

**“SER CRIANÇA” NO BRASIL: CONCEPÇÕES E DISPUTAS NA
SOCIEDADE DE CLASSES**Flavia de Figueiredo de Lamare¹**Resumo**

No presente artigo pretendemos demonstrar a filiação filosófica e ideológica da Pedagogia da Infância com a concepção neoliberal e pós-moderna de educação. A compreensão de formação é articulada à ideia de infância como um momento único e determinante no desenvolvimento humano, difundindo a concepção de que as creches e pré-escolas (voltadas para a classe trabalhadora) não devem ser “escolas” ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social. Ressalta-se a renovação das formas de dominação do capitalismo neoliberal, estabelecendo nexos entre o caso brasileiro e a economia política internacional.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pedagogia da Infância, Neoliberalismo.

Resumen

En este artículo, pretendemos demostrar la filiación filosófica e ideológica de la Pedagogía de la Infancia con la concepción neoliberal y post-moderna de educación. La comprensión de formación es articulada a la idea de infancia como un momento único y determinante en lo desarrollo humano, difundiendo la concepción de que las guarderías e pre-escuelas (vueltas para la clase trabajadora) no deben ser “escuelas” o espacios de perpetuación y producción del conocimiento, pero de socialización, inclusión y cohesión social. Destaca-se la renovación de las formas de dominación del capitalismo neoliberal, el

¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), Tecnologista em Saúde Pública atuando na Creche Fiocruz. E mail: flaviadelamare@gmail.com.

establecimiento de vínculos entre el caso de Brasil y la economía política internacional.

Palabras clave: Educación Infantil; Pedagogía de la infancia; Neoliberalismo.

Introdução

As reformas gerencialistas ocorridas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tiveram como base o discurso da má qualidade dos serviços públicos, incluindo as escolas, associado à demanda de profissionalização, tanto do quadro do Aparelho de Estado quanto do magistério. No caso da escola, para “salvá-las”, orientou-se que visasse “preparar as próximas gerações” (da classe trabalhadora) para conviver com o risco, a incerteza, o inesperado. A escola como “prioridade nacional” foi associada, nesse período, à equidade² e a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados relacionou-se à “aprendizagem útil”³ de cada indivíduo.

No governo Lula (2003-2010) essa concepção se intensificou e ganhou novas formas à medida que a escola burguesa foi compreendida como via de inclusão social. Na Educação Infantil⁴ esse discurso é evidenciado quando se ressalta nas políticas e nos estudos referentes a essa etapa da educação a

² O conceito de equidade tem sido associado à justiça, ou seja, como afirma Silva (2009, p. 5.853), “a equidade pressupõe igualdade de oportunidades, compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto. [...] A equidade mostra-se como um processo de compensação social necessário para ajustar a descentralização — autonomia e responsabilidade local — como a integração — avaliação e controle central”. Para Castelo Branco (2006), se tem como discurso atual o princípio da distribuição equitativa de renda sem tocar nas desigualdades da esfera da produção. “O paradigma da luta de classes, assim, é descartado em favor do paradigma da exclusão” (p. 20).

³ Referimo-nos à aprendizagem útil como aquela que o indivíduo realiza por si mesmo, por seus interesses e necessidades imediatas.

⁴ De acordo com a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), após nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), em seu artigo 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, 2013).

necessidade de uma “Pedagogia da Educação Infantil” ou “Pedagogia da Infância” (Rocha, 1999).

Neste artigo, buscamos expor e discutir a filiação filosófica e ideológica da Pedagogia da Infância à concepção neoliberal e pós-moderna de educação. Apresentamos de que modo a concepção de formação baseada no espontaneísmo e no relativismo tem perpassado o pensamento educacional, voltado para a Educação Infantil. Tomamos como base empírica para a reflexão os trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), organização científica de pesquisadores da área da Educação. Privilegiamos o período entre 2003-2013 e o GT 7, denominado “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” cujos textos estão disponíveis no *site* da Associação.

O GT 7 DA ANPED DE 2003 A 2013: O QUE APONTAM OS TRABALHOS?

Em um primeiro momento, nosso objetivo principal foi o de analisar os trabalhos que tratassem especificamente de política pública para a Educação Infantil em um período que pudéssemos compreender as políticas da área nos dois governos Lula. No entanto, no decorrer da pesquisa identificamos um significativo número de estudos referentes ao campo da Sociologia da Infância, principal interlocutora da Pedagogia da Infância.

Quadro 1 — Número de trabalhos relacionados à Política Pública, Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância – Anped, GT 7, 2003-2013

Ano	Política Pública	Sociologia da Infância	Pedagogia da Infância	Total de trabalhos
2003	0	1	1	9
2004	1	1	2	9
2005	2	2	6	20
2006	2	2	4	21
2007	0	3	1	18

Trabalhonecessário

Issn: 1808 - 799X

ano 14, número 24 – 2016

2008	5	6	4	18
2009	1	6	7	17
2010	1	4	2	17
2011	1	6	2	16
2012	1	5	3	18
2013	0	8	1	12
TOTAL	14	44	33	175

Fonte: A autora, 2016.

De acordo com Martins Filho (2010), o aumento no número de pesquisas no campo da Sociologia da Infância deve-se ao interesse dos pesquisadores em tomar

[...] as crianças como referentes empíricos nos estudos sobre as infâncias [...] o que, conseqüentemente, aumenta a produção de conhecimentos e o interesse já consagrado pelos pesquisadores — ainda de maneira tímida — em desenvolver metodologias, procedimentos e instrumentos não convencionais de pesquisas que qualifiquem as vozes das crianças. (Martins Filho, 2010, p. 4)

Com base numa concepção histórica e buscando uma apreensão totalizante da realidade, os poucos estudos desenvolvidos no campo da política pública e o significativo número de trabalhos relacionados à Sociologia da Infância e à Pedagogia da Infância — em que se busca dar “voz” às crianças — ratificam a presença do pensamento pós-moderno no âmbito da Educação Infantil. Essa influência subsidia uma visão subjetivista da educação e da criança em que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos seriam prejudiciais ao desenvolvimento das crianças. Com isso, restaria à Educação Infantil desenvolver uma pedagogia centrada nas diferenças e nas múltiplas linguagens, buscando ouvir as crianças em espaços de *convívio coletivo* (Rocha, 1999).

