição dos fatores de ponderação como resultado de *decisões políticas*, reféns do jogo de interesses e forças entre estados e municípios. Assim, a pressão dos governos estaduais sobre os municípios dificultou que os critérios para a definição dos fatores de ponderação se aproximassem das diferenças reais de custo aluno/etapa, ocasionando menor distribuição de recursos para a educação infantil. Como discutiremos, a consequência direta dessa situação foi a expansão do setor privado sobre esse nível de ensino.

A partir de 2007, a ampliação do financiamento para a educação infantil através do FUNDEB, apesar do subdimensionamento dos fatores de ponderação, foi fundamental para a ampliação na oferta de creches e pré-escolas públicas no país. Aqui, é importante destacar que, além dos alunos das redes públicas, também entram no cômputo do fundo as matrículas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que oferecem creches e pré-escolas conveniadas com o poder público. Desse modo, as prefeituras, insufladas pelo discurso neoliberal de redução de gastos sociais e diante do elevado custo de manutenção das creches públicas e da responsabilidade em atender à demanda crescente da população pela educação infantil, foram continuamente aumentando os investimentos na expansão dos *convênios* com o setor privado — menos dispendioso para suas receitas¹³⁶. Nos convênios, as prefeituras não eram obrigadas a repassar integralmente o valor/aluno disponibilizado pelo fundo para essas instituições, devendo investir a diferença entre o valor recebido e o repassado na ampliação de sua rede própria. Em face a essa

¹³⁶ A lei não determina um valor fixo para as prefeituras repassarem às instituições particulares conveniadas, mas, na maioria das vezes, o valor repassado é bastante inferior ao valor por aluno recebido do FUNDEB. Em municípios mais ricos, como São Paulo, o valor repassado é bem maior do que o *per capita* estimado pelo fundo; no entanto, é bem abaixo do valor gasto com creches diretas do município (PINTO, 2016).

questão, nota-se uma tendência dos municípios em ampliar a oferta na educação infantil pela via dos convênios diante do baixo fator de ponderação para as creches do FUNDEB, o que implica em um valor muito abaixo do custo real de manutenção do aluno. Desse modo, o atendimento em creche foi o que mais sofreu com a redução dos recursos e, para garantir sua expansão, as prefeituras recorreram a modelos incompletos, precários e emergenciais, *atingindo diretamente o atendimento à criança pobre de 0 a 3 anos* (PINTO, 2016).

Outra medida de grande impacto sobre a educação infantil no país foi a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que ampliou a *obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade*. Esta alteração produziu impactos significativos na organização e gestão da educação infantil, pois não previu nenhuma fonte adicional de recursos para viabilizar a necessária ampliação do atendimento educacional, ao mesmo tempo que desencadeou a valorização da pré-escola em detrimento da creche. Assim, a nova demanda por ampliação do atendimento a partir dos 4 anos — desvinculada de suporte financeiro maior — provocou uma distribuição desigual dos recursos entre a creche e a pré-escola.

Como consequência, para garantir a expansão do atendimento escolar público nas creches e pré-escolas, os municípios aprofundaram ainda mais o processo de *privatização* e precarização desse nível de ensino. Por um lado, a limitação dos recursos financeiros destinados à creche impulsionou ainda mais a participação da rede privada nessa etapa de ensino por meio das creches conveniadas, que nos dados do Censo Escolar/Inep de 2008 a 2020 apresentaram crescimento de 108%¹³⁷. Por outro, a expansão da educação pré-escolar, que segundo Censo Escolar do INEP de 2018 atingiu 91,8 % do total da população de 4 e 5 anos, foi assegurada principalmente, por meio do acréscimo de crianças em sala e/ou pela ampliação das escolas conveniadas, comprometendo gravemente a qualidade do ensino,

Em suma, o FUNDEB não resolveu o problema da insuficiência e da desigualdade de condições entre estados e, principalmente, entre os municípios para financiar suas políticas públicas educacionais. Portanto, diante do desafio em ampliar

¹³⁷ Esse processo pode ser verificado no município de São Paulo, onde a rede parceira — que pode ser *indireta*, nos casos em que o imóvel é da prefeitura, mas a unidade é gerida por uma organização da sociedade civil; e *particular* (antes chamadas de “conveniadas”), com repasse de recursos por criança matriculada — é responsável por gerir mais de 85% das creches da rede municipal (dados disponíveis em: <<http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/parcerias/>>. Acessado em 01 dez. 2022).

o atendimento em creche e universalizar a pré-escola, o projeto de expansão da educação infantil no país foi realizado primordialmente por meio da *precarização* e *privatização* do atendimento escolar público, fato que atingiu diretamente a formação dos filhos da classe trabalhadora.

Em 2020, o financiamento da educação básica, particularmente a educação infantil, ganhou um novo impulso com a aprovação da Emenda Constitucional nº108 (BRASIL, 2020), que instituiu o FUNDEB Permanente. A tramitação dessa emenda ocorreu em um contexto tenso no campo dos direitos constitucionais, instaurado desde o golpe de Estado em 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff, e o fortalecimento dos grupos liberais e conservadores, com a eleição do governo Bolsonaro em 2018. Além disso, sua promulgação se deu após a implementação de um Novo Regime Fiscal por meio da Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016), conhecida como a Lei do Teto de Gastos¹³⁸, que congelou os gastos sociais da União por 20 anos e tornou inviável a ampliação do investimento público em educação, tal qual estabelecido na meta 20 do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014¹³⁹.

Nesse contexto a aprovação da permanência do fundo representou uma importante conquista social, pois além de possibilitar maior estabilidade ao planejamento das políticas públicas educacionais, também estabeleceu novas regras para a complementação da União, aumentando progressivamente de 10% para 23% o total de recursos do fundo até 2026. No entanto, como detalharemos brevemente, o fundo sofreu diversas modificações nas regras e critérios de redistribuição dos recursos, reflexo do fortalecimento dos grupos alinhados ao discurso gerencialista neoliberal.

A instituição do modelo híbrido de distribuição foi uma relevante modificação nas regras de repasse dos recursos complementares da União, visando corrigir distorções entre as diferentes condições entre os estado e municípios. Agora, para além dos recursos que compõem o FUNDEB, são consideradas também as demais receitas vinculadas à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) que os municípios e estados dispõem para gerir suas redes. Desse modo, o fundo passa a

¹³⁸ Este Novo Regime fiscal teve início em 2017 e determinou, para os próximos vinte exercícios financeiros, limites individualizados para as despesas primárias em diversas áreas do governo.

¹³⁹ A meta 20 do PNE visa “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014). Ainda que os repasses da União não entrem no teto de gastos, eles representam apenas 10-23% do FUNDEB; os outros recursos vêm de impostos coletados nos âmbitos estadual e municipal.

transferir recursos diretamente aos municípios que não atingirem o valor do Valor Aluno Ano Total (VAAT) mínimo a ser estabelecido anualmente por meio de portaria interministerial¹⁴⁰. Além disso, foi conferida à educação infantil prioridade ao estabelecer que 50% dos recursos globais da complementação devem ser destinados à educação infantil pelo VAAT¹⁴¹. Outra alteração importante foi a revisão dos fatores de ponderação, que eram deficitários em relação aos reais custos dessa etapa. Em síntese, houve uma ampliação da contribuição da União e uma maior redistribuição dos recursos destinado para a educação infantil.

Todavia, apesar dessa “aparente” concessão do FUNDEB Permanente às demandas da classe trabalhadora por melhores condições do ensino público, ao ir além de sua aparência fenomênica “benéfica”, notamos que sua essência revela um alinhamento com a lógica neoliberal e destrutiva do capitalismo discutida anteriormente.

Entre os novos critérios de distribuição dos recursos do fundo, foi introduzido aspectos *meritocráticos* por meio da complementação do *Valor de Aluno Ano Resultado (VAAR)*. Composta por 2,5% dos 23% total de recurso, o Art. 14 determina as seguintes a condicionalidades para essa complementação:

- I) provimento do cargo ou função de gestor escolar, de acordo com *critérios técnicos de mérito e desempenho*, ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;
- II) participação de pelo menos 80% dos estudantes de cada ano escolar, periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos *exames nacionais do sistema nacional de avaliação da Educação Básica*;
- III) redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais, *medidas nos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;
- IV) regime de colaboração entre Estado e Município, formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do

¹⁴⁰ O artigo 212-A, inciso V, estabelece as seguintes modalidades de complementação: (1) pelo valor aluno ano dos fundos (VAAF); 10 pontos percentuais dos 23%; (2) pelo valor aluno ano total (VAAT), 10,5 pontos percentuais dos 23%, e (3) por evidências de melhoria de gestão de evolução em indicadores de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), 2,5 pontos percentuais dos 23%.

¹⁴¹ Segundo Nota Técnica, elaborada pela Fineduca em 2021, essa complementação está estimada em R\$ 3,2 bilhões, dos quais R\$ 1,6 bilhões deveriam ser aplicados pelos municípios beneficiários dessa complementação na educação infantil (BRASIL, 2021).

parágrafo único do Art. 158 da Constituição Federal e do Art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V) *referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular*, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 2020, grifos nosso).

Nesse aspecto, verificamos a presença do Banco Mundial por meio do alinhamento do fundo com suas orientações de caráter *gerencialista neoliberal*, apontadas no capítulo anterior, ao condicionar a distribuição de parte dos recursos do fundo aos “resultados” e “desempenho” das escolas, medidos por meio de avaliações externas e de larga escala. Imerso no discurso teórico tecnicista, que subestima as condições objetivas em que a escola está inserida, os indicadores de desempenho da escola (gestão/professores/alunos), aferidos em avaliações de larga escala como o SAEB, tornam-se critérios para determinar o destino dos recursos e financiamentos disponíveis. Como desdobramento imediato dessa política, ocorre o aumento da pressão nas escolas para alcançarem maiores índices, o que afeta diretamente o trabalho docente, que se torna cada vez mais competitivo e o ensino mais padronizado.

Além disso, ainda que o FUNDEB Permanente represente uma conquista social, à medida que amplia os recursos federais destinados à educação infantil, ele mantém, em seu Art. 43, o repasse financeiro de recursos públicos para instituições privadas, conveniadas com o poder público. Aqui, notamos a continuidade da política privatista dos anos anteriores, que alinhadas às orientações dos órgãos internacionais incentivam a participação do setor privado nos sistemas educacionais nacionais por meio de “parceiras estratégicas”, no caso brasileiro, principalmente, por meio das creches conveniadas.

Às instabilidades desse cenário, somou-se a Pandemia do Coronavírus (COVID-19) iniciada em 2020. Os órgãos de controle da educação nacional tomaram a decisão de suspender as aulas presenciais em todas as escolas como medida de contenção da pandemia. Frente a essa situação inusitada para todos, as crianças de 0 a 3 anos que frequentavam as creches, e as de 4 e 5 anos que frequentavam a pré-escola, permaneceram em seus lares. Essa situação afetou principalmente as famílias trabalhadoras, que contam com a escola como rede de apoio nos cuidados de seus filhos, principalmente na sua alimentação.

Para além do impacto imediato na saúde, muitos trabalhadores perderam seu emprego e/ou tiveram sua renda muito reduzida, o que afetou profundamente suas

condições de vida, aumentando a situação de pobreza e marginalidade da população brasileira. Com a diminuição ou ausência de renda para comprar alimentos, o aumento da dependência de escassas doações e a ausência de merenda escolar, a fome se tornou realidade de muitas famílias brasileiras¹⁴².

Nesse sentido, as condições em que essas crianças permaneceram em casa, o tipo de cuidados sob os quais estiveram, o tipo de alimentação que receberam, e as brincadeiras e interações de que participaram foi condicionada pela situação de classe de sua família, o que, portanto, determinou contextos bastante desiguais e especialmente precários para as famílias mais pobres.

