UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM DOCUMENTOS CURRICULARES DAS TRÊS MAIORES CIDADES CATARINENSES

IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE
2018

IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM DOCUMENTOS CURRICULARES DAS TRÊS MAIORES CIDADES CATARINENSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Rosânia Campos.

JOINVILLE

2018

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C568e

Cicarello Junior, Ivan Carlos
Educação infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses/ Ivan Carlos Cicarello Junior; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: UNIVILLE, 2018.

165 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação infantil. 2. Política pública. 3. Currículos. 4. Prática de ensino. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.

CDD 372.21

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

"Educação Infantil: Concepções de Desenvolvimento Humano em Documentos Curriculares das Três Maiores Cidades Catarinenses"

por

Ivan Carlos Cicarello Junior

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
(UEM)

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 15 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

“O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia "sim"
Começou a dizer "não"
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção”
(Vinícius de Moraes)

As frases do poeta, apesar de pensadas para outro contexto, me trouxeram à lembrança, de uma ou de outra forma, muitas das pessoas que contribuíram para a minha formação, enquanto um “operário em construção”. Sendo a lista um pouco longa, brevemente escreverei uma menção, em agradecimento aos nomes queridos que me acompanharam nessa direção:

A minha mãe querida, Domingas, que me trouxe à vida, me educou e me amou sem moderação: obrigado mãe, eu te amo de montão!

Ao meu falecido pai (Ivan), ao meu padrasto (Odilon), às minhas irmãs (Carla e Aline), e ao meu companheiro (Paulo) que acompanharam minha jornada, por vezes com firmeza e por vezes não, em muitas horas difíceis, vocês me trouxeram iluminação!

Às professoras das escolas Lápis de Cor (Josiane e Márcia) e Anette Macedo (Jaqueline e Cássia), que nas brincadeiras e aprendizagens me deram diversão!

Aos professores do ensino fundamental no Caic Cândido Portinari, e, a você, professora Sandra Bozza, que me deu muita inspiração!

Aos professores do Colégio Estadual do Paraná, em especial ao professor Marlus Geronasso, que no começo me assustou, mas depois me ensinou uma grande lição!

Aos professores da PUCPR, e a você, Professora Maria Angélica de Moura Bueno! Que com sabedoria, e um pouco de pressão, me formou um psicólogo, que é a minha profissão!

Às professoras do Mestrado em Psicologia Social da UTP em 2012, e, em especial, aos professores da UNIVILLE, do Mestrado em Educação! Com vocês tomei ainda mais gosto pelo estudo, agradeço sua dedicação!

À Profª Drª Raquel Alvarenga Sena Venera, que deu aulas maravilhosas e de muita reflexão!

À queridíssima e animadíssima Profª Drª Rosânia Campos!!! Que topou vários desafios nessa caminhada do mestrado comigo, me orientou no estágio e nessa dissertação! (Obrigado, querida Professora, te admiro muitão!)

À Profª Drª Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que sem saber, ou sabendo... me encantou pela Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação!

À Profª Drª Marilda Gonçalves Dias Facci, que com suas produções me inspirou e, generosamente, contribuiu para essa construção!

À CAPES, que por meio de uma bolsa viabilizou a pesquisa até a sua conclusão!

E, finalmente, aos meus colegas e amigos dessa jornada da vida, e da turma VI do Mestrado em Educação. Com vocês, caros amigos, dividi pensamentos e sentimentos de alegria, angústia, tristeza... foi muita emoção!

A todos vocês um forte abraço e minha eterna gratidão!