Verificamos que a base deste pensamento é a compreensão de que os antagonismos sociais seriam superados pela aceitação das diferenças, sendo o caminho para isso: a colaboração, o diálogo e a escuta do que desejam as crianças. Caberia ao professor aprender com elas e, com base em sua prática,

refletir sobre o cotidiano (Stemmer, 2006). O conhecimento é subsumido à prática, ao imediatismo dos acontecimentos.

Nesse sentido, é preciso analisar as escassas pesquisas relacionadas à política e o significativo aumento de estudos com o viés que pensa: a) a infância por seus próprios méritos; b) a criança em si para a sociedade em geral; c) as crianças como “atores sociais” fora de uma totalidade social⁵; d) a equidade na particularidade; e) a educação “antiescolar” como a “solução” dos problemas educacionais. Esses pontos são fundamentais para discutirmos a compreensão de formação humana nas políticas públicas de Educação Infantil no Brasil de 2003 a 2010, tendo em vista que são eles que constituem seu sentido.

Ressaltamos que ao colocarmos em análise os fundamentos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância o fazemos como parte de uma totalidade social constituída dentro de um determinado sistema de relações. Deste modo, a crítica a essas perspectivas para a Educação Infantil está, essencialmente, no fato de elas não analisarem a relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano⁶ e a vida do indivíduo como um ser social, e não na possibilidade de se rever os processos educativos e se ouvir a criança. Compreendemos, assim como Saviani e Duarte (2012), que a educação é um processo por meio do qual se constitui a universalidade própria do gênero humano e, à medida que essa pedagogia focaliza a realidade objetiva, o singular, o individual, o particular isoladamente não há uma relação com a totalidade, com as determinações que constituem essa realidade. Como afirma Barata-Moura ([s.n.], p. 121, grifo do autor):

O característico de uma visão imediata do real é, precisamente, esta permanência do disperso, no separado, no isolamento dos diferentes elementos que a experiência nos fornece ou impõe.

⁵ Para Kosik (2002, p. 50), “A compreensão dialética da totalidade não só significa que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

⁶ Segundo Saviani e Duarte (2012), o indivíduo deve ser definido como ser genérico, ou seja, representante do gênero humano que tem como atividade vital o trabalho, que o diferencia de outras espécies vivas.

Nesse sentido, podemos verdadeiramente dizer que uma visão imediata da realidade objectiva constitui, no fundo, uma visão *abstracta*, isto é, uma visão do mundo onde aspectos essenciais foram deixados ou postos de parte, não apenas em virtude de uma legítima e necessária delimitação do nosso objecto de estudo ou de atenção — imposta pela nossa própria finitude de sujeitos humanos —, mas com um intuito, deliberado ou não, de, de alguma maneira, proceder a uma certa *absolutização* do parcelar, do momentâneo, do finito.

A Educação Infantil, especialmente nos anos 2000, tem ocupado certo destaque nas formulações das políticas educacionais, o que pode ser observado, dentre outros fatores, pelo número de documentos produzidos pelo governo federal para essa etapa da educação. Ao mesmo tempo, a produção de estudos no campo da política pública foi inversamente proporcional. Como explicitado no Quadro 1, dos 175 trabalhos apresentados na Anped de 2003 a 2013, somente 14 estão relacionados à política pública⁷.

No período analisado (2003-2013) observamos um maior número de trabalhos apresentados na Anped com a temática Política Pública no ano de 2008. Possivelmente, isso foi consequência da maior visibilidade que a Educação Infantil ganhou nas políticas educacionais, que versavam acerca do cumprimento de algumas metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Em 2006, tivemos a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) de documentos para essa etapa da Educação Básica que se tornaram referência nacional no subsídio aos sistemas de ensino e para a discussão das políticas (Brasil, 2006a; Brasil, 2006b; Brasil, 2006c; Brasil, 2006d). Ainda em 2006, foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, pela Lei nº 11.274 (Brasil, 2006d). Em 2007 foi aprovado o Fundeb (Brasil, 2007), viabilizando o aporte de verbas da União para creches e pré-

⁷ Para chegarmos a esse levantamento, lemos todos os resumos disponíveis dos trabalhos e, para aqueles que só estavam disponibilizados os textos na íntegra, utilizamos o descritor política pública para busca.

escolas (inclusive as creches e pré-escolas privadas, não sem fins lucrativos e conveniadas).

Dos quatorze trabalhos que mencionaram política pública no período de 2003 a 2013, seis analisam alguma localidade específica (como Goiás, Curitiba, Espírito Santo e outros). Um deles, de 2010, foi financiado pela Unesco e visa, fundamentalmente, justificar a inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino como benefício para todas as etapas, uma vez que, segundo as autoras, tem possibilitado “repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações que se estabelecem” (Corsino; Nunes, 2010, p. 5). Entretanto, este trabalho também reconhece que mesmo como um direito instituído a oferta incipiente de creches revela o caráter duplamente residualista da política: “a oferta pública é para as camadas mais pobres da população e atinge a pouco mais de 10% da população” (Corsino; Nunes, 2010, p. 15).