Diante desse contexto, a garantia do direito à educação se tornou um desafio ainda maior, pois, durante esse período, foi adotado o ensino remoto e os canais de comunicação/informação com a escola foram restritos a meios virtuais. Como sabido, a desigualdade no padrão de vida e distribuição de renda no Brasil é bastante alto, sendo o país um dos mais desiguais do mundo¹⁴³. Desse modo, a desigualdade na oferta e acesso ao ensino remoto — com destaque para disponibilidade de tecnologia adequada ao estudo em casa —, assim como as desigualdades nas condições sanitárias das escolas para o retorno às aulas em 2021, se apresentaram como elementos que impactaram profundamente a educação dos filhos da classe trabalhadora — e ainda terão desdobramentos no futuro.

Como apontam os dados do IBGE (2021), a maioria dos estudantes da educação básica, em especial os mais vulneráveis, dependem da rede pública para ter acesso ao ensino. Todavia, à medida que a capacidade do sistema de ensino em planejar e implementar ações educativas em caráter de urgência é condicionada por um conjunto de fatores — pelas condições de trabalho dos professores, infraestrutura e recursos pedagógicos e tecnológicos da escola, a complexidade logística da região a ser atendida, entre outros—, a oferta do ensino remoto foi extremamente desigual entre as redes pública e privada¹⁴⁴.

¹⁴² Segundo dados do “2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN) entre novembro de 2021 e abril de 2022, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau — leve, moderado ou grave (fome).

¹⁴³ Dados presentes no documento “Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

¹⁴⁴ Segundo pesquisa do IBGE, das 42,6% das escolas que realizaram aulas ao vivo mediadas pela internet e com interação direta entre professor e aluno, 35,5% eram da rede pública, enquanto 69,8%, da rede privada (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

No caso das crianças de 0 a 5 anos, essa desigualdade socioeconômica se agravou ainda mais devido à dificuldade em transformar as atividades didático-pedagógicas em atividades remotas alternativas, que atendessem às especificidades de ensino e aprendizagem desse período da infância. Como discutido no capítulo 2, na atividade do brincar, o mundo social descortina-se para a criança, pois, na brincadeira, a criança se apropria das formas de uso social dos diferentes objetos e começa a vivenciar conscientemente as relações sociais e as regras da vida em sociedade. Desse modo, a mediação do professor é essencial para a construção de condições para a criança ir além de sua percepção espontânea da vida social a seu redor. Porém, as barreiras na oferta e acesso do ensino remoto público — potencialmente maior na educação infantil, posto que alunos dessa faixa etária necessitam de auxílio na execução de diversas tarefas e, na maioria das vezes, estavam sob cuidados de adultos sem formação para auxiliá-la, ou sem tempo para isso, ou até mesmo cuidadas por crianças com mais idade — contribuiu profundamente para a evasão escolar. Isso significa que as crianças dessa faixa etária, especialmente da rede pública, foram abandonadas ao imediatismo de suas vidas cotidianas alienadas e alienantes.

Como desdobramento imediato dessa situação, podemos destacar o avanço de propostas educacionais distorcidas e comprometidas com o mercado, a retirada da responsabilidade do Estado do seu dever de ofertar a educação infantil, ressaltando as “vantagens” da educação domiciliar conhecida como *homeschooling*, e a adoção de sistemas apostilados para creches e pré-escolas.

Assim, como síntese aproximativa, entendemos que o reconhecimento da importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica representou um enorme avanço para a educação brasileira, pois ao tornar o atendimento escolar nessa etapa um direito da criança e um dever do Estado, gerou a necessidade da criação de condições concretas para sua expansão. Porém, conforme discutido anteriormente, no atual momento de acirramento das contradições estruturais do capital, a disputa pelo controle do processo de escolarização se tornou ainda mais estratégico, contribuindo para o avanço das políticas neoliberais sobre esta etapa de ensino conduzidas pelas orientações impostas pelos organismos internacionais. Desse modo, o campo de disputas entre público e privado, entre a ideologia ultraliberal mercadológica e privatista, versus a defesa da educação como política pública, intensificou-se cada vez mais.

Como verificamos, em conformidade com as orientações dos organismos internacionais, o atendimento escolar voltado para a primeira infância apresentou grande expansão. No entanto, a maior disponibilização de recursos financeiros destinados à ampliação da educação infantil ocorreu de maneira frágil e precária, o que potencializou a ofensiva da *privatização* nessa etapa. A consequência desta asfixia financeira para a manutenção e expansão do atendimento escolar atingiu diretamente a qualidade do ensino dentro das escolas públicas, aprofundando ainda mais o controle e monopólio do conhecimento pela burguesia. Nesse ponto, evidencia-se a forma mais perversa desse processo, ao submeter as crianças de 0 a 5 anos, filhas da classe trabalhadora — em geral as que mais necessitam do atendimento escolar da rede pública — a um atendimento escolar restrito e com sua qualidade comprometida.

Entendemos que a dificuldade no acesso ao processo de escolarização se articula em um conjunto de ações que os representantes da classe dominante engendram, com a intenção de controlar o processo de apropriação do conhecimento, preservando sua força hegemônica na sociedade. No embate político ideológico que determina a configuração da educação escolar, esse conjunto de ações envolve, como discutimos, a precarização do atendimento escolar público por meio da *descentralização* – a transferência das responsabilidades do governo federal aos governos locais sem a devida transferência dos recursos –, com o que demonstraremos a seguir, a intensificação da função do Estado em normatizar e controlar o conteúdo escolar básico através do currículo nacional, por meio da *centralização* do processo de tomada de decisões voltadas à definição de um *conhecimento oficial*.

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO CAMPO DE DISPUTA: CURRÍCULO NACIONAL

O aprofundamento das reformas neoliberais sobre a educação infantil, manifesto na precarização do atendimento escolar para as crianças pertencentes às classes trabalhadoras e pela expansão das orientações educacionais centradas na valorização do conhecimento pragmático, atingiu diretamente a dinâmica concreta das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das instituições escolares de educação infantil. Uma vez que a educação não se explica a si mesma isoladamente, mas sim

em conexão com a totalidade social determinada na produção da vida material pelo ser social, entendemos que a organização e os próprios procedimentos didáticos desenvolvidos no ambiente escolar manifestam a dinâmica das relações sociometabólicas do capital. Nessa direção, as ações implementadas no cotidiano escolar se apresentam como importantes instrumentos de padronização e regulamentação das relações entre as crianças e delas com os adultos, de modo que “o que se ensina às crianças, de forma explícita ou não, revela o conjunto de valores que predomina na sociedade” (CHAVES, 2015, p. 57).

Como discutimos anteriormente, as reformas neoliberais da educação envolvem um processo de *centralização* do controle das tomadas de decisão pelo Estado, principalmente por meio da intensificação de suas responsabilidades na definição dos parâmetros e conteúdos básicos do currículo escolar. Nesse processo, as orientações dos organismos de financiamento internacionais atuam como *ferramentas de imposição* de modelos curriculares alinhados ao ideário neoliberal, promovendo a readequação dos currículos escolares nacionais de diferentes países. Segundo as análises falaciosas desses organismos, somente os melhores resultados educacionais favoreceriam o desenvolvimento econômico e social dos países, o que justificaria a realização de reformas curriculares para promover um “melhor desempenho educacional dos países”. Aqui nós nos propomos, portanto, refletir criticamente sobre o currículo nacional brasileiro para a educação infantil, estabelecendo conexões com o discurso pedagógico hegemônico discutido no capítulo 2 e seu alinhamento com as orientações e concepções neoliberais impostas pelos organismos internacionais apresentadas no capítulo 3, para então apontar suas implicações sobre a formação do ser humano, em especial aos pertencentes a classe trabalhadora.

Conforme a educação infantil se expandiu no Brasil, foram elaborados diversos documentos que avançaram na proposição curricular para essa etapa escolar¹⁴⁵. Além de responder às novas demandas da crescente expansão e valorização dessa etapa de ensino, a elaboração de diretrizes e orientações nacionais também se configurou

¹⁴⁵ Dentre os vários documentos elaborados, destacamos alguns dos mais relevantes: Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996b), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, 1995), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), entre outros.

como estratégia política de *centralização do processo de tomada de decisões nas mãos do Estado*. Essa estratégia atua no sentido de garantir a difusão e legitimação oficial do discurso ideológico hegemônico a favor de reformas educacionais, as quais, conforme analisamos, visam responder as novas demandas da organização da produção capitalista por meio da intensificação da exploração e *captura da subjetividade* dos trabalhadores.

O conjunto desses documentos oficiais se apresenta como orientador de toda a organização da atividade educativa na escola, sendo elemento estratégico importante na reprodução do complexo de representações do ideário educacional hegemônico neoliberal. Assumindo um falso contorno universalizante, posto que vinculado aos interesses específicos da classe burguesa, o complexo de representações presente nos documentos oficiais nacionais é prescrito para todos como o meio mais adequado de compreensão do real e como orientação geral das práticas pedagógicas nas escolas. Em outras palavras, *os interesses particulares da classe dominante se elevam ao plano universal-coagulado e difundem o modo de agir e pensar burguês como se fossem normas gerais*.

Ao analisar criticamente os desdobramentos desses documentos na organização da educação infantil no país e seu impacto sobre a educação escolar pública, destacamos três documentos em particular: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, por serem documentos centrais na orientação curricular nacional para todas as instituições públicas e privadas de educação infantil no país.

4.3.1 RCNEI e o esvaziamento da atividade da brincadeira

No contexto das reformas neoliberais que se intensificam desde os anos 1990 com o governo de FHC, o MEC produziu, em 1998, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais e atua como referencial curricular, de competência federal, para a organização de todas as redes de ensino e escolas dos estados e municípios. Sua publicação foi um marco para a educação infantil no país, pois foi a primeira proposta curricular direcionada especificamente para orientar o trabalho docente nessa etapa escolar. O documento é dividido em três volumes, que,

em linhas gerais, explicitam a concepção de criança, o perfil necessário para o professor desse nível de ensino e, por fim, destaca a maneira como o conhecimento deve ser considerado pelos profissionais e construído pelas crianças na educação infantil. Além disso, o volume introdutório discorre sobre os objetivos e os conteúdos dos componentes curriculares, as orientações didáticas, a organização do espaço e a seleção dos materiais, e a importância da observação, do registro e da avaliação formativa na prática do professor. Em suma, este documento traz uma série de temas e questões com o objetivo de instrumentalizar os educadores de creches e pré-escolas na realização de seu trabalho junto às crianças. Destacamos particularmente a maneira como o documento articula a concepção de criança, brincadeira, conhecimento e a função do professor para determinar suas implicações na configuração da educação infantil no país.

No documento, a definição de criança apresenta um grande esforço interpretativo, definindo a criança como um “um sujeito social e histórico”, “parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade”, com uma “determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998b, p. 21). Contudo, logo em seguida notamos que se aproxima das propostas da abordagem Reggio Emília, e, portanto, dos limites inerentes a essa abordagem pedagógica.

De acordo com o RCNEI, as crianças são possuidoras de uma “natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998a, p. 21). A atividade da brincadeira é considerada a linguagem principal da infância, “ação que ocorre no plano da imaginação”, na qual a criança se apropriaria de elementos da realidade imediata e atribuir-lhes-ia novos significados. A brincadeira se configuraria como uma “imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998a, p. 27). Aqui, é importante destacar que a brincadeira a qual o documento enaltece são aquelas experimentadas de *maneira espontânea*, sem intervenção do adulto, a não ser na oferta de materiais e ambientes para a realização da brincadeira. Por isso, o *conhecimento* seria resultado de um *processo subjetivo de construção* pelas crianças, através de suas próprias interações com outras pessoas e com o meio em que vivem, ou seja, por meio do brincar, a criança construiria o conhecimento como “fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998a, p. 22). Nessa direção, enfatiza que a construção do conhecimento ocorreria por meio das experiências na inter-relação entre diferentes eixos de trabalho:

Identidade e Autonomia; Movimento; Artes Visuais; Música; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade, e Matemática (BRASIL, 1998a, p. 33).