RESUMO

A pesquisa intitulada “Educação Infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses” está situada no âmbito da linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Pró-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação e Infância (GPEI) da UNIVILLE. Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as concepções de desenvolvimento humano, criança e educação infantil presentes em documentos curriculares da Educação Infantil das três maiores cidades catarinenses, procurando evidenciar o projeto societário ao qual estão alinhadas. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em dois grandes momentos: a) revisão bibliográfica e documental sobre documentos oficiais mandatórios e orientadores da educação nacional desde o final o século XIX; b) análise das concepções de desenvolvimento humano, criança e educação contidas nos documentos curriculares fornecidos pelas secretarias municipais de educação das cidades em estudo. A pesquisa teve como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Para análise dos documentos optamos em utilizar a Perspectiva Tridimensional do Discurso de Norman Fairclough (2001). Essa abordagem foi escolhida por dialogar com a base epistemológica utilizada e por considerar as condições sócio-político-econômicas e ideológicas presentes nos discursos. As análises foram feitas a partir de uma leitura integral dos documentos e da notação de trechos, tendo como critério: (A) que refletissem explicitamente as concepções assumidas sobre desenvolvimento humano, criança e educação; ou (B) serem trechos ou imagens que evidenciem as orientações pedagógicas, por meio das quais podem ser apreendidas as concepções mencionadas. Os resultados indicam que, dentre outros aspectos, cada projeto societário é constituído por uma determinada forma de compreender o sujeito e o mundo, e para cada forma é pensado um tipo de educação, no sentido de formar sujeitos que efetivarão o projeto societário. Também nos possibilitou identificar que, dentre os documentos das três cidades pesquisadas, duas delas apresentaram concepções que caminham no sentido de efetivar um projeto societário mais democrático e equânime, fundamentados na perspectiva da criança como ser histórico e de direitos e da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas.

Palavras-chave: Políticas públicas para Educação Infantil. Documentos curriculares. Educação Infantil. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The research entitled "Early Childhood Education: human development concepts in curriculum documents from the three largest cities of Santa Catarina" is located within the Public Policy and Educational Practices research line of the Master degree in Education at the Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE and to the Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação e Infância (GPEI) from UNIVILLE. This research aimed to understand the concepts of human development, of child and of infant education curriculum documents present in the Early childhood education of the three largest cities in Santa Catarina state, to highlight the societal project to which they are aligned. To do this, the study was developed in two big moments: a) a review of the literature and of documents which shows about the regulatory official documents of national education since the end of the XIX century; b) analysis of human development, child and education concepts presented on the curriculum documents provided by the municipal departments of education of the cities researched. We emphasize that we understand a formation of subjects as a result of an educational process, mediated by social relations and the appropriation of social experience. Thus, the research was epistemologically based on Historical-Dialectical Materialism and the theoretical assumptions of Historical-Cultural Psychology, using Norman Fairclough's Three-Dimensional Discourse (2001) Perspective to analyze the data. This approach was chosen because it is aligned with the epistemological basis that we used and for it to consider the socio-political-economic and ideological conditions presented in the discourses. The analyzes were made based on a complete reading of the documents and the notations of excerpts, with the following criteria: (A) that explicitly reflected the assumed conceptions about human development, child and education; or (B) are excerpts or images that show the pedagogical guidelines, through which the above concepts can be apprehended. This work enabled us to reflect, among other things, that each societal project is constituted by a certain way of thinking about the man and the world, and for each way of thinking there is an education concept, in the sense of form the individuals who will carry out the societal project. It also enabled us to identify that, among the documents of the three cities that were researched, two of them presented concepts that are moving towards a more democratic and equitable social project, based on the perspective of the child as a historical and rights being, and of the early children education as the first stage of the basic education, whose function is based on respect for the fundamental rights of the children and the guarantee of an integral formation oriented to the different human dimensions.

Keywords: Public policies for the Early Childhood Education. Curricular documents. Child education. Human development.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....11

1.1 Os caminhos da pesquisa 13

2. ESCOLA NOVA: UMA CONCEPÇÃO LIBERAL DE MUNDO E DE HOMEM FACE À PEDAGOGIA TRADICIONAL.....23

2.1 Escola Nova: a educação em razão de um projeto societário liberal para o Brasil 26

2.2 Escola Nova: Um projeto, vários caminhos 33

2.3 Críticas à Escola Nova 38

3. REFORMAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL CONTEMPORÂNEA.....41

3.1 Reforma Benjamin Constant 42

3.2 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 46

3.3 O Parecer Capanema e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 50

3.4 O acordo MEC-USAID no período ditatorial 54

3.5 A educação na Constituição de 1988 59

3.6 A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 62

3.7 Parecer CNE/CEB n. 20/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's 67

3.8 Alterações sobre a LDB/96: a Lei N° 12.796 de 2013 70

3.9 Reflexões sobre o legado das reformas educacionais brasileiras 72

4. DOCUMENTOS CURRICULARES DAS TRêS MAIORES CIDADES CATARINENSES: CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....77