Vale ressaltar que a maioria dos trabalhos em Política Educacional na Educação Infantil faz referência à experiência, cultura, etnia, gênero, pois se respalda na concepção de que esses elementos constroem diferentes jeitos de ser criança e “viver a infância” em cada contexto, em cada momento... Afirma-se, com isso, que é possível singularizar as crianças com base naquilo que dizem.

A consolidação desse ideário no Brasil emerge em um momento histórico em que se deseja romper os vínculos do atendimento à Educação Infantil com o modelo escolar do Ensino Fundamental. Entretanto, ao mesmo tempo, fundamenta-se a expansão dessa etapa da Educação Básica com elementos do pragmatismo e pela associação entre o sucesso do indivíduo e as oportunidades oferecidas. Isso é o que Barata-Moura ([s.n.], p. 162) chama de “contradições dialéticas e não apenas contradições lógicas”.

O cerne deste debate encontra-se na valorização das experiências infantis tendo como foco as relações educativo-pedagógicas, em que a qualidade educacional está na qualidade da aprendizagem, visando à adaptação psicofísica da infância às novas relações sociais de produção. Como afirma Pasqualini (2010, p. 104-105, grifo no original):

Em uma sociedade de classes, não é possível se apreender a criança como sujeito concreto se ela for pensada como criança em abstrato. É preciso compreendê-la essencialmente a partir de sua classe social de origem, daí depreendendo-se quais sejam seus interesses e necessidades *para além da aparência* da condição infantil. [...] O que ocorre porém é que, como condição para a reprodução da sociedade capitalista, os indivíduos das classes oprimidas são expropriados do direito ao conhecimento desde a mais tenra infância.

A Pedagogia da Infância, como veremos, é uma concepção pedagógica que tem como eixo central a negação do ensino e da transmissão do conhecimento (Pasqualini, 2010), pela interface com o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno, corroborando o aligeiramento da própria concepção de formação humana.

EM QUE CONSISTE A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA?

O reconhecimento e a problematização de que o conhecimento é socialmente produzido à luz de tensões e da luta de classes precisam ser historicizados. Como afirma Saviani (2012, p. 46), cada indivíduo sintetiza relações sociais, ou seja,

ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem.

Vivemos em uma sociedade de classes e, como tal, os interesses da classe que possui os meios de produção são, evidentemente, muito diferentes dos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre as

próprias relações que esses sujeitos têm possibilidade de estabelecer com os outros homens, com o seu próprio trabalho, com a cultura, com o conhecimento. A Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil é baseada na abordagem educacional das escolas da região Reggio Emilia⁸ e tem fundamentado o trabalho para esta etapa da educação no Brasil na última década. Possui um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, baseados nas ideias do pedagogo Loris Malaguzzi.

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália que criou um sistema municipal de educação, cuja base de pensamento é o trabalho com as diversas linguagens, para a solução de problemas. Como afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999), o princípio fundamental das escolas de Reggio Emilia é valorizar a criança como construtora de conhecimento, sendo cada uma considerada individualmente. Assim, a proposta é que se olhe cada criança como portadora de uma cultura específica e singular, partindo da máxima de que cada indivíduo é único e capaz de descobrir as próprias qualidades e potencialidades. No entanto, ao formar grupos, esses saberes seriam somados e o aprendizado poderia ir “mais longe” (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

A Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância é uma concepção pedagógica desenvolvida na tese de Rocha (1999) como uma “alternativa” aos modelos que têm a Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental ou como locais exclusivos para a “guarda” e o cuidado da criança⁹.

O objeto de preocupação da Pedagogia da Infância é a própria criança, mas considerando cada uma em seus diversos contextos, capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais. Por isso, segundo Rocha (1999), as instituições de Educação Infantil devem ser espaços de convívio coletivo e

⁸ Cidade italiana que, após a Segunda Guerra Mundial, se reorganizou e estruturou econômica, política e socialmente no compasso das mudanças do sistema capitalista. A primeira escola surgiu com um movimento comunitário, incluindo pais e educadores (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

⁹ Vale ressaltar que apesar da Pedagogia da Infância considerar qualquer situação educacional voltada à criança, na tese de doutorado de Rocha (1999), a autora trabalha somente com essa concepção em espaços de educação formal de Educação Infantil.

que, portanto, não poderem se “limitar” ao domínio do conhecimento científico. Logo,

[...] a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ... as cem linguagens da criança. (Rocha, 1999, p. 61)

A abordagem desenvolvida por Rocha (1999) e por outros pesquisadores, como Kishimoto e Pinazza (2007), Angotti (2007, 2006), Faria (2007), é baseada nas “múltiplas linguagens” da criança, mas sem que se relacione a construção dessas linguagens às suas condições materiais vividas. Essas “múltiplas linguagens” ou “cem linguagens” se fundamentam no pressuposto de que o desenvolvimento é espontâneo.

Historicamente, algumas concepções de educação são utilizadas para manter e justificar a estrutura da sociedade, dentre elas a que chamamos de *inatismo*. De acordo com essa teoria, o homem nasce pronto e bom, pode-se apenas aprimorar um pouco aquilo que ele é. Rousseau em seu livro clássico – *Emílio* – escreve a sua visão sobre esse ponto de vista e afirma que o homem em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade.