Essa formulação construtivista, que tem como núcleo epistemológico as formulações de Piaget, atribui à criança a “capacidade autônoma” de extrair significado de suas próprias *experiências cotidianas individuais*. Nesse ponto, apresenta-se o aspecto mais nocivo desse documento oficial, seu alinhamento com a concepção pós-moderna de *negação irracionalista da dinâmica ontológica e objetiva da realidade*. Com orientações que se aproximam explicitamente das proposições teóricas da abordagem Reggio Emilia e que retomam os principais conceitos de Froebel, Dewey e Piaget, esse documento impõe uma concepção idealizada de criança, que teria a capacidade “natural” de aprender autonomamente por meio de suas *experiências individuais imediatas*, enaltecendo o conhecimento como resultado de processos subjetivos de cada indivíduo.

Como desdobramento imediato dessa concepção, a *brincadeira espontânea* é elevada a elemento central do trabalho pedagógico e a função do professor, orientado a *não intervir* nessa atividade espontânea, é reduzida à oferta e organização dos recursos e ambientes adequados para que as experiências nas brincadeiras ocorram de maneira mais diversificada. Conforme apresentado no documento:

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é *propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas* (BRASIL, 1998a, p. 30, grifos nossos).

Como discutimos anteriormente no capítulo 2, para Vigotski, a atividade da brincadeira se manifesta como aquela que propicia as mudanças qualitativas fundamentais para o desenvolvimento da criança. Porém, essas mudanças qualitativas somente se tonam possíveis por meio da *ação mediatizada* do professor, ou seja, é o ensino que amplia a percepção das relações humanas interpretadas nas brincadeiras pelas crianças, criando condições para elas irem além da sua percepção espontânea e imediata da vida social ao seu redor. Além disso, como destacado por Elkonin, a natureza da brincadeira não é instintiva e inata, mas social e histórica, e,

portanto, o conteúdo da brincadeira, o meio em que ela ocorre, os sentimentos, os valores e os conhecimentos da criança acerca da realidade variam de acordo com as condições sociais e históricas na qual a criança está inserida. Assim, o contexto não é apenas um cenário no qual a criança vivencia experiências ou, como coloca a abordagem Reggio Emília, um lugar “de encontros e diálogos”. O meio social é resultado das experiências sócio-históricas acumuladas, condensadas e objetivadas nos objetos e fenômenos da cultura e, portanto, a totalidade social é composta por complexos de mediações que se ampliam com o acúmulo histórico da práxis social. Logo, toda afirmação de que o conhecimento pode ser apreendido de maneira espontânea, sem a articulação de *elementos mediativos*, revela de fato uma proposta educacional que solipsiza o processo de aprendizagem da criança, reduzindo a aprendizagem ao *mundo da pseudoconcretude*, isto é, da aparência fenomênica dos objetos, processos e relações presentes no real. Portanto, o ponto que devemos considerar é que “lugares de encontros e diálogos” só ocorrem no âmbito *histórico-concreto*, enquanto sínteses de múltiplas determinações.

Dentro do contexto histórico da configuração da educação infantil no país, o RCNEI, por se constituir no primeiro documento curricular de âmbito nacional, expressou o maior reconhecimento da importância e necessidade de organização do ensino nessa etapa escolar. Todavia, seu conteúdo revela uma concepção de criança, brincadeira, conhecimento e função do professor imersa nas bases epistemológicas e equívocos teóricos próprios do discurso pedagógico que, como discutido anteriormente, tornou-se hegemônico no século XX.

Nesse sentido, o RCNEI, ao legitimar e difundir nacionalmente essas orientações curriculares, promoveu a ampliação de um discurso antiescolar pós-moderno, fundamentado na desvalorização e/ou na negação de conceitos ou expressões relacionadas ao assim chamado modelo escolar, tais como ensino, aluno, professor, aula, conteúdo, currículo entre outros. Nessa perspectiva, defende que as creches e pré-escolas sejam espaços educativos, porém *não escolares, afastando a prática pedagógica na educação infantil da concepção de educação escolar e do próprio ato de ensinar*.

Nesse mesmo período, emergiu no campo teórico da Educação Infantil no país um grupo de pesquisadores, *fortemente inspirados nas experiências de Reggio Emília*, que defendem a necessidade de construção de uma Pedagogia da Infância

(ou Pedagogia da Educação Infantil)¹⁴⁶. A produção teórica desses pesquisadores ganhou hegemonia no meio acadêmico¹⁴⁷ e se apresenta como representante no país das bases epistemológicas presentes no discurso pedagógico hegemônico construído ao longo do século XX, que abordamos no capítulo 2. Conseqüentemente, o discurso contido nos documentos oficiais se assemelha cada vez mais aos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância, influenciando fortemente o pensar e agir pedagógico na educação infantil no Brasil.

Em linhas gerais, os pesquisadores da Pedagogia da Infância defendem que a educação infantil “faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o ‘ensino’ e, sim, a ‘educação’ das crianças pequenas”, que “as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos”, que o elemento central não deve ser os processos de ensino-aprendizagem, e sim as “relações educativo-pedagógicas” (CERISARA, 2004, p. 9). Em suma, defendem que a creche e a pré-escola não devem ser “consideradas, tratadas ou organizadas como escolas”, consideram o ensino como algo “prejudicial à criança menor de 6 anos” e tratar a criança como *aluno* representaria um “desrespeito a sua *infância*” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 83).

Ainda que muitos dos intelectuais alinhados a essa corrente pedagógica sejam importantes defensores da educação infantil pública de qualidade no país, a implicação direta do distanciamento da prática pedagógica na educação infantil do ato de ensinar é a *redução do conhecimento a um processo subjetivo e fragmentário*.

Isso posto, por um lado, a educação infantil no Brasil sofria duros golpes dos organismos internacionais que impunham uma padronização de reformas neoliberais tecnocratas, gerenciais e privatistas para sua organização pelo Estado; por outro, as normas e orientações curriculares oficiais do país para essa etapa escolar se alinhavam cada vez mais ao discurso educacional hegemônico burguês. Nesse processo coercitivo, o ensino público, principal espaço de socialização de conhecimento para a classe trabalhadora, foi progressivamente esvaziado e

¹⁴⁶A denominação Pedagogia da Infância foi atribuída por Eloisa Acires Candal Rocha (1999), que é um dos principais nomes entre os pesquisadoress dessa corrente teórica junto a Ana Lucia Goulart Faria (1999), Ana Beatriz Cerisara (2004), Júlia Oliveira-Formosinho (2007), Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Apezato Pinazza (2007), entre outros.

¹⁴⁷ Estudo como o de Lamare (2016), sobre os trabalhos apresentados na ANPED, em especial o Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT07, entre 2003-2013, e Prado (2011) sobre a formação de professores de Educação Infantil, apresentados no GT07 da ANPED, entre 2000-2009, indicam o aumento significativo das pesquisas no campo da Pedagogia da Infância, tendo a Sociologia da Infância e a abordagem educacional das escolas da região de Reggio Emilia como principais interlocutoras.

precarizado, intensificando-se as formas de controle do capital sobre o processo de apropriação do conhecimento desde a primeira infância.

4.3.2 DCNEI: experiências, conhecimento e pseudoconcretude

A partir dos anos 2000, a expansão do atendimento escolar na educação infantil desencadeou o aprofundamento da centralização do controle do Estado sobre o processo de tomada de decisões relacionados à educação infantil por meio da promulgação de parâmetros, normas e diretrizes curriculares mais específicas para essa etapa escolar.

Como discutido previamente, a partir do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, ocorreram diversas mudanças importantes na legislação e financiamento relacionados à organização da rede de ensino da educação infantil no país, que favorecerem a expansão do atendimento escolar das crianças menores de 6 anos. Em 2009, com a expansão do atendimento nas escolas de educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), primeiramente homologadas em 1999, foram revisadas e reeditadas, resultando no Parecer CNE/CEB nº 20 e na Resolução CNE\CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que aprovaram as novas Diretrizes, documento mandatário que estabeleceu um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos com o objetivo de orientar o planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil no país. Diferentemente da estrutura do RCNEI, esse documento não apresenta áreas de conhecimento nem os conteúdos a serem ensinados, mas anuncia treze diretrizes gerais que devem orientar todo o trabalho educativo desenvolvido na escola de educação infantil. Além de reafirmar a importância da brincadeira como apresentada no RCNEI, estabelecendo as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil, o aspecto marcante do parecer que estabeleceu as novas DCNEI foi a influência do *pragmatismo* de John Dewey na emergência do conceito de *experiências* como central no currículo, definido como:

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

Segundo o parecer que apresentou a revisão e fixou as diretrizes, “desde o nascimento, a criança busca atribuir significado à sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social” (BRASIL, 2009b, p. 07), de modo que as experiências no espaço da educação infantil deveriam promover a construção pelas crianças de explicações sobre “o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009b, p. 14). Ora, tal valorização da experiência prática *imediate-individual*, como condição para a aquisição do conhecimento incorre nos mesmos equívocos espontaneístas da teoria pedagógica pragmática de Dewey, discutidas anteriormente. E mais, fundamenta-se no conceito esvaziado de experiência que, como analisado, emerge da articulação entre o desenvolvimento técnico-científico e as novas formas de reestruturação da produção no século XX, que desencadearam um processo de empobrecimento das experiências, esgarçando os elos que as vinculava ao patrimônio sócio-histórico construído pela práxis humana e reduzindo-as a vivências pessoais imediatas dos indivíduos, aproximando-se do conceito de *Erlebnis* (vivências) analisado por Walter Benjamin (2012).

Nesse sentido, o documento se baseia na noção de conhecimento reduzido a um conjunto de saberes úteis e pragmáticos que a criança constrói espontaneamente em suas vivências pessoais, *reduzindo o processo cognoscível do indivíduo à imediatez do cotidiano*. Na medida em que a articulação dialética entre ação-pensamento-ação não ocorre espontaneamente na relação imediata do ser humano com a natureza, mas por meio da passagem do empírico ao meditativo — pensamento científico —, que possibilita a elevação do conhecimento para além da aparência fenomênica da esfera da cotidianidade, o documento, na senda do pragmatismo filosófico de Dewey, torna oficial e normatiza no currículo escolar da educação infantil a restrição da criança à *pseudoconcreticidade da manifestação fenomênica*.

Essa supervalorização da experiência pessoal imediata presente no documento explicita sua vinculação com as concepções pós-modernas irracionalistas e contrárias à escola como espaço de socialização do saber objetivo produzido historicamente pela práxis social. Nessa direção, o parecer coloca que a função dos professores nessa etapa escolar centra-se na organização de *experiências de aprendizagem*. Nas palavras do próprio documento:

Cabe à professora e ao professor *criar oportunidade* para que a criança, no processo de elaborar *sentidos pessoais*, se aproprie de

elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como *elaborações dinâmicas e provisórias*. Trabalha-se com os *saberes da prática* que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor *observam* as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (BRASIL, 2009b, p. 15).

Nesse aspecto, ao supervalorizar o processo de aprendizagem, entendido como um processo “natural e espontâneo realizado subjetivamente” — próximo às formulações de Piaget —, a ação do professor é reduzida ao acompanhamento e “enriquecimento” desse processo por meio da seleção de materiais e organização de tempos e ambientes “acolhedores e desafiadores”, nos quais as crianças possam partilhar suas “interações, explorações e descobertas” com outras crianças e com o professor (BRASIL, 2009b, p. 12). Aqui, estas afirmações padecem das mesmas debilidades apresentados pela abordagem Reggio Emilia, que esvazia a ação educativa do professor e rebaixa a intencionalidade da prática docente com as crianças à mera observação, organização, proposição de experiências – desprovidas das necessárias mediações – e contextos “acolhedores e instigantes”.