4.1 A estrutura dos documentos 79

4.1.1 Documento curricular da maior cidade catarinense 79

4.1.2 Documento curricular da segunda maior cidade catarinense.....85

4.1.3 Documento curricular da terceira maior cidade catarinense.....91

4.1.4 Considerações sobre a estrutura dos documentos 98

4.2 Concepções de desenvolvimento humano, de criança e de educação infantil 101

4.2.1 Documento curricular da maior cidade catarinense: concepções em evidência 103

4.2.2 Documento curricular da segunda maior cidade catarinense: apropriações da perspectiva histórico-cultural.....114

4.2.3 Documento curricular da terceira maior cidade catarinense: assumidamente histórico-cultural 123

4.3 Convergência teórica entre os documentos: a Teoria Histórico-Cultural 126

4.4 A qual projeto societário os documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses estão alinhados? 137

CONSIDERAÇÕES.....143

REFERÊNCIAS.....147

DOCUMENTOS ANALISADOS.....157

APÊNDICE A – QUADRO DE LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA .158

APÊNDICE B – QUADRO PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE JOINVILLE 160

APÊNDICE C – QUADRO PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE FLORIANÓPOLIS 161

APÊNDICE D – QUADRO PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE BLUMENAU 163

1. INTRODUÇÃO

Desde pequenos ouvimos a promessa de que os estudos são o caminho para conseguir um bom emprego e para melhorar nossas condições de vida. A crença nessa promessa, tão popular no nosso país, tem levado as pessoas a investirem seus recursos nos estudos com a esperança de que, preparando-se para o exercício profissional, consigam no tempo futuro o reconhecimento e a valorização decorrentes do seu esforço e da abdicação de outros prazeres da vida do tempo presente.

Não foi diferente comigo. Então, pretendo iniciar esse texto contando algumas vivências educacionais e profissionais que tiveram efeitos transformadores sobre minha constituição como pessoa, para tornar compreensível algumas escolhas que culminaram nessa dissertação.

Para iniciar, relato brevemente que a minha primeira experiência de trabalho, um estágio de ensino médio realizado no serviço público municipal de Curitiba, me mostrou um choque de realidade sobre a vida social: em meio a toda a burocracia e procedimentos legais necessários para se acessar um direito dito básico para qualquer pessoa em nossa sociedade, pude perceber a complexidade que é para alguém de fato ser considerado um cidadão, tomando ciência de que não basta nascer para ser um cidadão, como se supõe que aconteça. Mas hoje, pensando sobre essa experiência, acredito na educação como um elemento essencial e com peso incomensurável no processo de humanização[1], sendo as condições do seu acesso e da sua qualidade constituidoras de variáveis importantes, muitas vezes, responsáveis pelo sucesso ou o fracasso de um indivíduo num determinado contexto social. Parece-me que quanto mais educados os cidadãos, em uma perspectiva emancipatória, mais conscientes se tornam de seus direitos e do seu papel social, e quanto mais conscientes, mais têm possibilidades na vida em sociedade, mais conseguem compreender os processos econômicos e sociais que constituem a nossa sociedade, e que por sua vez, engendram seu lugar no mundo.

Em outro momento, por diversas vezes, quando cursava o bacharelado em Psicologia, um movimento de ressignificação marcado por questões a respeito da

[1] O processo de humanização, segundo Martins (2015), trata-se da trajetória pela qual o ser orgânico se transforma em ser social, o que acontece por meio do ensino e das apropriações que os indivíduos fazem da cultura.

minha identidade e em relação a mim mesmo, aos outros e ao mundo ganhou força e me possibilitou uma compreensão mais ampliada sobre os fenômenos da nossa realidade, me fazendo perceber que existe uma diversidade de caminhos que se pode tomar na vida, e que não se trata de escolher o certo ou o errado, mas de possiblidades diferentes, que talvez nunca sejam conhecidas na sua totalidade – posto que também dependem das condições materiais da realidade dos homens, não apenas da sua vontade –, mas que permitem ao homem desenvolver-se e transformar-se de maneira singular uns dos outros.

Provocado por essas reflexões e transformações e convicto do importante papel da educação e do trabalho no processo de constituição dos sujeitos, decidi me dedicar a trabalhar com questões relacionadas ao desenvolvimento das possibilidades humanas, encontrando na Psicologia Social a área para as práticas que desenvolvi nos trabalhos que realizei na área social e na área organizacional e do trabalho. Tais atividades me possibilitaram, posteriormente, o início da carreira como docente e a vontade de retomar os estudos para melhorar a compreensão e a qualidade do meu trabalho.