A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas, cuja direção vertical se perturba. Em se lhe desenvolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar; mas a seiva não muda, com isto, sua direção primitiva; e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo acontece com os homens. (Rousseau, 1990, p. 65)

Relacionamos a passagem do texto de Rousseau com os preceitos da Pedagogia da Infância, uma vez que, assim como se faz com as plantas, a

Educação Infantil deveria cultivar o que há de interno nas crianças, seus desejos, percepções, “dons”, competências e habilidades inatas. A “educação negativa” proposta por Rousseau consiste em seguir os preceitos da natureza, respeitando suas fases e não se adiantar a elas, tampouco no desenvolvimento da razão. Se, como diz o autor, “cada idade, cada condição na vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade própria” (Rousseau, 1990, p.164), o período do nascimento até os 12 anos é considerado o mais perigoso, no sentido de que é nele que os erros e os vícios tendem a surgir. É por isso que Rousseau prega a educação negativa, que preserva a inocência e a pureza da criança da degeneração dos homens, “não ensinar a virtude ou a verdade, mas preservar o coração do vício e o espírito do erro” (Rousseau, 1990, p. 80).

Conforme afirma Cerizara (1990), a educação negativa para Rousseau não é ociosa, ela possibilitaria à criança tudo o que pudesse levá-la ao verdadeiro quando ela estivesse em condições de entendê-lo. Seu princípio básico é evitar proclamar deveres passíveis de se tornarem odiosos às crianças, ou até impraticáveis, por serem incompreensíveis a elas. O que deve ser incentivado nas crianças: exercícios do corpo, dos órgãos e dos sentidos, em que esses aspectos serão transformados em instrumentos para a criança construir seu conhecimento. Na perspectiva da Pedagogia da Infância,

o que vem sendo realizado nas instituições de Educação Infantil precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999), no sentido da construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos que, apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. (Cerizara, 2004, p. 13)

O que se pretende é a construção de uma pedagogia¹⁰ voltada à Educação Infantil que rompa com os modelos até então existentes. Para tanto, defende-se a ideia de uma pedagogia que aborde a criança em seu próprio tempo (com

¹⁰ Rocha (1999, p. 53) define Pedagogia como “o estudo da experiência educativa, recolocando-se como ciência da Educação”.

elementos semelhantes às proposições de Rousseau), mas que tenha como horizonte a heterogeneidade e a alteridade na constituição dos sujeitos. Seria, então, a Pedagogia da Infância, uma pedagogia de cada indivíduo? Nas palavras de Cerizara (2004, p. 9 e 14),

[...] se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades. [...] O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos — alegrias e tristezas — para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes ajudem a acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

Na medida em que parte do pressuposto de que é preciso considerar as capacidades de cada criança, esta é uma concepção calcada na noção de educação como projeto individual, como se a possibilidade de apropriação dos bens — materiais e não materiais — estivesse dada da mesma forma para todos. Caberia, então, à Educação Infantil (e é claro aos professores) apenas acompanhar o processo de desenvolvimento infantil que ocorreria de modo espontâneo em um ambiente de “felicidade e prazer”. Mas, como a infância ou as infâncias pode(m) ser fonte daquilo que não lhes é ofertado ou possibilitado?

O papel da Educação Infantil precisa estar nessa contextualização, a fim de problematizarmos sua própria função social. Para Rocha (1999) e Cerizara (2004), as creches e pré-escolas não podem ter como objetivo o ensino, mas as relações educativas, uma vez que seriam espaços de *convívio coletivo*: “[...] a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num

espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)” (Rocha, 1999, p. 40).

Essa concepção corrobora com o que advoga o Banco Mundial (2011) ao ressaltar a aprendizagem e não o ensino para as diretrizes de políticas educacionais. Em documento do Banco Mundial, estabelece-se como estratégia para a educação em 2020 alcançar o objetivo “Aprendizagem para Todos”, o que, segundo afirma, seria o compromisso com uma aprendizagem para além dos muros da escola e que se relacione com a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários a uma “vida saudável, produtiva e para a obtenção de um emprego significativo”. Isto é, aprendizagem para todos, “inclusive [para] os que não são mais privilegiados ou os mais inteligentes” (Banco Mundial, 2011, p. 4).

Para tanto, coloca três pilares como fundamentais para a educação:

- 1) Investir antecipadamente ou Investir cedo: As competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio;
- 2) Investir de forma inteligente ou Investir com inteligência: Para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade;
- 3) Investir para todos ou Investir em todos: Aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. (Banco Mundial, 2011, p. 4)

A afirmação acima reforça uma contradição¹¹ fundamental da Pedagogia da Infância: ao mesmo tempo em que é criada com o intuito de se distanciar e diferenciar de uma abordagem presente na Educação Infantil que ressalta a

¹¹ Segundo Barata-Morura ([s.n.], p. 159), “A contradição não é apenas a maneira como o real se apresenta, num determinado momento, reflectido na consciência dos homens. Ela é a maneira como o real se vai apresentando, não apenas a qualquer sujeito no quadro de uma experiência possível, mas em termos de facticidade em processo que engloba e abarca no seu seio essas consciências e as suas formações.”

psicologia do desenvolvimento, ela prioriza e tem como uma de suas determinações a valorização das competências/habilidades com vistas à adaptação à realidade.

O documento do Banco Mundial (2011), ao focar o papel das creches e pré-escolas destinadas à classe trabalhadora como locais referentes ao convívio da “heterogeneidade e alteridade”, propõe exatamente o que Rocha (1999) reforça na Pedagogia da Infância: a concepção de que cada indivíduo possui uma infância, com o seu tempo e com capacidades próprias. Segundo Arce (2012, p. 148), as escolas de Reggio Emilia, que embasam a proposta conceitual preconizada pela Pedagogia da Infância, partem do princípio de que

o indivíduo possui múltiplas habilidades decorrentes de múltiplas inteligências, sendo inteligência entendida como a capacidade que o indivíduo possui de solucionar problemas e se tornar indispensável, trazendo benefício para o meio cultural no qual ele se encontra inserido.