A partir dessa concepção de experiência e conhecimento, as novas DCNEI determinam na diretriz nº 11 que as práticas pedagógicas, norteadas pelos eixos das interações e brincadeiras, devem *garantir experiências* que “promovam o conhecimento de si e do mundo”, “possibilitem situações de aprendizagem”, favoreçam a “imersão das crianças nas diferentes linguagens”, “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais”, promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações artísticas, entre outras. Essa supervalorização dos processos individuais de aprendizagem por meio das experiências imediatas, núcleo das concepções que configuram o discurso educacional hegemônico que marcou o século XX, revela uma *concepção naturalizante do processo de aprendizagem* da criança que exalta a ideia de que todas têm a mesma possibilidade de aprender, independentemente das condições socioeconômicas *concretas* em que estão inseridas. Daí a ênfase dada ao papel do professor na seleção de materiais e preparação dos ambientes de aprendizagem, como se a mera organização dos espaços fosse suficiente para suprimir as desigualdades sociais no processo de apropriação de conhecimento entre os indivíduos. No entanto, como discutimos anteriormente, a aprendizagem da

criança, entendida como *ser social* não é uma “capacidade” ou “dom” natural, mas sim *determinada pelas condições histórico-concretas na quais a criança está inserida dentro das relações sociometabólicas entre o homem e natureza em determinado período histórico*. Logo, na sociedade capitalista, os diferentes processos de aprendizagem estão relacionados às desigualdades sociais produzidas pelo modo como as relações de produção são organizadas socialmente, e, portanto, são determinadas pelas condições de classe em que a criança está inserida.

Desse modo, ao descolar o plano individual de suas determinações sociais, as DCNEI velam a verdadeira raiz das desigualdades dos processos de apropriação de conhecimento entre as crianças, alinham-se às análises mistificadoras dos órgãos internacionais que atribuem à educação infantil o poder de amenizar as desigualdades sociais, esvaziam a função da escola de socializar o conhecimento historicamente produzido pela práxis humana e contribuem para a manutenção do monopólio do conhecimento nas mãos do capital em detrimento da formação da classe trabalhadora.

4.3.3 BNCC: padronização e rebaixamento do saber escolar

A mais recente e importante manifestação *concreta* do processo que articula a centralização do controle das decisões pelo Estado, marcado pela ampliação das reformas neoliberais e a difusão de um pensamento único sobre a Educação, ocorreu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

Como política pública, a BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais — desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien e intensificada em todas as orientações do Banco Mundial —, da Constituição Federal de 1988, da LDB (BRASIL, 1996), das DCNEI e das estratégias para alcançar três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 — metas 2, 3 e 7. Esse documento, de caráter normatizador, estabelece os conteúdos mínimos e o conjunto de *aprendizagens essenciais* que devem ser oferecidos a todos os alunos durante a educação básica no país. Por ser um documento de caráter normativo, com o papel de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de

educação infantil e ensino fundamental no país, ela expressa as principais ideias e concepções de educação na contemporaneidade.

A primeira versão da BNCC foi divulgada em 2015, no governo de Dilma Rousseff, quando o MEC estava sob o comando de Renato Janine Ribeiro. Após um período de seminários e fóruns pelo país e consulta pública online, o MEC, então sob comando de Aloizio Mercadante, disponibilizou a segunda versão da BNCC. Durante o processo de produção e organização do documento, participaram membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades Públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes dos aparelhos privados de hegemonia de grupos empresariais que compõem a ONG “Movimento pela Base Nacional Comum” (MBNC).

O surgimento da MBNC expressa o aumento da influência do setor privado na definição do currículo nacional. Formado em 2013, esse grupo é composto por grandes instituições privadas ligadas ao Banco Mundial e articuladas com instituições educacionais globais, que atuam na promoção de mudanças na educação em diversos países, especialmente no currículo, avaliação, formação de professores, entre outros. Dentre as diversas instituições que compõem esse grupo, podemos destacar a Fundação Lemann como principal apoiadora e articuladora, além do Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Itaú-Unibanco, Fundação Roberto Marinho entre outros. Além disso, ainda que não nomeado abertamente, o Movimento se articula a outras instituições por meio da participação de pessoas físicas que são ligadas diretamente a instituições públicas e privadas, como o MEC; o CNE; o Inep; o Serviço Social do Comércio (Sesc); o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper); a Confederação Nacional dos Municípios (CNM); o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (Ceipe/FGV); as Secretarias Municipais e Estaduais; os Cargos Políticos eletivos; o Instituto Inspirare; o Grupo Mathema, que pesquisa e desenvolve métodos pedagógicos para ensino de Matemática; o Instituto Rodrigo Mendes; o Instituto Singularidades, de formação de professores; o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio), que oferece também consultoria para capacitação de professores; a Abrelivros; a Cidade Escola Aprendiz; o Laboratório de Educação e Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul. Esse grupo de instituições – em sua maioria ligada ao capital financeiro – , se apresenta em seu site como uma “rede não

governamental e apartidária de pessoas e instituições” que se dedica a “apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MBNC, site).

Envolto no discurso “filantrópico”, essas instituições atuam como representantes das classes dominantes e promovem a disseminação de um projeto de educação alinhado aos seus interesses mercadológicos. Tendo como referências as experiências de reformas curriculares implementadas nos Estados Unidos, Austrália, Reino Unido e Chile, constituem-se em um grupo hegemônico que atua na implementação de reformas educacionais alinhadas a um projeto educacional neoliberal para o país.

Com o golpe de Estado em 2016, no qual a presidente Dilma Roussef foi destituída do seu cargo, ocorreu uma mudança no aparelho governamental, e os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM — repetindo-se a aliança dos tempos do governo de FHC —, o que levou a uma maior readequação do documento aos interesses dos representantes da classe dirigente. Desse modo, com Michel Temer na presidência, ganha força um projeto liberal de nação, que visa inserir o Brasil dentro da divisão internacional do trabalho a partir da subalternização ao capital financeiro e monopólios internacionais. Nesse contexto, os representantes dos interesses mercadológicos, reacionários e conservadores, fortalecem-se e ampliam rapidamente sua participação na elaboração do documento (MARSIGLIA et al., 2017). O Ministro da Educação passa a ser então Mendonça Filho, e como Secretária Executiva assume Maria Helena Guimarães de Castro¹⁴⁸, que passa a presidir o Comitê Gestor responsável pela elaboração da BNCC e seleciona especialistas internacionais, como *The Curriculum Foundation* (Reino Unido), Fundação ACARA (Austrália), e Phil Daro e Susan Pimentel (Stanford University), que atuaram na elaboração do *Common Core State Standards*, a base nacional implementada nos Estados Unidos, para revisar a terceira versão do documento.

¹⁴⁸ Maria Helena exerceu diversos cargos públicos na área de educação no governos do PSDB no estado de São Paulo e no governo FHC. Ela faz parte do conselho científico da Abave e foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", e da "Associação Parceiros da Educação"; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e, finalmente, Presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Ela foi umas das principais responsáveis pela elaboração e implementação das principais reformas educacionais no Governo FHC, como a reorganização do Saeb e a criação do Enem.

Nesse contexto politicamente favorável, o Movimento pela Base passou a administrar a elaboração do documento curricular, inserindo mudanças na versão final, como a noção de desenvolvimento de competências gerais como o objetivo maior da educação, e reproduzindo o discurso tecnicista presente, conforme destacamos anteriormente, no relatório Delors e nas orientações educacionais feitas pelo Banco Mundial. Todavia, ainda que pesem certas alterações importantes entre as versões anteriores e a terceira e última versão aprovada em 2017, todas estão em plena sintonia com o ideário hegemônico neoliberal, apresentando uma continuidade em relação ao referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios utilizados. De fato, à medida que a BNCC incorporou as principais bandeiras do capital financeiro, a Educação básica se tornou um vantajoso negócio para estas instituições empresariais. Articulado ao processo de asfixia dos recursos públicos para a educação, o setor privado se apresentou como o “salvador” da qualidade da educação pública e se torna grande prestador de serviços para a educação, oferecendo “parcerias”, especialmente para a rede escolar pública, na forma de materiais didáticos e assessorias especializadas e adequadas à BNCC para “facilitar” a implementação da Base nas escolas¹⁴⁹.

Concomitantemente, também ganharam força no cenário político nacional setores das frações de classe mais reacionárias da burguesia, assentados sobre os argumentos moralistas e retrógrados do reacionarismo e conservadorismo contemporâneo, tais como a defesa da família e de valores tradicionais e a oposição a partidos e concepções de mundo de esquerda, inclusive as concepções liberais mais adequadas à contemporaneidade. Frentes parlamentares ligadas a instituições religiosas e conservadoras ganharam espaço e introduziram suas pautas conservadoras na agenda política educacional, tornando-se um dos interlocutores do MEC na formulação da BNCC. A expressão concreta mais emblemática desse fenômeno no campo da educação ocorreu com a emergência, em 2004, do Movimento

¹⁴⁹ Como exemplos dessa dinâmica, destacamos, em 2017, a parceria da Nova Escola, revista dirigida pela Fundação Lemann, com a Google, na produção e oferta a professores de uma plataforma digital com recursos pedagógicos estruturados e alinhados à BNCC, que envolve também a produção de conteúdo educacional. O Instituto Ayrton Senna criou, em 2015, o laboratório eduLab21, para estudar as competências socioemocionais e desenvolver programas, metodologias e propostas pedagógicas. Estas são implementadas em parcerias diretas com secretarias estaduais e municipais de ensino com as quais realizam assessoria técnica, formação de educadores, produção de materiais e estratégias de gestão e implementação.

Escola sem Partido¹⁵⁰, que, primeiramente, buscou judicializar a relação entre professores e alunos, passando, em seguida, a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias.

As demandas desse movimento foram pontuais e focaram, principalmente, naquilo que deveria ser excluído do currículo escolar. De maneira geral, as exclusões exigidas se referem a qualquer forma de conteúdos que abordem questões de classe, gênero e sexualidade, afirmando que a BNCC deveria ser apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, sem nenhum tipo de “doutrinação política, religiosa, ideológica ou de gênero” (MACEDO, 2017). A recusa ao tratar o diferente de si baseia-se, segundo o próprio site do movimento, na defesa de que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, demonstrando uma clara tendência à imposição de valores alinhados a uma *única* concepção de mundo – ao modelo de família tradicional burguesa e a uma visão conservadora e acrítica centralizada em um “tipo” de cristianismo, com viés fundamentalista.

Como já discutimos, a ideologia tem sua gênese determinada pela práxis social dos homens, e, portanto, ideologia e existência social são inseparáveis. Desse modo, na sociedade capitalista – erigida sobre contradições e conflitos de classes – o fenômeno da ideologia se manifesta como instrumento ideal utilizado pelos homens na luta de classes. Esse movimento, envolto em argumentos de que os conteúdos escolares e os professores deveriam ser neutros do ponto de vista político e ético, dissimula um ataque obscurantista e reacionário a qualquer esforço de análise crítica da realidade que exponha as desigualdades sociais geradas pela lógica destrutiva do capital. Ora, se ideologia e existência social se articulam dialeticamente, a suposta neutralidade defendida por esse movimento revela de fato a intenção de transformar a educação em reprodutora do complexo de representações vinculados à burguesia. Esse ataque atinge diretamente o sistema escolar público, que se torna amordaçado e impedido de atuar em direção à socialização do conhecimento sistematizado. Logo, ao buscar *limitar a socialização do conhecimento*, restringindo a liberdade das instituições escolares e da atividade educativa do professor, as ações políticas desse

¹⁵⁰ Segundo a própria definição encontrada no site do movimento, o grupo: trata-se de “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acessado em 01 dez. 2022).

movimento se inserem num complexo de ações objetivas que buscam a reprodução de elementos ideossociais que atenuam e eternizam as contradições sócio-históricas do capital, conseqüentemente, universalizando e legitimando uma única visão de mundo, a capitalista.