Foi a partir dessa vontade e dos aspectos que foram e de outros que não foram mencionados, que ingressei no programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Inicialmente, o intuito era de buscar aperfeiçoamento na profissão docente, entendendo-a como uma oportunidade interessante para fazer o relevante trabalho de contribuir socialmente para a formação dos jovens ingressantes no mercado de trabalho. Contudo, durante o curso, especialmente ao estudar sobre as teorias que embasaram diferentes perspectivas sobre a educação, apreendi da teoria histórico-cultural um significado de trabalho mais profundo do que aquele que conhecia até então: o trabalho como atividade e a atividade como constituidora da personalidade humana[2].

A partir de então, formar jovens para o mercado de trabalho começou a fazer menos sentido do que me apropriar, antes, das questões relacionadas ao desenvolvimento humano. Esse momento coincidiu com o início da minha

[2] A personalidade é entendida aqui, a partir da Teoria Histórico-Cultural, como um processo que resulta da relação entre as condições objetivas e subjetivas do indivíduo que, inserido num contexto social, apreende dele elementos necessários para sua diferenciação ao ponto de tornar-se singular. Nesse sentido, a personalidade é tida como um sistema psicológico indissolúvel e estável (mas não estático) que integra, numa relação de interdependência, as esferas constitutivas do psiquismo humano (tais como as funções psíquicas, as emoções, os afetos e a consciência) que se desenvolve na relação do indivíduo com o mundo. (SILVA, 2009)

participação nas reuniões e estudos do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação e Infância (GPEI), da UNIVILLE, que tem como objetivo investigar como estão sendo pensadas e executadas as políticas de expansão da educação infantil no contexto catarinense.

Em meio a esse cenário, somado às inquietações das discussões proporcionadas pelo grupo de estudos, emergiu a ideia de que, historicamente, tem sido empregada à educação a tarefa de preparar o homem para a vida em sociedade. Mas, que existem diversas teorias sobre como o homem aprende e se desenvolve. Se há diversidade epistemológica, supõe-se a tendência a fundamentar diferentes formas de compreender os fenômenos do mundo. Dessa forma, também possibilitam e explicam a existência das diversas propostas que constituem os espaços de disputa no campo da educação. Tanto que, em uma pesquisa desenvolvida por uma integrante do grupo, Ludvig (2017), foi apontada a possibilidade de divergências teóricas presentes nos documentos curriculares das cidades por ela pesquisadas, ou seja, as oito maiores cidades catarinenses em termos de população[3]; e que essas divergências teóricas presentes em um mesmo documento mereciam mais investigação, uma vez que fundamentavam a prática docente. Assim, surgiu a proposta de pesquisar quais são as concepções de desenvolvimento humano, de criança e de educação infantil que se materializam nos documentos que orientam as práticas educativas formais, tendo em mente que a partir dessa apreensão é possível compreender quais projetos educativos e societários subjazem desses documentos.

Desse momento em diante, ao abordar como nasceu a pesquisa que originou essa dissertação, a escrita será feia no plural, em consideração às diversas pessoas que contribuíram para sua constituição.

1.1 Os caminhos da pesquisa

Com a ideia de pesquisar as concepções de desenvolvimento humano, de criança e de educação infantil presentes em documentos curriculares orientadores das práticas educativas formais, decidimos nos concentrar nas três maiores cidades

[3] As oito maiores cidades catarinenses em termos de população, são, segundo o Censo de 2010 do IBGE, respectivamente: Joinville (515.288 pessoas), Florianópolis (421.240 pessoas), Blumenau (309.011 pessoas), São José (209.804 pessoas), Criciúma (192.308 pessoas), Chapecó (183.530 pessoas), Itajaí (183.373 pessoas) e Lages (156.727 pessoas).

catarinenses (em termos populacionais), que muitas vezes são tidas como referência para as cidades que compõem as suas regiões.

Definido o escopo do projeto, partimos em busca do "estado da arte" para identificar o que já havia de produção sobre o tema proposto. Além da pesquisa de Ludvig (2017), que também recaiu sobre os documentos curriculares e que foi a que nos alertou para a importância do estudo que originou esta dissertação, recorremos às pesquisas constantes na Plataforma Sucupira e na biblioteca do portal virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para verificar a incidência e os apontamentos de pesquisas semelhantes.