Arce (2012) destaca, então, que para Malaguzzi o foco deve ser a aprendizagem e não o ensino, uma vez que “a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver situações-problema que lhe são apresentadas” (Arce, 2012, p. 149-150). Desse modo, ao centrar o trabalho educativo na aprendizagem, há um excesso de valorização das construções individuais, o “aprender a aprender” (Duarte, 2012), cujo conhecimento universal pode ser substituído por múltiplos significados, linguagens, interpretações do cotidiano. Com isso, a realidade seria constituída por fragmentos que se unem por acontecimentos casuais, sendo a vida de cada um o parâmetro do que deve ser ou não importante.

Uma vez que o cotidiano de cada criança é a referência central para as práticas pedagógicas, a concepção de conhecimento (princípio epistemológico) se limita a uma ferramenta para a resolução de problemas, tendo em vista, em última

instância, retirar da escola destinada à classe trabalhadora o conteúdo, os saberes socialmente construídos pela humanidade. Com isso, reduz-se o ensino a saberes imediatamente necessários, instrumentalizáveis. Isso ocorre com o discurso do respeito às diferenças, em que se afirma a necessidade de todos serem tratados nas suas particularidades, no seu tempo; sonega-se, muitas vezes, o próprio conhecimento. Afinal, se cada sujeito tem a sua realidade, a sua verdade, o conhecimento acaba por perder sua identidade universal (Marsiglia, 2010).

Uma sociedade alicerçada no individualismo, cuja principal bandeira tem sido o respeito às diferenças pessoais para que cada um persiga seus próprios interesses, exacerba a desigualdade como processo natural, substituindo a luta coletiva pela “pequena política” (Gramsci, 1989), na qual a ação política evita pôr em questão os fundamentos da ordem social. Ressaltamos que é preciso que a educação escolar reconheça a existência da diversidade, mas não pela raiz das diferenças individuais. A historicidade deve ser o cerne do desenvolvimento de qualquer concepção e política educacional para a Educação Infantil, afinal, a nossa própria existência, como afirma Marx (1978), não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM A PÓS-MODERNIDADE

Como vimos, a Pedagogia da Infância é um conjunto de fundamentos e indicações baseado na perspectiva de que na Educação Infantil o professor não pode ensinar, mas assumir o papel de estimular o desenvolvimento seguindo as crianças (Malaguzzi, 1999). Há uma supervalorização do fragmento, do efêmero, colocando em cheque o conhecimento como verdade objetiva. Nessa concepção não há uma realidade possível de ser conhecida, apenas muitas realidades em

perspectiva, tendo como característica fundamental o relativismo epistêmico, pela rejeição de conhecimentos e valores universais (Wood, 1999; Eagleton, 1998; Anderson, 1999). Exacerbam-se as particularidades e a incerteza seria a única verdade. Segundo João Evangelista (1997, p. 26),

[...] como a história não tem sentido, o cotidiano substitui o futuro como preocupação. O imediato toma o lugar do mediato. A revolução, a luta pelo poder do Estado e seus instrumentos institucionais — como partidos políticos —, a transformação macroscópica e de milhões, é substituída pelas “pequenas lutas”, pelas infindáveis transformações “moleculares”, sem coordenação.

Portanto, como pressupõem as concepções pós-modernas de fundir as formas de conhecimento com seus objetos, a Pedagogia da Infância compreende que a variedade de contextos sociais e a diversidade de cada indivíduo determinariam não a verdade, mas as verdades relativas aos conhecimentos. Diante disso, “o padrão da ‘verdade científica’ reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento” (Wood, 1999, p. 12). Com isso, tanto as acepções pós-modernas quanto os pressupostos da Pedagogia da Infância rejeitam o conhecimento totalizante, retirando da escola destinada à classe trabalhadora a “ciência” pelos conhecimentos “que oferecem a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna” (Pistrak, 2000, p. 120).

Há, então, uma redução do papel das instituições de Educação Infantil à ênfase de um saber imediato e utilitário, baseado somente nas histórias de vida individuais das crianças, particularizando, então, o conhecimento e tornando-o alienado das relações sociais concretas. É o que se depreende do excerto do pensamento de Angotti (2006, p. 21):

É importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim, de permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significativa.

A Pedagogia da Infância assume significações pós-modernas à medida que suas proposições vinculam-se à ideia de que o conhecimento é particular, de que não há conhecimento “totalizante” e valores universais. Enfatiza-se a diferença, com identidades singulares (por exemplo, raça, gênero, etnia, sexualidade, entre outros), logo, centra-se nas questões essencialistas e não nos determinantes históricos, econômicos e materiais de classe. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como indivíduo, ou seja, de forma fragmentada, afinal, as identidades são variáveis e duvidosas e, portanto, em consequência, não nos unem em uma “identidade social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns” (Wood, 1999, p. 13).

Essa rejeição da totalidade social, dos valores universais, possibilita a promoção do pluralismo e do relativismo. Com isso, não há como esperar, dos pós-modernos, uma análise de contestação geral ao capitalismo, não se discutem as relações de classes, de exploração da força de trabalho. A Pedagogia da Infância, tendo o mesmo princípio, operacionaliza essa concepção ao evidenciar aspectos do cotidiano da criança, de satisfações imediatas, pelo trivial. As crianças aprenderiam interagindo com o ambiente e resolvendo situações-problema colocadas pelo dia a dia.

Harvey (1992) marca a chamada “era pós-moderna” por diversos elementos, como a globalização, o relativismo e o pluralismo, caracterizados pela dissipação da objetividade e da racionalidade, tidas como tipicamente modernas; a espetacularização da sociedade, balizada pela centralidade da mídia e da

imagem; a cultura de massa; a normalização da mudança pela perpetuação de tudo como volátil e transitório; o papel do indivíduo na sociedade como consumidor; o conhecimento só tem “valor” se útil imediatamente ao indivíduo.