Nesse percurso, também destacamos que, inicialmente, a inclusão da educação infantil na BNCC foi tema controverso em virtude da hegemonia no debate acadêmico de concepções pedagógicas antiescolares pós-modernas, que consideravam prejudicial a ideia de currículo na educação infantil, argumentando que aproximaria esse nível de ensino de “modelos escolares”. Como desdobramento desse debate, a introdução da educação infantil na BNCC assimilou as principais concepções de criança e educação presentes nesse discurso pedagógico hegemônico e as tornou orientações normativas gerais em nível nacional.

Ainda que a BNCC não seja um currículo, ela se apresenta como uma “referência nacional obrigatória” para que as redes de ensino, instituições públicas e particulares elaborem os currículos e propostas pedagógicas das escolas. Desse modo, a BNCC tem um papel de orientação geral em relação ao conteúdo dos currículos elaborados pelas escolas, relacionados imediatamente ao plano da ação efetiva praticado na realidade escolar. No entanto, ao definir como esses currículos devem ser organizados, estruturados, e quais os conteúdos selecionados, a BNCC, inevitavelmente, determina sua configuração, intenções e implicações para o processo de educação escolar. Logo, o surgimento da BNCC resultou em uma reconfiguração da educação escolar formal no país, impactando diretamente os currículos das escolas e, conseqüentemente, delimitando ideologicamente o conjunto de conhecimento sistematizado em saber escolar mínimo socializado na escola (MALANCHEN, MATOS e ORSO, 2020).

Conforme discutido, na sociedade de classes capitalista a educação escolar é condicionada pela dinâmica da luta de classes e disputa por hegemonia. Portanto, ainda que a BNCC se apresente, falaciosamente, como universal, suas orientações impactam a educação escolar de maneira diferente para cada classe social. Como discutiremos adiante, o documento reproduz as bases epistemológicas do discurso pedagógico hegemônico do capital no século XX e as principais recomendações dos órgãos de financiamento mundial, atingindo especialmente a classe trabalhadora ao rebaixar a qualidade da apropriação do conhecimento sistematizado por meio do esvaziamento da função da educação escolar.

4.3.3.1 Fundamentos teóricos da BNCC

A homologação da BNCC, em 2017, tornou esse documento o referencial principal para a educação escolar no Brasil. No entanto, este documento não rompeu com as limitações e equívocos presentes no RCNEI e nas DCNEI; pelo contrário, manteve o *conceito esvaziado de brincadeira* como eixo estruturante, assim como a *compreensão naturalizante do processo de aprendizagem*, o *rebaixamento da ação mediatizada do professor* e a *valorização do conhecimento pragmático*.

Com a pretensão de ser um documento universal, voltado para o “bem comum”, a BNCC se autodefine como “um documento plural e contemporâneo”, que visa assegurar os “*direitos de aprendizagem e desenvolvimento* a que todos têm direito”, por meio da definição do conjunto de “*aprendizagens essenciais e indispensáveis* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica”. Estas aprendizagens essenciais deveriam promover o desenvolvimento de dez *competências* gerais, definidas como a consubstanciação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 5).

Em primeiro lugar, o conceito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento não tem fundamento científico, posto que, ontologicamente, a formação do ser social envolve um processo de aprendizagem permanente que se consubstancia na práxis humana. Logo, todo processo educativo envolve um processo de aprendizagem construído socialmente. Opera-se aqui a *redução do direito à educação*, como se o processo de aprendizagem envolvesse apenas a relação professor-aluno, suprimindo as contradições de classe social que efetivamente determinam os diferentes processos educativos entre os alunos. Esse deslocamento do “direito à educação” para o “direito à aprendizagem” oculta a transferência da responsabilidade da qualidade do ensino para os professores, no caso das escolas em que os alunos não atinjam um desempenho adequado nas avaliações de larga escala. Em outras palavras, enfraquece a responsabilidade do Estado de assegurar escolas públicas de qualidade, com professores, currículo e infraestrutura adequada, que proporcionem condições concretas para a realização de um processo educativo de qualidade. Essa distorção atinge especialmente a classe trabalhadora, pois a rede pública de ensino se torna ainda mais desamparada pelo poder público.

Outro aspecto nocivo para a qualidade da educação pública é a introdução do “conceito” de competências na base. Na BNCC, o conceito de competências é entendido como *o principal articulador do processo de aprendizagem*, sendo central na organização didática proposta para cada etapa da educação básica. Como expresso no documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “*saber fazer*” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

Ao enfatizar este “conceito”, o discurso presente na BNCC se aproxima da pedagogia tecnicista do “aprender a aprender”, revelando a conexão dessa proposta de organização curricular com a perspectiva alienante de *adaptação do aluno às demandas do mercado de trabalho*. Como discutido, a ênfase no aprendizado de competências – erigida a partir das demandas da produção toyotista que emergiram na fase da acumulação flexível do capital e difundida nas orientações dos órgãos internacionais – carrega uma compreensão de *conhecimento reduzido à sua dimensão tácita* o que implica a desvalorização, no plano pedagógico, do ensino estruturado sobre um conjunto de conteúdos científicos.

Essa valorização do conhecimento pragmático, articulada à visão negativa sobre o papel do ensino escolar no discurso pedagógico hegemônico na educação infantil, atingiu devastadoramente as orientações propostas pela BNCC para esse nível de ensino. Retomando e aprofundando o conceito de experiências desenvolvido nas DCNEI, a organização curricular proposta para a educação infantil no documento suprime a noção de conteúdos de ensino e reorganiza o currículo em cinco *campos de experiências*: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta fala pensamento e ação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Anexo A).

Esse novo arranjo curricular estabelece que cada campo envolve as “situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL,

2017, p. 38). Ainda que a BNCC não apresente qualquer referência bibliográfica, aqui é possível notar uma vinculação direta com as formulações da abordagem Reggio Emília. Como discutimos no capítulo 2, a organização da estrutura curricular em campos de experiências, proposta por essa abordagem, está vinculada à valoração das experiências pessoais imediatas – entendidas como vivências (*Erlebnis*) – em detrimento da organização do currículo em disciplinas e conteúdo de ensino. Como consequência, a BNCC para a educação infantil padece dos mesmos equívocos teóricos dessa abordagem, com o *agravante* de que o documento torna tais equívocos uma política pública.

Conforme detalhado no Anexo A, a configuração desses campos de experiências rompe com a forma escolar de currículo organizado por conteúdos e eixos de trabalho, estabelecendo as experiências sensíveis imediatas como determinantes para a construção do conhecimento. Cada campo possui *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* próprios, identificados com códigos alfanuméricos, que se diferenciam de acordo com o grupo por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Anexo B). Essa organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária revela uma aproximação do documento com a Taxonomia de Bloom, um sistema de classificação de objetivos educacionais que parte do pressuposto de que o processo cognitivo envolve um conjunto de habilidades mentais essenciais que se estruturam em níveis de complexidade crescente¹⁵¹. Para esta teoria, as determinações históricas e contraditórias do objeto que se quer conhecer são desconsideradas, pois o objeto de conhecimento é entendido como uma “realidade dada” e, portanto, o ato de conhecer se limitaria a se apropriar progressivamente de seu funcionamento.

Como discutimos no capítulo anterior, as avaliações externas e padronizadas em larga escala, impostas pelo Banco Mundial, que se estruturam em torno desse sistema de classificação de objetivos de aprendizagem, operam o enquadramento dos

¹⁵¹ Em 1956, um grupo de pesquisadores da Associação Americana de Psicologia, liderados por Benjamin S. Bloom, assumiu a tarefa de classificar os diferentes níveis de cognição que fundamentaram o desenvolvimento de um sistema de classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem no processo educacional. A utilização desse sistema de classificação se apresentou como uma ferramenta no planejamento das aulas e, principalmente, na avaliação da aprendizagem dos alunos. Esse sistema foi revisitado em 2001, por diversos pesquisadores, mas ainda que, com algumas mudanças, manteve a essência do modelo original. A Taxonomia é amplamente utilizada nas avaliações de larga escala internacionais (Pisa) e, agora, cada vez mais no contexto nacional (Enem, Saeb).

currículos nacionais de diversos países por meio do controle e seleção dos conteúdos de ensino escolar exigidos e avaliados “positivamente” por essas provas. Considerando que a *qualidade do ensino foi reduzida* à aferição do desempenho dos alunos por meio dessas avaliações de larga escala, e seus resultados se tornam condição para o financiamento externo, podemos verificar a completa conformação da BNCC ao modelo educacional definido pelo Banco Mundial. Na busca pela maximização dos resultados nessas avaliações, a BNCC opera a padronização e o controle dos conteúdos escolares necessários aos ditames das avaliações em larga escala, visível na organização dos objetivos de aprendizagem em códigos alfanuméricos, como apresentado no Anexo B.

Desse modo, a articulação entre a pedagogia das competências e a Taxonomia de Bloom, não apenas potencializou a noção de conhecimento como “saber fazer”, reproduzindo as concepções tecnicistas superficiais de aprendizagem presentes nas orientações do Banco Mundial, como também estabeleceu o sistema de classificação de objetivos de aprendizagem como padrão para a aferição da qualidade do ensino por meio das avaliações de larga escala.

Nessa direção, verificamos que a BNCC aprofunda as limitações teóricas presentes no RCNEI e nas DCNEI e não apresenta propostas para o desenvolvimento de formas mediativas que superem o pensamento *pseudoconcreto* próprio do cotidiano. Pelo contrário, ao se apresentar como documento oficial normativo dos currículos escolares no país, *padroniza, homogeniza e regula*, de maneira rebaixada, os conhecimentos, objetivos, competências e habilidades considerados apropriados para cada etapa da educação escolar básica.

E mais, ao se apresentar como política pública, cria a ilusão de que regula a educação escolar de todas as crianças, independentemente de sua classe social. No entanto, por mais que a retórica do documento defenda que a base se estrutura sobre uma parte comum e uma parte diversificada, que leva em conta as características regionais e locais da sociedade, ele desconsidera as diferenças brutais entre a realidade objetiva das escolas públicas e privadas, entre as de regiões mais pobres e as de regiões mais ricas, entre as rurais e as de bairros burgueses. Em suma, não são levadas em consideração as diferenças concretas de recursos e poder, determinadas pelas relações sociometabólicas do capital. Conseqüentemente, o que se verifica é a *padronização* de um conjunto de conhecimentos mínimos, esvaziados de toda reflexão racional-meditativa do mundo, como parte de um projeto de

rebaixamento da qualidade mediativa da educação escolar que tem como alvo direto o ensino público, atingindo duramente a função de socialização dos conhecimentos científicos, culturais e artísticos produzidos coletivamente ao longo da história – essencial no processo de a formação crítica e criativa dos trabalhadores.

Isso significa dizer que a padronização, o controle e rebaixamento da qualidade da educação escolar, impostos pela BNCC, se articulam com a necessidade histórica do capital de manter o monopólio do conhecimento e garantir que seu acesso seja limitado e não promova oportunidades para a classe trabalhadora contestar sua hegemonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerados os pressupostos ontogenéticos do materialismo histórico-dialético, que argumentam que o modo como a práxis humana é realizada e organizada historicamente e socialmente determina todas as manifestações da existência, a presente pesquisa colocou em questão os desdobramentos da ofensiva neoliberal sobre a educação escolar voltada aos anos iniciais de vida do ser social, em particular das crianças pertencentes à classe proletária.