Inicialmente pesquisamos, em ambos os bancos de dados, com os seguintes descritores, respectivamente: "desenvolvimento humano + educação infantil", "desenvolvimento humano", "desenvolvimento infantil". O primeiro descritor mencionado resultou em 65.710 produções encontradas com a aplicação do filtro "grande área do conhecimento", "ciências humanas", na Plataforma Sucupira; e 1 (uma) produção na biblioteca virtual da ANPED, de Senna (2012)[4], que não fazia correlação à nossa proposta. Pela grande quantidade de achados na base da Plataforma Sucupira e pelo único trabalho em encontrado na biblioteca virtual da ANPED com esse descritor (desenvolvimento humano + educação infantil), selecionamos um segundo descritor, também para ambos os bancos de dados: "desenvolvimento humano", tentando focar apenas produções na área da educação que abordassem essa temática. Os resultados, na Plataforma Sucupira, foram de 3.304 produções filtradas por "área de concentração", "educação", tratando dos mais variados assuntos relacionados ao desenvolvimento humano e fugindo ao nosso propósito; já na biblioteca da ANPED, foram encontradas apenas 4 produções, das quais apenas a de Gouvea (2007)[5] abordava os processos de desenvolvimento humano na educação do século XIX, mas com abordagem e objetivos muito distintos do que propusemos, ou seja, não discutia sobre desenvolvimento humano em documentos oficiais curriculares.

---

[4] SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. **Pesquisar a compreensão compartilhada em contextos da educação infantil**: (re)visitando Barbara Rogoff e Urie Bronfenbrener. 35ª reunião anual da ANPED. ANPED, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1485_int.pdf Acessado em: 10 fev 2017.

[5] GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos sobre os processos de desenvolvimento humano no século XIX**: a construção da psicologia genética. 30ª reunião anual da ANPED. ANPED, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-3737-int.pdf Acessado em: 10 fev 2017.

Percebendo a extensão do assunto, optamos pelo terceiro descritor, “desenvolvimento infantil”, para ambos os bancos de dados, julgando ser um filtro mais assertivo para o nosso objetivo. Com esse descritor, buscamos uma noção geral das pesquisas sobre desenvolvimento infantil no campo da educação infantil utilizando como recorte temporal aquelas publicadas a partir de 2013, quando foi promulgada a Lei Nº 12.796/13, que dispôs sobre a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade; e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em sua versão mais recente, ambas trazendo mudanças na sua oferta, e, assim, também na compreensão sobre as condições necessárias ao desenvolvimento humano.

Com esse descritor, na biblioteca da ANPED, encontramos quatro produções, das quais uma era a já mencionada, de Senna (2012), uma era sobre o papel da creche enquanto ambiente de vivências e experiências que proporcionam o desenvolvimento (ROCHA LIMA & BHERING, 2006)[6], outra sobre os índices de desenvolvimento infantil, que objetivava mostrar avanços ocorridos em diferentes áreas geográficas do Brasil (KAPPEL, 2006)[7], e outra produção que abordou a temática do desenvolvimento infantil e do ensino segundo a Teoria Histórico-Cultural (PASQUALINI, 2008)[8]. Após a leitura dos resumos dessas produções, entendemos que nenhuma delas abordou a questão desejada para nossa proposta, que trata-se das concepções contidas em documentos oficiais que regulamentam a educação em nosso país. Optamos, então, por trabalhar com os resultados encontrados no banco da CAPES.

O Apêndice A mostra os dados selecionados a partir da utilização do descritor “desenvolvimento infantil” na Plataforma Sucupira. Foram encontradas 1.422 produções com esse descritor. Em seguida, foi utilizada a ferramenta de refinamento de busca “área de concentração”, empregando a palavra “Educação”, e, posteriormente, foi feito novo refinamento por meio da seleção de áreas de

---

[6] ROCHA LIMA, Ana Beatriz; BHERING, Eliana. **Creche como contexto de desenvolvimento**: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. 29ª reunião anual da ANPED. ANPED, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2670.pdf Acessado em: 11 fev. 2017.

[7] KAPPEL, Dolores B. **Índice de desenvolvimento infantil no Brasil**: uma análise regional. 29ª reunião anual da ANPED, ANPED, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1770.pdf Acessado em: 11 fev. 2017.