O relativismo epistêmico é um ponto que devemos destacar, pois há uma rejeição das grandes narrativas históricas, um ceticismo a respeito da verdade, um total relativismo cultural ou o chamado pluralismo. Segundo Wood (1999), o pós-modernismo recusa o universalismo, pois nega “a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas” (p. 18). Para Eagleton (1993, p. 266), os pós-modernos afirmam que “a verdade, o cognitivo, torna-se aquilo que satisfaz a mente, ou o que nos permite nos movimentar por aí de modo mais conveniente. A moral é convertida numa questão de estilo, de prazer ou de intuição”. Do mesmo modo, a Pedagogia da Infância critica a universalidade da infância, defendendo uma abordagem em que a criança tem o seu próprio tempo, sua cultura.

No *Relatório sobre infância e adolescência no Brasil: equidade e diversidade* (Unicef, 2004), afirma-se que é preciso “valorizar a diversidade como condição *sine qua non* de superar as desigualdades e alcançar a equidade” (p. 8). Esses conceitos, tão presentes nos documentos de organismos internacionais, têm sido a expressão da articulação de interesses da burguesia nas políticas públicas educacionais contemporâneas, uma vez que o objetivo central é a disseminação da tolerância pela promoção da equidade. Em consequência, a concepção é manter a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente para que não se discuta (para além da aparência dos fenômenos) o modo de produção capitalista adotado política e administrativamente pelos governos. Como diz Abreu (2008), a desigualdade excessiva e a pobreza acentuada são um “incômodo” que precisa ser evitado. Eagleton (1998, p. 7), ao se referir à pós-modernidade, assinala que

[...] essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo — para

o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”.

Adota-se como política o discurso da “justiça”, da “cidadania”, da “participação de todos”, mas, inseridas no arcabouço da desigualdade social legitimada, em que se prega a igualdade de oportunidades pela compensação das diferenças. Nessas circunstâncias, utiliza-se o conceito de “cultura” para explicar as diferenças ignorando o de classe social. Como afirma Kagan (apud Peen, 2002, p. 20-21),

[...] embora a classe social de uma criança seja o melhor indicador da futura profissão, de realizações acadêmicas e saúde psíquica, os norte-americanos querem crer que sua sociedade é aberta, igualitária, sem fronteiras rígidas de classe. Reconhecer o poder da classe é questionar esse cânone ético.¹²

Ressaltamos que a escola é um dos principais locais em que a classe trabalhadora tem acesso ao conhecimento. Portanto, a discussão da expansão da obrigatoriedade escolar e, especialmente nesse estudo, a obrigatoriedade da própria pré-escola precisa ser compreendida com base no que se pensa acerca da concepção epistemológica para a educação formal, posto que, em uma sociedade de classes, o conhecimento também é expropriado da classe trabalhadora. Nesse contexto, a Pedagogia da Infância tem como fundamento a inclusão social e o convívio coletivo, baseado na diversidade e com ênfase no individualismo e na substituição dos conflitos estruturais pelos interpessoais; valoriza o presente por uma concepção a-histórica de sociedade e de

¹² Vale ressaltar que há uma ênfase no pensamento norte-americano nos documentos do BM, pois, como afirma Penn (2002, p. 10), o maior acionista são os Estados Unidos, “que detêm 16,49% dos votos. Os Estados Unidos e outros quatro acionistas principais (França, Alemanha, Japão e Reino Unido que, juntos, detêm outros 16% dos votos) indicam, cada um, um diretor executivo. Os demais 19 diretores executivos são eleitos por um grupo de países, salvo o caso da China, da Federação Russa e da Arábia Saudita, que também indicam um diretor”.

descontinuidade de processos vividos. Logo, não se põe em discussão o projeto de sociedade, limitando-se a administrar o existente, ou, ainda, como afirma Morin (apud Rocha, 1999), “flexibilizando as lógicas”. Destacamos o conceito de flexibilidade, pois se relaciona à lógica neoliberal, ou seja, há uma igualdade jurídica dos cidadãos (ênfatisado, no caso da Educação Infantil, pelo direito da criança às creches e pré-escolas) e, ao mesmo tempo, a necessidade de que cada indivíduo sintetize as próprias relações sociais.

A Pedagogia da Infância apresenta um pensar a infância com uma especificidade própria, como um momento fundamental no processo de formação humana. Entretanto, desloca uma análise sócio histórica, circunscrita em uma totalidade social, processual e contraditória movida pela luta de classes, para uma análise “naturalizada”, local e individual (tanto da educação como da própria infância). Ou seja, a sua formação humana é compreendida como algo subjetivo ou referente a cada um e à sua natureza.

Desta maneira, lastreadas no paradigma pós-moderno da equidade as desigualdades são tratadas “sob um enfoque fragmentado de diversidade e de diferença, e a pobreza sob o enfoque (estático) da exclusão” (Castelo Branco, 2006, p. 21). Nessa direção, o foco volta-se para uma formação humana “que nega a possibilidade de um horizonte ético-político abrangente como eixo de resistência coletiva e base para se discutir e promover a justiça distributiva” (Silva, 2009, p. 5862).

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E O DISCURSO DA HETEROGENEIDADE: RESSIGNIFICAÇÃO E APROPRIAÇÃO PÓS-MODERNA PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A Pedagogia da Infância é uma concepção cujo pressuposto é o de que cada indivíduo é único e, portanto, possui sua própria infância, sua realidade, seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Apresenta como argumento central,

para a “infância em situação escolar”, a crítica à pedagogia tradicional, entretanto, com proposições que não discutem a sociedade e, portanto, não visam uma mudança estrutural.