Nessa direção, ao longo de nossa pesquisa, argumentamos que a educação infantil, como parte do fenômeno histórico-social da educação escolar, carrega em si as contradições que a escola manifesta na sociedade de classes capitalista. A partir de nossos referenciais teórico-metodológicos, demonstramos que a educação não é um processo abstrato, mas sim um fenômeno histórico-social constituído em conformidade com as condições materiais e objetivas, ou seja, é determinado pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e pelo modo em que a práxis social é organizada.

O processo de reprodução do ser social pela práxis – ação transformadora do ser humano sobre o meio através da articulação dialética entre ação-pensamento-ação – exige certa construção, acumulação e apropriação de conhecimento sobre o mundo exterior a fim de que haja a produção de um efetivo domínio e transformação da natureza pelo ser. Esse processo, dialeticamente, condiciona e determina a criação de novos elementos histórico-morfológicos de sociabilidade, de modo que o processo educativo, pelo qual o ser social se apropria deste acúmulo de conhecimento socialmente produzido, se apresenta como elemento permanente na produção e reprodução da *totalidade social*.

Em outras palavras, os modos como a práxis social se organiza nas diferentes formações sociais na história condiciona e determina a forma concreta que o fenômeno educativo assume em cada sociabilidade. Logo, a forma educação escolar, tal qual se apresenta nos dias de hoje, resulta de um largo processo histórico de transformações econômicas, políticas e culturais ao longo da história e de suas diferentes formações sociais.

A formação do modo de produção capitalista, marcado pela centralidade da produção para a troca, constituiu uma nova forma de sociabilidade. Em um processo de rupturas e continuidades, ao mesmo tempo que promoveu a desagregação das relações de produção feudais, aprofundou a expropriação do trabalhador individual do

solo e dos demais meios de produção e provocou a transformação destes últimos em meios de produção social concentrado nas mãos de poucos proprietários. A expansão e universalização dessa forma sociometabólica, fundamentada na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da força de trabalho assalariada, determinou o aprofundamento violento das desigualdades sociais – que se tornaram o elemento estrutural dessa nova sociabilidade.

Desse processo emergiu a sociedade de classes capitalista, dividida em duas classes fundamentais em confronto direto de interesses: a burguesia, classe dos proprietários dos meios de produção, e o proletariado, classe dos trabalhadores obrigados a vender sua força de trabalho. O desenvolvimento histórico do confronto dinâmico entre essas duas classes antagônicas é marcado pela disputa – consciente ou intuitiva – por hegemonia no controle e organização do processo material de produção da existência social. Porém, a disputa pelo controle e domínio na condução e orientação da práxis social não se limita ao processo produtivo, pois envolve também os modos de pensar e as orientações ideológicas dos indivíduo. Isso significa que a luta de classes envolve a disputa pelo controle do processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela práxis humana, de modo que o processo educativo permanente – condição para a realização do trabalho pelo ser – *assume um caráter histórico particular na ordem sociometabólica do capital.*

A revolução da base técnica possibilitou a ilimitada ampliação das forças produtivas, ampliando a necessidade formativa do ser social no processo produtivo. Uma vez que o desenvolvimento histórico da práxis social produziu uma ampliação dos processos mediativos levando, portanto, a uma maior heterogeneidade dos complexos de complexos, a experiência individual do indivíduo já não é mais suficiente para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos na práxis social. Surge, dessa forma, a necessidade de garantir a socialização de um conhecimento mínimo entre os trabalhadores que participam do processo produtivo capitalista. No entanto, essa necessidade de socialização de conhecimento para garantir a manutenção do processo produtivo se confronta com a necessidade da classe burguesa assegurar a reprodução dos complexos de representações que legitimam seu controle sobre a produção. Por sua vez, a educação escolar moderna se apresenta como fenômeno educativo *histórico-particular*, resultado de uma *contradição dialética interna essencial*: ao mesmo tempo que se constitui como espaço de socialização e apropriação do conhecimento historicamente produzido na

práxis humana por todos os indivíduos — e, portanto, de ameaça à ordem do capital — é também reprodutora do conjunto de valores, comportamentos e hábitos particulares que legitimam ideologicamente as contradições objetivas estruturais da sociedade de classes e o domínio hegemônico da burguesia.

Aqui se apresenta o argumento central utilizado em nossa pesquisa: a dinâmica histórica da luta de classes determinada pelo confronto entre interesses de classes antagônicos, condiciona o movimento dessa contradição interna essencial na educação escolar. É a partir dessa duplicidade que podemos apontar o potencial progressista da escola. Ao mesmo tempo que, no plano histórico, a exploração da classe trabalhadora se reflete em uma escolarização precária, simplória e reprodutora da ideologia burguesa, *antiteticamente*, o fortalecimento e organização do proletariado na luta de classes impulsiona a escola como espaço de socialização da ciência, potencializando a ampliação e ascensão da consciência de cada indivíduo em direção aos níveis mais elevados de domínio consciente do real alcançados pelo gênero humano. Em outras palavras, a contradição principal manifesta na educação escolar revela que *somente quando os trabalhadores se constituem como força hegemônica é que a escola concretamente promove a socialização do conhecimento.*

É dentro dessa totalidade complexa que são formados os elementos histórico-concretos que constituem a educação infantil na sociedade contemporânea. Assim, a educação infantil, como parte do todo, carrega em si a contradição essencial da educação escolar. No entanto a origem e desenvolvimento da educação infantil contém elementos histórico específicos que atribuem *características particularidades* a essa contradição. A criança – enquanto ser social – adquire uma nova condição de existência dentro da sociabilidade capitalista. Na sociedade de classes capitalista, a condição de vida da classe social e do gênero ao qual a criança pertence *determina* distintos processos educacionais para os filhos e filhas da família burguesa e da família trabalhadora, de modo que, na dinâmica da lutas de classes, a burguesia procura impor sua hegemonia pelo controle do processo de apropriação do conhecimento desde a mais tenra idade do ser social. Como consequência, desde sua origem, a educação infantil se caracterizou por fazer parte do projeto educacional burguês de controle e manutenção do complexo de representações hegemônico na sociedade.

Nessa direção, a ampliação das desigualdades sociais provocadas pelas transformações econômicas e sociais do capitalismo no século XIX manifesta-se na

intensificação da exploração da classe trabalhadora. O aumento exponencial do contingente da população pobre e marginalizada nos centros urbanos resultou no surgimento das primeiras formas de instituições educacionais para crianças menores de 6 anos na Europa. O caráter assistencialista dessas instituições, marcado pela educação de baixa qualidade, mais moral que intelectual e voltado especificamente para as crianças pobres filhas da classe trabalhadora, evidenciaram um projeto burguês de educação para a infância pobre que almejava um controle do conhecimento socializado, ao mesmo tempo em que promovia na criança um sentimento de resignação em relação a sua condição social. Assim, a origem da educação infantil se articulou com a ofensiva burguesa em restringir o conhecimento socializado pela educação escolar, e em difundir um conjunto de mistificações e generalizações de valores e comportamentos próprios da sociedade burguesa como regras universais.

A hegemonia da classe burguesa durante esse processo promoveu o desenvolvimento e generalização de um discurso pedagógico específico para a educação infantil. Conforme discutido, a partir de argumentos filosóficos abstratos, fundamentados em uma concepção subjetivista e espontaneísta do processo cognitivo, que supervaloriza a aprendizagem a partir de experiências em detrimento do ensino intencional dirigido para o desenvolvimento do pensamento teórico e científico, erigiu-se um quadro teórico mistificante da educação infantil. Nesse sentido, tanto a origem, quanto o posterior desenvolvimento das instituições escolares voltados para crianças menores de 6 anos – especialmente no mundo ocidental –, se articula com o movimento de socialização e internalização de valores que legitimam a uniformidade ideológica burguesa na sociedade manifesta pelo senso comum.

O discurso pedagógico voltado para a educação infantil somente ganha dimensão crítica e emancipadora com um conjunto de elaborações teóricas desenvolvidas desde a Revolução Russa em 1917. Frente à ruptura e crítica radical da sociabilidade burguesa realizada nesse momento histórico, o proletariado assume posição hegemônica na sociedade revolucionária, tornando possível um *salto ontológico* na direção do desenvolvimento de um conjunto de reflexões sobre a educação realmente emancipadora. Nesse contexto, a educação infantil adquire uma nova qualidade com as experiências educacionais soviéticas e o conjunto de reflexões elaboradas nesse processo. A partir desse momento, torna-se possível compreender os dois polos que compõem a contradição interna da educação escolar em sua

plenitude e distinguir as formas concretas em que estabelecem relações de interdependência e relações de contradição com seu conjunto. Dessa maneira, a plêiade de reflexões elaborada pelos pesquisadores da Teoria Histórico-cultural nos permite realizar a crítica radical da ofensiva neoliberal sobre a educação infantil na atualidade e apontar suas implicações concretas para a formação da criança pertencente à classe trabalhadora.

A necessidade de responder ao agravamento da crise estrutural do capital no final do século XX desencadeou um processo de recomposição orgânica do capital, marcado pela reestruturação produtiva nos moldes do sistema toyotista de produção, e a difusão do pensamento neoliberal. Nesse processo, a educação escolar assumiu papel estratégico para a classe burguesa assegurar sua hegemonia na condução e orientação da práxis social por meio do monopólio da ciência e do controle do conhecimento socializado na escola.

Por um lado, a imposição de uma pseudorracionalidade pragmático-produtiva, própria do sistema toyotista de produção promoveu a readequação da organização do ensino escolar para atender às novas demandas históricas específicas da formação do trabalhador para a produção. A fragmentação entre conceito, teoria e reflexão (trabalho intelectual) e prática, aplicação e experimentação (trabalho manual), intensificada no modelo produtivo toyotista, e agora transposta para a escola, reduziu a natureza histórico-abstrata do conhecimento a uma dimensão meramente tácita. Por outro, a difusão do pensamento neoliberal, *expressão ideológica desse novo processo de reestruturação produtiva*, impulsionou a absorção do discurso gerencialista e tecnicista pela educação, justificando a “necessidade” de reformas educacionais imersas no pragmatismo e *favorecendo* a entrada do setor privado –liderado pelo capital financeiro – no campo educacional. A articulação desses elementos histórico-específicos revela um projeto de educação escolar que afasta a escola do papel de socialização do conhecimento científico, cultural e artístico, socialmente produzido ao longo da história pela práxis humana, e reforça a concepção de escola como mero espaço de desenvolvimento de competências e habilidades adequadas às novas demandas do processo produtivo capitalista. Assim, o conhecimento foi reduzido a sua dimensão de utilidade prática no mundo cotidiano.

Ora, ainda que o pensamento cotidiano seja a fonte do conhecimento científico, somente a mediação do ensino possibilita ao ser social desvelar as mediações existentes na realidade concreta e atuar sobre elas de maneira consciente. No mesmo

sentido, o domínio da realidade exige o conhecimento do ser sobre ela, e para isso, é essencial a passagem do empírico ao pensamento mediativo. Porém, uma vez que o conhecimento na cotidianidade – o senso comum – se limita ao aspecto pragmático relativo à ação imediata do homem, o conhecimento *restrito* à aparência fenomênica dos objetos e processos nessa esfera é reduzido exclusivamente à simples manutenção do funcionamento dessa cotidianidade.

Diante disso, a atuação dos principais organismos de financiamento internacional na promoção da entrada do setor privado nos sistemas de ensino nacionais, assim como o esvaziamento curricular imposto por suas “recomendações” na seleção e organização dos conteúdos escolares, expressam a perversidade da ofensiva neoliberal contra a educação escolar. A promoção de um ensino centrado na internalização de saberes, valores e padrões necessários à manutenção das relações sociometabólicas do capital, revela uma redução da noção de universalidade a um elemento particular-universalizado, isto é, o universal é reduzido aos interesses particulares da classe burguesa, a manutenção de sua hegemonia na luta de classes.