[8] PASQUALINI, Juliana Campregher. **Desenvolvimento infantil e ensino**: a análise histórico cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. 31ª reunião anual da ANPED. ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT20-4173--Int.pdf Acessado em: 11 fev 2017.

concentração relacionadas ao termo de busca “desenvolvimento infantil” (as áreas de busca selecionadas tiveram sua grafia preservada no Apêndice A conforme constavam no banco consultado). Após o refinamento, foram pré-selecionados 85 registros – os quais tiveram seus resumos lidos –, e após a aplicação dos critérios de seleção para leitura aprofundada, restaram 5 produções, que foram lidas na íntegra e consideradas compatíveis com o nosso objeto de estudo.

Em relação aos cinco registros selecionados por abordarem as concepções de desenvolvimento infantil em documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas, o estudo de Graciliano (2014) enfocou a seguinte questão: O que priorizar na organização do ensino pré-escolar de modo que promova o desenvolvimento das crianças? Direcionada por essa questão, a pesquisadora investigou como as pesquisas baseadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural têm abordado a organização do ensino na pré-escola. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de caráter documental em teses e dissertações presentes no banco de dados da CAPES entre o período de abrangência de 2006 a 2012. A autora apontou como resultados da pesquisa que quando organizado com vistas ao desenvolvimento, o período pré-escolar pode alavancar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais ao processo de humanização – tais como memória, percepção, análise, síntese, comparação, generalização, pensamento lógico e imaginação – e pré-condições para que os sujeitos possam se apropriar dos bens historicamente produzidos.

Cheroglu (2014) realizou uma pesquisa teórico-bibliográfica, na qual sistematizou conhecimentos da Psicologia Histórico-cultural para subsidiar a organização do ensino da educação infantil. Baseando-se nos conceitos dessa teoria, ela elaborou orientações pedagógicas com o objetivo de ampliar a ceara de trabalhos científicos direcionados à organização dessa etapa do ensino.

A pesquisa de Lima (2013) buscou discutir as concepções de criança, escola e professor de educação infantil na proposta pedagógica de uma instituição que atende crianças de zero a seis anos incompletos, no município de Campinas, em São Paulo. Ela utilizou o materialismo histórico-dialético como método de compreensão da realidade e realizou entrevistas com as professoras e a orientadora pedagógica, bem como analisou os documentos da instituição. Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, defendeu uma educação escolar que valorize as práticas que efetivem o ensino e a

aprendizagem por meio da transmissão do conhecimento sistematizado, na luta pela superação do ideário educacional contemporâneo (liberal) e na busca pela transformação da realidade no sentido de uma sociedade mais equânime.

Já a pesquisa de Dias (2015) intentou constatar a concepção de cultura corporal presente na Educação Infantil por meio da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A autora também buscou identificar a concepção de ser humano/criança e Educação/Educação Infantil defendidas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Política Nacional para a Educação Infantil. A conclusão levantada foi de que são pouco explorados os conceitos científicos nos documentos que tratam sobre a cultura corporal, comprometendo esse processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

A última das cinco pesquisas, de Silva (2013), buscou responder à questão de "como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apropriada no campo educacional brasileiro?". Foi levantada a hipótese de que ocorre uma apropriação equivocada dos preceitos dessa teoria no campo da educação. Isto devido ao modo como os conceitos dessa teoria foram inseridos no Brasil, tentando acoplá-los ao discurso pedagógico dominante, na época. Desse modo, a pesquisadora concentrou esforços na realização de um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, buscando compreender como têm sido apropriados os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do século XXI.

Diante dos dados que foram evidenciados no levantamento e na seleção dessas pesquisas, nos chamou atenção – além do fato de haver poucas pesquisas que se dispuseram a analisar as concepções contidas em documentos orientadores das práticas educativas das escolas – o fato de que em três das cinco pesquisas mencionadas o foco recaiu sobre a formação de professores, mais especificamente, essas pesquisas apresentaram a hipótese da necessidade de melhorar a qualidade da formação dos professores, considerando que ainda há confusão na relação entre teoria e prática. Isso nos fez pensar que os documentos curriculares podem ser negligentes no auxílio aos professores quando não se propõem a apresentar claramente os conceitos das teorias que os fundamentaram.