Segundo Rocha (1997), “a definição de uma ‘Pedagogia da Infância’ passa a sustentar-se a partir da incorporação do conceito de heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos”. Essa acepção converge com o marco conceitual exposto pelo Unicef (2004, p. 10), cujo princípio é “tratar todas as crianças e adolescentes de forma igual, sem considerar suas diferenças ou suas desigualdades, pode estar reforçando ou mesmo gerando ainda mais iniquidades, mais discriminação negativa, mais problemas do que soluções”. Deste modo, o fundamento utilizado coloca as diferenças e desigualdades como algo de cada indivíduo (cor da pele, gênero, deficiência, renda, habilidades, capacidades, credos religiosos, entre outros), mas que merecem ações voltadas à promoção da equidade, ou seja, que visem amenizar os efeitos que essas diferenças causam para o indivíduo particularmente. Com isso, defende-se a “riqueza da diversidade” para uma distribuição “equânime” das oportunidades e “os benefícios produzidos pela sociedade” (Unicef, 2004, p. 14). Segundo afirma, esta seria a única maneira de que “todas as crianças e adolescentes desfrutam [desfrutassem] de várias oportunidades para desenvolver sua capacidade individual em um meio seguro e propício” (Unicef, 2004, p. 17).

Em nosso entendimento, a perspectiva apresentada se propõe a uma manutenção das bases estruturais da sociedade, permanecendo a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente, a fim de que não se comprometa a estabilidade. Portanto, o que se estabelece como pressuposto fundamental é que todos são iguais perante a lei, mas diferentes como indivíduos. Por isso, a proposta é de que se reduza as desigualdades visando uma harmonia social.

Alegar igualdade natural só se torna relevante quando se parte do entendimento de que as desigualdades sociais devem ser reduzidas, eliminadas, e as diferenças valorizadas. [...] [É preciso reconhecer] a complexidade que se articula o tempo todo na busca de formas cada vez mais criativas e solidárias de vivermos

juntos e em paz. [...] A tese contida neste relatório é a de que o desenvolvimento compreende não apenas o acesso a bens e serviços, mas também a possibilidade de escolher um estilo de coexistência satisfatório, pleno e agradável. (Unicef, 2004, p. 17-20-21)

A citação ressalta a necessidade de escolha que cada um deve ter, mas não questiona sob que condições essa “escolha” ocorre, portanto, propõe-se a equidade como equilíbrio dos extremos, das tensões entre cidadania e competitividade; igualdade e desempenho... Ressalta o Banco Mundial (1997, p. 26):

A equidade pode dar ensejo à intervenção do Estado, mesmo na ausência de falha do mercado. Os mercados competitivos podem distribuir a renda de maneira socialmente inaceitável. Algumas pessoas de poucos meios podem ficar sem recursos suficientes para lograr um padrão de vida razoável. E pode tornar-se necessária ação do governo para proteger os grupos vulneráveis.

Essa concepção reafirma que a lógica do mercado seria a única saída para se combater a desigualdade e, posto isso, seriam necessárias medidas que contemplassem formas de amenizar essas diferenças. Nessa direção, o objetivo-fim da Educação Infantil seria promover a inclusão social, o que compreende a aceitação da heterogeneidade em uma educação centralizada na criança, não mais no aluno¹³, e no aprender, e não no ensinar. Para Arce (2012, p. 162), a Pedagogia da Infância acaba naturalizando as “concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um ‘oásis’ para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos”.

Segundo Rocha (1999), o ensino na Educação Infantil seria “prejudicial” à criança pequena, mas esta etapa da educação deveria ser garantida, tendo como princípio pedagógico o “aprender a aprender”, assentado sobre uma concepção

¹³ A Pedagogia da Infância, como vimos, tem o pressuposto de que a Educação Infantil não deve ter como princípio o ensino e, portanto, as crianças não podem ser consideradas alunos.

abstrata de ser humano no âmbito da lógica do respeito à individualidade de cada um. O princípio epistemológico parte da máxima de que a prática determinaria o conteúdo, portanto, o conhecimento seria uma ferramenta para resolução de problemas, além disso, o aspecto cultural, com a premissa de que nenhum saber pode ser considerado certo ou errado, posto que dependeria da cultura de cada um. Nessa circunstância, o cotidiano de cada criança é que a levaria ao “aprender a aprender”, revigorando o lema nos ideários educacionais contemporâneos. Como afirma Duarte (2006, p. 42), “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa dos indivíduos”.

Ressaltamos que é necessário compreender o sentido atribuído à formação humana, portanto, o aspecto filosófico da educação. Quando, especialmente nos anos 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, via Unesco e Unicef, se encarregam de “mobilizar” os países membros em torno da discussão sobre educação, tolerância e respeito à diversidade cultural, rearticulam seus interesses com as burguesias locais com metas e propostas que visam manter, sob controle, os antagonismos sociais e culturais.

Ao apresentar como centro da discussão a questão cultural, a Pedagogia da Infância desassocia este conceito das demais dimensões da vida, como o trabalho e a ciência, apresentando como cerne da educação os valores e normas que orientam e conformam os variados grupos sociais. Com isso, busca-se exigir igualdade de direitos pelo fortalecimento da “auto-estima”, e seu correspondente “empoderamento”, desses grupos identitários. Ao mesmo tempo, afirma o valor das crianças como protagonistas, em oposição ao paradigma da criança objeto das concepções tradicionais, nas quais elas são passivas nos processos de socialização e do saber adulto, seres em déficit.

Marx e Engels (2007) afirmam que cada sujeito é singular, mas dentro da história,

[...] a libertação de cada indivíduo singular é atingida na medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial.

[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência multifacetada, essa forma natural da cooperação histórico-mundial dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram. (Marx; Engels, 2007, p. 41).