Em contrapartida, esse processo de recomposição das formas de controle e monopólio do conhecimento pelo capital resultou no rebaixamento da complexidade meditativa da educação escolar, atingindo de maneira mais cruel a classe trabalhadora que tem na escola pública um dos poucos espaços de socialização de conhecimento na sociedade. Tendo em vista que o desenvolvimento do processo de captação perceptivo-analítica do real é condicionado e determinado pela elevação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico abstrato, a imposição de um ensino escolar limitado ao conhecimento pragmático impossibilita a formação do pensamento baseado em conceitos científicos.

Dentro dessa totalidade complexa, podemos afirmar que a atual ofensiva neoliberal contra a educação infantil impõe limitações ao processo de formação da criança – especialmente a pertencente à classe trabalhadora. Sendo a criança um sujeito histórico-concreto, as relações sociais estabelecidas no mundo objetivo são a base do desenvolvimento do comportamento complexo do ser humano. Um processo que não ocorre de maneira natural e espontânea, mas por meio da interiorização que converte as relações sociais nos fundamentos da personalidade do indivíduo. Desse modo, o ensino, entendido como atividade orientada intencionalmente à transmissão para a criança do conjunto de conhecimento humano produzido histórica e

socialmente, apresenta-se como ação mediatizada essencial para a formação integral do ser social.

Nessa mesma direção, argumentamos que na sociedade de classes capitalista, marcada por condições sociais desiguais, o processo de interiorização dessas relações também ocorre de maneira desigual. Quer dizer, o processo de apropriação pela classe trabalhadora é condicionado pela qualidade do processo mediatizado do ensino. De maneira que o discurso antiescolar que emerge com o pensamento neoliberal e pós-moderno desfigura o papel do ensino, transformando-o em processo secundário e subsumido as percepções sensoriais imediatas da criança ao mundo ao seu redor. A intencionalidade do ensino é reduzida à dimensão prática da ação do professor — observação, escuta, coleta dos processos realizados, organização e proposição de experiências e contextos instigantes. Esse empobrecimento do caráter mediatizado do ensino desconsidera e oculta a luta de classes na sociedade capitalista e promove a captação imediata possível do real pela criança a status de conhecimento, ou seja, opera a redução desse conceito. Como consequência, as condições objetivas desiguais nas quais as crianças de cada classe social estão inseridas determinam condições de aprendizagem desiguais que não podem ser superadas, mesmo que o professor crie os mais diversificados e plurais “contextos de aprendizagens”. Logo, a superação entre os desiguais processos de aprendizagem somente pode ser alcançada pela transformação radical das condições objetivas da classe social da qual a criança faz parte.

Como desdobramento dessa totalidade complexa, a ofensiva do pensamento neoliberal articulada aos elementos históricos objetivos específicos da realidade brasileira, desencadeou um processo de readequação do papel do Estado na educação escolar — em especial na educação infantil. A expansão desse nível escolar no Brasil foi resultado de contínuo processo de diminuição da responsabilidade do financiamento público e favorecimento da participação do setor privado — hegemônico pelo capital financeiro — no sistema educacional do país, articulado com um crescente controle dos conteúdos escolares mínimos exigidos por meio da padronização imposta pela Base Nacional Curricular. Desse modo, a progressiva precarização do atendimento escolar e redução do ensino escolar ao mundo pseudoconcreto, alienado da esfera cotidiana, tornam-se elementos estratégicos essenciais na luta de classes como forma de assegurar o monopólio e controle do processo de apropriação de conhecimento pela burguesia brasileira. Assim, os filhos

da classe trabalhadora são aprisionados ao senso comum próprio do cotidiano alienado e alienante da sociedade capitalista desde seus anos iniciais de vida

Em relação ao objetivo de nossa pesquisa, argumentamos que o potencial formativo do ser social na educação infantil depende diretamente do movimento contraditório da luta de classes na sociedade capitalista. Logo, a atual maneira como se configura a educação escolar voltada para as crianças menores de 6 anos filhas e filhos da classe trabalhadora, em especial no Brasil, limita o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto ser social.

Diante dessas constatações, e apontando para além dessas reflexões, consideramos que se coloca a necessidade de se aprofundar as questões referentes às formas de resistência e luta da classe trabalhadora no sentido de ampliar o caráter emancipatório da educação. Entendemos que a luta por uma escola emancipatória é uma ação coletiva que não pode ser reduzida à luta politicista pela expansão da interferência social dos Estados, e nem deixar nas mãos dos governos burgueses a organização e controle do conhecimento socializado na educação escolar.

Com o intuito de contribuir para futuras discussões, concluímos com a fundamental reflexão de Marx (2012) em relação à oferta de educação universal e gratuita no Programa de Gotha:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (MARX, 2012, p. 45-46).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

ALEXANDRE-BIDON, D. Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge. **Histoire de l'éducation**, n° 50, p. 39-63, mai. 1991. Service d'histoire de l'éducation. Paris.

ALVES, G. **O novo e (precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Trabalho e subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital**. Tese (Livre-Docência) — Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

AQUINO, Ligia Leão de; FARIA, ALG. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acessado em 12 maio 2016.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar? entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

_____, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2013.

_____. Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados (Editora Autores Associados LTDA), 2015.

_____, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 145-168, 2004.

_____, Alessandra. MARTINS, Ligia Márcia(orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil. defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007.

ARELARO, L. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**, Campinas: Autores Associados, 2005.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgigZ689Cx/?lang=pt>. Acessado em 20 nov. 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317302080>> acessado em 23 de abril de 2019.

BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas**. Washington: Banco Mundial, 2002.

_____. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acessado em 25 jun. 2019.

_____. **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review**. Washington, D.C. 1995. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/pdf/multi-page.pdf>>. Acessado em 12 mar. 2019.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./ dez. 2003.

BECCHI, E. Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia. **Studi sulla formazione/ Open Journal of Education**, v. 13, n. 1, p. 7-21, 2010. Disponível em: <<https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/8990>>. Acessado em 20 nov. 2020.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORGHI, B. Q.; GUERRA, L. **Manuale di didattica per l'asilo nido**. Roma-Bari: Editori Laterza, 1992.

BOTO, C. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papyrus, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acessado em 27 dez. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 12 fev. 2017.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Parecer CEB n. 22**, de 7 de dezembro de 1998b. Brasília: MEC, 1998b.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 19 fev. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 27 nov. 2018. [2009a].

_____. **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acessado em 01 dez, 2020.

_____. **Emenda constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm>. Acessado em 01 dez, 2020.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acessado em 20 dez. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996a. 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessado em 18 jan. 2017.

_____. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11274&ano=2006&ato=ab5ATWE5kMRpWTaa5>>. Acessado em 1 dez. 2022.

_____. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. 2007b. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11494&ano=2007&ato=4eeUTQE1ENRpWT983>>. Acessado em 20 nov. 2022.

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

em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17/02/2022.

_____. **Parecer homologado**, despacho do Ministro da Educação, publicado na DOU em 9 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acessado em 10 dez. 2022. [2009b].

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

_____. **Referencial curricular para educação infantil**. Brasília: MEC/SEB. 1998a. Volume 1: Introdução. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> acessado em 16 de março de 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTR, 1981.

BREMAEKER, F. E. J. **O impacto do FUNDEF nas finanças municipais em 2005**. Rio de Janeiro: IBAM, 2007. (Estudos especiais, v. 192). Disponível em: <http://www.oim.tmunicipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/FF13005C-D32C-F8FA-778B0179EAA8F32A24032015015439.pdf&i=2786>. Acessado em 22 maio 2019.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, E. N.; PERGHER, C. J. Analisando a trajetória dos Fatores de Ponderação Estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016. **FINEDUCA** — revista de financiamento da educação, v. 7, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/69472>>. Acessado em 22 nov. 2022.

CAMBI, F.; ULIVIERI, S. **Storia dell'infanzia nell'Italia liberale**. Florença: La Nuova Italia, 1988.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acessado em 20 nov. 2020.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 11–22, 1999. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>>. Acessado em 20 nov. 2022.

_____. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: **Cadernos Temático de Formação II** – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. São Paulo: SME DOT/ATP/DOT, 2004.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0056.pdf>>. Acessado em 15 jun. de 2019.

CHILAND, C. Piaget et la psychanalyse. In memoriam Piaget 1896-1980. In: CHILAND, C. **Homo psychanalyticus**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 149-159. Disponível em: <https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_CHILA_1990_01_0149>. Acessado em 8 dez. 2021.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CUNHA, M. V. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DE MAUSE, L. The evolution of childhood. In: DE MAUSE, L. **The history of childhood**. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher, 2006. p. 1-74.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979b.

_____. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1953.

_____. **Reconstruction in Philosophy**. New York: H. Holt and Company, 1920.

_____. **Schools of tomorrow**. New York: Dover publications, 2008.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2001.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, v. 10, n. 50/51, 1992, p. 18-33.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Rio de Janeiro: Global editora, 1986.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Boitempo, 2019.

ELIAS, N. **O processo civilizador — v. 1: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELKONIN, D. B. **Característica general del desarrollo psíquico de los niños.** In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS — Antología.** Moscou: Editorial Progreso, 1987a. p. 83-102.

_____. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS — Antología.** Moscou: Editorial Progreso, 1987b. p. 104-124.

ERASMO de Roterdã. **De pueris.** São Paulo: Ed. Escala, 2011.

FARIA, A. L. G. de. **Educação Pré-Escolar e Cultura.** Campinas: Editora da Unicamp. 1999.

FERNANDES, F. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: SCHADEN, E. (Org.). **Leituras de etnologia brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. **Tensões na educação.** Marília: Lutas Anticapital, 2021.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FINEDUCA. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **Nota Técnica** — a política de educação infantil no Brasil: das garantias legais ao financiamento do atendimento público. São Paulo: Fineduca, 9 jul. 2021. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/20210611_NT_Fineduca_EI.pdf>. Acessado em 12 mar. 2022.

FIORI, J. L. A ilusão do desenvolvimento. In: FIORI, J. L. **Brasil no espaço**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 27-35.

_____. Sonhos prussianos, crises brasileiras - leitura política de uma industrialização tardia. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 41-61, 1990. Disponível em: <<https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br>>. Acessado em 22 nov. 2022.

FITZPRATICK, S. **The Commissariat of Enlightenment**: Soviet organization of education and the arts under Lunacharsky, October 1917-1921. Cambridge: University Press, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In.: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 31-95.

FROEBEL, F. **The education of man**. New York: D. Appleton and Company, 1887.

_____. **The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play**. New York/ London: D. Appleton and Company, 1895.

_____. **Pedagogics of the kindergarten, or his ideas concerning the play and playthings of the child**. New York: D. Appleton and Company, 1909.

GALPERIN, P. Y.; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** — Antología, 1987. p. 300-315.

GALVÃO, Ana Carolina (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2020.

GARIN, Eugenio. L'uomo del Rinascimento. In: GARIN, Eugenio. **L'uomo del Rinascimento**. Editori Laterza: Roma-Bari, 2000, p.1-12.

GARNIER, P. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 62-82, mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/bXNX7h3hhG4MnnfbvL6Ds7n/abstract/?lang=pt#>>. Acessado em 10 out. 2021.

GASPAR, M. de L. R. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Revista Evidência**, Araxá, v. 6, n. 6, p. 121-136. 2012. Disponível em: <<https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/213>>. Acessado em 20 nov. 2022.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 02. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol 04. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b, p. 241-282.