Desse modo, a relevância científica desta proposta se concentra na intenção de contribuir para o debate das pesquisas em educação, de modo mais específico, no campo da educação infantil, procurando fazer interlocuções com a psicologia. A relevância social está na intenção de contribuir para as análises de políticas públicas orientadoras de práticas educativas e na disseminação do conhecimento científico produzido, contribuindo para que o leitor possa lançar um olhar mais crítico sobre o conteúdo e alguns dos efeitos produzidos por essas políticas na organização de um currículo escolar, especialmente da educação infantil.

Assim, acreditamos que a relevância em analisar documentos curriculares se dê, primeiramente, porque assumimos que esses documentos são construídos num contexto sócio-político-econômico marcado tanto por disputas de projetos societários; quanto por diferentes bases epistemológicas que fundamentam as diferentes esferas da vida cotidiana e, especialmente, o campo da Educação, *lócus* privilegiado e estratégico para a consolidação de um projeto de sociedade.

No Brasil é possível observar claramente esse espaço de disputas no campo da educação, uma vez que temos passado por uma série de modificações, tanto em termos estruturais como de funcionamento, que encontram fundamento em diferentes concepções de desenvolvimento humano e de educação. Como exemplo, citamos as indicações para a educação infantil a partir da lógica da estimulação neurológica, que têm sido pensadas segundo concepções deterministas de desenvolvimento humano; ou mesmo os programas de governo como o “Criança Feliz”, que prevê ações pontuais numa lógica neoliberal, que concebe a educação não como um direito universal, mas como uma estratégia focal para lidar com crianças ditas em situação de risco. Segundo Kramer (2011), ações desse tipo se baseiam em estratégias compensatórias, entendendo as crianças numa perspectiva fatalista, em que a criança de família menos abastada é vista, por exemplo, como pobre até mesmo de cultura, e por isso, em risco de adentrar a marginalidade, desconsiderando os elementos do contexto onde ela vive que também podem carregar significados culturais importantes; por outro lado, também há as pedagogias que se apropriaram, por vezes indevidamente, de ideias construtivistas e se centraram no lema do ‘aprender a aprender’, que como disse Duarte (2010), mais convém ao Capital do que à formação humana.

No Estado de Santa Catarina, assim como no contexto nacional, também temos notado a expansão de concepções que pensam uma educação infantil que

conflita com a perspectiva da constituição integral da criança enquanto um ser sócio histórico e cultural, entrando em desacordo, inclusive, com o preconizado pelo próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que discute sobre as bases para a implementação de um sistema nacional de ensino partindo do pressuposto da educação como um direito, necessária para o desenvolvimento humano. Citamos como exemplos de propostas conflitantes com a perspectiva dos direitos da formação integral da criança a parcialização do atendimento na educação infantil em redes municipais catarinenses; os conveniamentos das redes públicas com instituições privadas para oferta de vagas; e até mesmo o deslocamento funcional de centros de educação infantil para o interior de escolas de ensino fundamental, seguindo a lógica da preparação para o ingresso da criança nessa etapa do ensino.

Entendemos que todos esses aspectos marcam a produção e a interpretação dos documentos utilizados para orientar o cotidiano dos centros de educação infantil dos diversos municípios brasileiros, de modo que fica evidente a necessidade de aprofundar as análises sobre as concepções contidas nesses documentos de maneira articulada com as orientações feitas por eles próprios.

Dito isso, reiteramos como nosso objetivo geral compreender as concepções de desenvolvimento humano, criança e educação infantil presentes nos documentos curriculares da Educação Infantil das três maiores cidades catarinenses, em termos de população[9], para evidenciar o projeto societário ao qual estão alinhadas. Para dar conta de atingir esse objetivo numa perspectiva histórica, desdobramos, então, como objetivos específicos: conhecer o legado deixado por reformas e modificações legais na educação nacional desde o final do século XIX; identificar as concepções de desenvolvimento, criança e educação infantil subjacentes nos documentos fornecidos pelas secretarias de educação das cidades pesquisadas; e analisar qual ou quais projetos societários se revelam a partir das concepções identificadas.

Nesse ponto, é relevante informar que o lugar de onde falamos, o Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância (GPEI) da UNIVILLE, é constituído por doutores, mestres, professores da rede municipal de ensino, mestrandos,

[9] A soma da população das três cidades equivale a aproximadamente 1.245.539 pessoas, correspondendo a aproximadamente 19,9% da população catarinense, segundo calculados com base no Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas três cidades representam três das dez mesorregiões do Estado de Santa Catarina, servindo como polos de referência para as cidades menores das suas regiões.

graduandos, membros do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, e aberto à comunidade.