Nesse contexto, afirmamos a necessidade de escuta da criança, da sua vida, suas expectativas e demandas. Além disso, é preciso, especialmente na Educação Infantil, repensarmos os discursos contrários ao ensino nesta etapa da educação (como faz a Pedagogia da Infância), trocados pelas acepções de que com essa faixa etária basta que se criem possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança, com a ajuda do trabalho, do amor e da alegria. Como assinala Arce (2002, p. 156),

é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage?

O acesso ao conhecimento é um direito em todos os níveis de ensino. É o que afirma Saviani (2012, p. 7):

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Destacamos que a expropriação do conhecimento a que a classe trabalhadora é submetida na sociedade capitalista se produz desde a infância. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de que as instituições de Educação Infantil (bem como todas as etapas da educação) tenham como princípio balizador a socialização e o compromisso com o conhecimento e, não somente, a inclusão social ou convívio coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste artigo as políticas para a Educação Infantil fazem parte das transformações que aconteceram com a reforma do Estado. Tais políticas para a Educação Infantil têm sido marcadas pelo contexto de profundas reorganizações do mercado no que se refere à produção, em que se propaga a ideia de que o papel das instituições de Educação Infantil destinadas à classe trabalhadora deve restringir-se a espaços de desenvolvimento, baseada no pressuposto do controle da desigualdade. Como vimos, restaria às crianças uma instituição que valorizasse as experiências do cotidiano. Para tanto, articula-se a ideia de infância como um momento único e determinante no desenvolvimento humano, difundindo a concepção de que as creches e pré-escolas não devem ser “escolas” ou espaços de perpetuação e produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social, repondo-se não apenas a função social da escola, como o papel do professor como essencial na relação entre o educando e o conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade.

Afirmamos que o direito ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade é condição básica para que todas as crianças se desenvolvam e conheçam a realidade, para além da aparência dos fenômenos e dos fragmentos do cotidiano de cada um. Nesse contexto, o papel político da Educação Infantil na escola pública estatal é essencial na luta pela construção, socialização e

disseminação do conhecimento científico, garantindo que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana. A inserção da criança em instituições de Educação Infantil não pode representar meramente uma oportunidade dada ao indivíduo, cabendo ao mérito de cada um uma ascensão social.

Assim, ressaltamos a necessidade de discussão acerca do debate presente na lógica dominante das políticas para essa etapa da Educação Básica, em que se compreende a formação humana a partir de uma concepção de homem abstraído das relações sociais concretas, inclusive ao enfatizar a necessidade de uma educação formal baseada no efêmero, no imediato, na experiência sensorial reduzindo a validade do conhecimento.

Ao ressaltar que a “matéria-prima” da escola tem que ser o saber produzido historicamente, como afirma Saviani (2012), não se pretende, de maneira alguma, perpetuar modelos e métodos de educação tradicional. Ao mesmo tempo, não se almeja reforçar a concepção de que a educação formal deva se restringir a vivências e experiências pessoais. Ao expropriar a classe trabalhadora do conhecimento científico, filosófico e estético contribui-se, diretamente na educação, para a reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que se impedem os sujeitos da escola pública, desde a mais tenra idade, do direito ao saber sistematizado pela humanidade.

A escola é um espaço essencial de contradição: ao mesmo tempo em que pode produzir alienação, pode mobilizar para a resistência. Esta resistência é essencialmente uma opção política que vem do comprometimento com a educação pela defesa de uma educação pública estatal que reveja métodos e posturas, mas que preze pelo seu papel de possibilitar à classe trabalhadora o domínio de seus fundamentos científicos.

A educação das crianças pequenas precisa ter como base a ciência e é justamente o que a pedagogia histórico-crítica propõe, pelas contradições que marca a escola na sociedade capitalista, ao se efetivar um trabalho pedagógico escolar que tem a socialização e a apropriação pelo aluno do conhecimento como

eixo do trabalho. Como afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 31), “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano”.

As reflexões apresentadas pretendem indicar alguns pontos fundamentais para pensarmos as políticas educacionais brasileiras para a Educação Infantil. Envolver a criança ouvindo-a, contextualizando, compreendendo-a historicamente e no processo das relações sociais deve ser a tarefa principal dessa etapa da educação, integrando todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura).

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2012, p. 107-108)

Assim, reafirmamos que um conceito se confirma na medida em que ele pode produzir uma transformação prática na realidade social. (PASQUALINI, 2010)

Referências

- ABREU, Haroldo. **Para além dos direitos**: cidadania e hegemonia no mundo moderno. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê?. Campinas: Alínea, 2006.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo**. Washington, 2011.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. **O Estado num mundo em transformação**. Washington, Biblioteca da FGV, 1997.

BARATA-MOURA, José. IV. Dialética e totalidade. V. Dialética e contradição. In: **Totalidade e contradição acerca da dialética**. Lisboa: Livros Horizonte, [s. n.], p. 113-192.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. Volume 1. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. Volume 2. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituição de educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. 2006c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001/2010. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29,

30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006d.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007.

CASTELO BRANCO, Rodrigo. **A “questão social” na origem do capitalismo: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels**. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras**. Cadernos Temáticos de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. 2004.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: **XXXIII Associação Nacional de Pós-graduação em Educação** (Anped), 2010, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

DUARTE, Newton. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, João. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado e construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRAMSCI. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: **XXXIII Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação** (Anped), 2010, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e o socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010.

PENN, Helen. A primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a01n115.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2007.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28. Jul-dez 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Sidney Reinaldo. Equidade e gestão da educação na era FHC. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009, Paraná, PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3275_1842.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

STEMMER, Marcia Regina Goulart de. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. 182f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

UNICEF. **Relatório sobre infância e adolescência no Brasil: equidade e diversidade**. Brasília, Unicef, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: **Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Recebido: 19 de junho de 2016

Aprovado: 19 de julho de 2016