GOMES, C. A. Financiamento e custos da educação infantil ou a corda arrebenta do lado mais fraco. In: COELHO, R. de C; BARRETO, Â. R. (Org.). **Financiamento da educação infantil:** perspectivas em debate. Brasília: UNESCO, 2004. v. 1, p. 31-72.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2559/2297>>. Acessado em 27 set. 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HELLER, A. **O homem no Renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

_____. **Teoria de las necesidades em Marx**. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1986.

_____. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HEWLETT, B. S. Demography and Childcare in Preindustrial Societies. **Journal of Anthropological Research**, [University of New Mexico, University of Chicago Press], v. 47, n. 1, p. 1–37, 1991. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3630579>>. Acessado em 22 nov. 2022.

HOBSBAWM, E. **A Era do Capital**. Paz e Terra: São Paulo, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101892>>. Acessado em 22 nov. 2022.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia (s) da Infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e a teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-57.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 11., 24-27 jul. 2016, UFPR — Curitiba. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em 20 maio 2019.

KUHLMANN, M. A educação infantil no século XIX. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2, p. 68-77.

_____. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAMARE, F. F. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010**. 2016. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/FLAVIA-DE-FIGUEIREDO-DE-LAMARE-TESE-VERS%C3%83O-FINAL-29-08-16.pdf>>. Acessado em 19 jun. 2019.

LENIN. V.I. La teoría del conocimiento del empiriocriticismo y la del materialismo dialectico. In: **Obras Completas, tomo XIV**. Madrid: Akal Editor, 1977.

LEONTIEV, A. N. **Actividad Consciência Personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 5, 2017. p. 119-142.

LESSA, S. O reflexo como “não-ser” na ontologia de Lukács: uma polêmica de décadas. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v. 1, n. 4, p.89-112, 1997.

_____. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUC, J. N. La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. **Histoire de l'éducation**, Paris: Ecole normale supérieure de Lyon, n. 82, p. 189–206, 1999. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/41159856>>. Acessado em 24 out. 2022.

_____. L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle. Paris: Ed. Belin, 1997.

LUKÁCS, G. **Estética**. Barcelona: Grijaldo, 1966. v. I.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. I.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. vol. II.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 5, 2017. p. 191-224.

_____. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87351644014/>>. Acessado em 28 abr. 2018.

MCCANN, W. P. Samuel Wilderspin and the Early Infant Schools. **British Journal of Educational Studies**, v. 14, n. 2, [Taylor & Francis, Ltd., Society for Educational Studies], p. 188–204, 1966. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/00071005.1966.9973156?scroll=top&needAccess=true>>. Acessado em 25 out. 2021.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acessado em 14 mar. de 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2012. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) — Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

_____; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. **O Capital: Crítica da economia política. Livro 3: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Grundisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **A questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEO, A. C. Neofascismo: expressão ideológica da crise sistêmico-estrutural do tardo capitalismo — reflexões preliminares. In: MAZZEO, A. C.; PINHEIRO, M.; PERICÁS, L. B (Org.). **Neofascismo, autocracia e bonapartismo no Brasil**. São Paulo: Instituto Caio Padro Junior (ICP), 2022. p. 33-55.

_____. Possibilidades Leninianas para uma Paidéia Comunista. In: DEO, A.; MAZZEO, A. C.; ROIO, M. (Org.). **Lenin: teoria e prática revolucionária**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.31-56.

_____. **Os portões do Eden: igualitarismo, política e Estado nas origens do pensamento moderno**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. **O voo de Minerva: a construção da política, do igualitarismo e da democracia no Ocidente Antigo**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa** **100**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, 1997. p. 37-48.

MOZÈRE, L. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 31-44, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/dnRnjHg3pCjk4kSbm9yVP5m/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em 8 out. 2021.

_____. Les métiers de la crèche. Entre compétences féminines et savoirs spécialisés. In: **Cahiers du GEDISST** (*groupe d'étude sur la division sociale et sexuelle du travail*), n. 22, 1998. La petite enfance : pratiques et politiques. pp. 105-123. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/genre_1165-3558_1998_num_22_1_1057>. Acessado em 8 out. 2021.

MUELLER, R. R. **Racionalidade para racionalização**: a gestão da produção e da força de trabalho enquanto tecnologia capitalista. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93607>>. Acessado em 10 de jan. 2019.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NOVACK, G. E. Pragmatism versus Marxism: An appraisals of John Dewey's philosophy. New York: Pathfinder, 1975.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>>. Acessado em 22 nov. 2022.

NUNES, R. A. da C. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EPU/ Edusp, 1979.

OLIVEIRA, J. B. Freud e Piaget: dois sistemas complementares. **Jornal de Psicologia**, v. 6, n. 1, 1987, p. 9-12. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2095/2/83728.pdf>>. Acessado em 8 dez. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(Org.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS — ONU. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF, 2016. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.locale=en>. Acessado em 23 mar. 2022.

ORME, N. The Culture of Children in Medieval England. **Past & Present**, n. 148, [Oxford University Press, The Past and Present Society], p. 48–88, 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/651048>>. Acessado em 20 nov. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva antiescolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 28 nov. 2022.

PATERSON, L. M. L'enfant dans la littérature occitane avant 1230. In: **Cahiers de civilisation médiévale**, ano 32, n. 127, p. 233-245, jul./ set. 1989. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/ccmed_0007-9731_1989_num_32_127_2441>. Acessado em 29 set. 2021.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 115, n. 2, p. 7-24, 2002. disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a01n115.pdf>> acessado em 9 de fevereiro de 2019

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Introduction à l'épistémologie génétique**. Paris: PUF, 1950. Disponível em: <https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP50_IEG1_Introduction.pdf>. Acessado em 28 nov. 2021.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Problema da psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em 2 out. 2018.

_____. Financiamento da educação básica divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 155-172, 2012. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/176>>. Acessado em 04 out. 2018.

_____. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, 2016.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100133&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em 10 nov. 2018.

PONCE, A. **A Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, A. E. F. G. **Representações sociais sobre a profissão docente**: a visão de formadores de professores de educação infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/683/1/Alessandra%20Elizabeth%20Ferreira%20Goncalves%20Prado.pdf>>. Acessado em 12 jun. 2019.

PRESTES, Z. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília.

PRZEWORKI, A. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDS, C. Primary teaching: high status? High standards? A personal response to recent initiatives. In: RICHARDS, C. et al (Org.). **Primary teaching: high status? high standards?** London: Falmer Press, 1998. p. 27 -36.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

ROBERTS, A. F. B. A new view of the infant school movement. **British journal of educational studies**, v. 20, n. 2, [Taylor & Francis, Ltd., Society for Educational Studies], p. 154–64, 1972. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3120216>>. Acessado em 26 out. 2021.

ROCHA, E. A. C. **Pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em 24 mar. 2019.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ROUANET, S. P. **Mal-Estar Na Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação Emílio ou da educação Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- RUSK, R. R. **A history of infant education**. London: University of London Press, Limited, 1933.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- _____. Escola e democracia ou a "teoria da curva da vara". Revista Ande, ano 1, n. 1, 1981.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2019.
- _____. A nova Lei da educação: LDB — trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SHIROMA, E. O. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: a educação da força de trabalho no modelo japonês**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- _____; DE MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-30.
- SOTELO, I. **Del leninismo al estalinismo: modificaciones del marxismo em un medio subdesarrollado**. Madrid: Tecnos, 1976.
- STEMMER, M. R. G. da S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88732/235618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em 22 out. 2017.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.
- TERTULIAN, N. Posfácio. In: LUKACS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TORRES, R. M. **Que (e como) e necessário aprender? Necessidades Básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. Campinas: Papirus, 1994.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/ PUC-SP/ Ação Educativa, 1996. p.125-194.

TRAGTENBERG, M. Administração, Poder e Ideologia. São Paulo: UNESP, 2005.

TSÉ-TUNG, M. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi%3E>. Acessado em 10 mar. 2017.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2. ed. Brasília: CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001. Texto adotado pelo fórum mundial de educação. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509/PDF/127509porb.pdf.multi&>>. Acessado em 17 fev. 2017.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. ONU: 20 nov. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acessado em 22 nov. 2022.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio** — revista on-line de filosofia e ciências humanas, n. 12, ano 6, p. 1-14, out. 2010. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/100/90>>. Acessado em 23 nov. 2022.

_____. A obra tardia de Lukács e os revezes de seu itinerário intelectual. **Transformação**: Revista de filosofia, v. 30, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a16v30n2.pdf>>. Acessado em 19 mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

_____. El significado histórico de la crisis de psicología, una investigación metodológica” (vol 1). In: **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Machado Libros, 2013. p. 257-407.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Machado Libros, 2012. p. 11-340.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Pensamiento y lenguaje. In: **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Machado Libros, 2014. p. 09-348.

VIEIRA, Evaldo Amaro. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-21, 2001.

_____. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-posições**, v. 10, n. 1, p. 28-39, 1999.

VOLK, A. A.; Atkinson, J. A. **Infant and child death in the human environment of evolutionary adaptation, evolution and human behavior**, v. 34, n. 3, p. 182-192, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2012.11.007>> (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1090513812001237>). Acessado em 21 set. 2021.

WILDERSPIN, S. **The infant system for developing the intellectual and moral powers of all children, from one to seven years of age**. [s.l]: B&R Samizdat Express, 1852.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** — Antología, 1987. p. 228-249.

ANEXO A

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

| |
|--|
| O EU, O OUTRO E O NÓS |
| <p>É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.</p> |
| CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS |
| <p>Com o corpo, por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos, as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, na interação com seus pares e sempre animadas pelo espírito lúdico, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, tais como sentar com apoio; rastejar; engatinhar; escorregar; caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas; saltar; escalar; equilibrar-se; correr; dar cambalhotas; alongar-se etc.</p> |
| TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS |
| <p>Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as</p> |

artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico e o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e possibilidades de serem manipulados etc.) e o mundo sociocultural (as relações sociais e de parentesco entre as pessoas que conhecem; a forma como essas pessoas vivem e como trabalham; quais as suas tradições e os seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que

as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 38-41).

ANEXO B

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR CAMPO DE EXPERIÊNCIA

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|--|--|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. | (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. | (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |
| (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. | (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. | (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. |
| (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. | (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. | (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. |
| (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. | (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e | (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. |

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|---|--|
| | fazendo-se compreender. | |
| (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. | (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. | (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. |
| (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. | (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. | (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. |
| | (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. | (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. |

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|--|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. | (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. | (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano, quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. |
| (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. | (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. | (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. |
| (EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. | (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. | (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas, como dança, teatro e música. |
| (EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. | (EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. | (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. |
| (EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e | (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, | (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento |

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|---|--|
| lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. | adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. | adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. |

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|--|
| (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. | (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. | (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. |
| (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. | (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. | (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. |
| (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras | (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras | (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções |

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| | | |
|--|---|--|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| cantadas, canções, músicas e melodias. | cantadas, canções, músicas e melodias. | sonoras e ao ouvir músicas e sons. |

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| | | |
|---|--|---|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. | (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. | (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. |
| (EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. | (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. | (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. |
| (EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o | (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima | (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. |

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|--|--|
| portador e de virar as páginas). | para baixo, da esquerda para a direita). | |
| (EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor. | (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. | (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. |
| (EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar. | (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. | (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. |
| (EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas, usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. | (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. | (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. |
| (EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.). | (EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. | (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. |
| (EI01EF08) Participar de situações de escuta | (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de | (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros |

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|---|---|
| de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.). | escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). | conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). |
| (EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. | (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. | (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. |

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|--|---|
| (EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). | (EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). | (EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |
| (EI01ET02) Explorar relações de causa e | (EI02ET02) Observar, relatar e descrever | (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em |

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. | incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). | diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. |
| (EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. | (EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. | (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. |
| (EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos. | (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). | (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. |
| (EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. | (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). | (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. |
| (EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). | (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). | (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. |

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|--|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| | (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. | (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. |
| | (EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.). | (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. |

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 45-52).