Esse grupo acredita e assume pressupostos do materialismo histórico-dialético como método viável e efetivo de apreender a realidade e de fazer pesquisa e prática em educação. Assumir o materialismo histórico-dialético como método de apreensão da realidade implica tomar como objeto de análise as relações sociais concretas que se estabelecem entre os homens, buscando apreender da realidade histórica da humanidade as suas condições, desafios e contradições (MARX & ENGELS, 1998a) de maneira articulada à atividade material desenvolvida pelos homens, clareza de que as ideias dominantes na sociedade não são autônomas, mas determinadas também pelas condições materiais (MARX & ENGELS, 1998b).

Cientes de que o materialismo histórico-dialético pressupõe uma práxis para além das aparências, ou seja, que se deve buscar compreender os determinantes históricos, políticos e sociais dos fenômenos que se pretende analisar, assumimos também pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o fenômeno do desenvolvimento humano, entendendo que

> o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. [...] Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica" (LEONTIEV, 2010, p. 25-26).

Dentro dessa perspectiva teórica, consideramos que a criança não é um ser que depende em primeira instância apenas de um processo maturacional endógeno para se desenvolver, nem mesmo um ser passivo no seu processo de aprendizagem, mas sim alguém que aprende nas e pelas interações com os outros e o mundo. Interações em que ocorrem processos de atribuição de sentidos e significados que ocorrem graças à mediação da linguagem, que permite ao homem organizar seus pensamentos, representar as coisas do mundo e refletir sobre si mesmo (VYGOTSKY, 2005)[10].

Com isso, destacamos que compreendemos o desenvolvimento humano como um processo que ocorre em um tempo histórico, não cronológico, onde as funções mentais, sejam elas elementares ou superiores, são desenvolvidas a partir de uma relação dialética com o meio social, por meio de processos educativos (LEONTIEV, 1978).

[10] Cientes de que existem diferentes grafias sobre o nome do autor, neste texto optamos por utilizar "Vygotsky", mas mantivemos a nomenclatura original nas referências.

Nesse sentido, também compreendemos a Educação como a responsável por sistematizar e transmitir aos mais jovens o apanhado de toda a obra humana que os antecede para que seja possível torna-los efetivamente humanos (MÉSZÁROS, 2008). Por conseguinte, defendemos que cabe à Educação Infantil garantir a promoção de condições de convivência das crianças com seus pares e com os adultos, para que possam ir se constituindo como sujeito ao passo que se apropriam e constroem sentidos sobre o mundo, agindo, apropriando-se e também constituindo cultura.

Salientamos, então, que a Teoria Histórico-Cultural compõe a perspectiva pela qual analisamos os documentos curriculares das três cidades, e, que os documentos dessas cidades aparentam estar intertextualmente (por vezes direta, por vezes indiretamente) ligados a essa teoria devido ao fato de terem-se utilizado, na sua elaboração, de autores que são referência nessa teoria.

Desse modo, para analisar as concepções presentes nesses documentos, partimos do pressuposto de que os seus textos são produzidos no campo político e podem evidenciar contradições e disputas em sua construção, sendo necessário que sejam lidos na intertextualidade, ou seja, com e contra outros textos (CAMPOS, 2008). Então, consideramos viável nos aproximar[11] da proposta de Fairclough (2001) para analisar os textos a partir de uma perspectiva tridimensional, iniciando pela dimensão da prática discursiva, pela intertextualidade.

Assim, organizamos a sequência desta dissertação da seguinte maneira: no **segundo capítulo** discutimos sobre como, em determinados momentos históricos, fundamentados em distintas concepções de homem, surge a necessidade de repensar a educação, e, desta forma, de (re)organizar modelos educativos com vistas a legitimar projetos societários pretendidos. Para aprofundar essa discussão, nos debruçamos sobre o movimento da Escola Nova, por entendemos que esse movimento marcou a ascensão das tendências pedagógicas liberais no Brasil ao contrapor a concepção de desenvolvimento humano proposta pela Psicologia científica que se consolidava na época face às práticas pedagógicas tradicionais que eram vigentes, até então. Em seguida, apresentamos uma breve trajetória de dois representantes do movimento escolanovista no intuito de mostrar que, apesar de ambos estarem inseridos no mesmo contexto histórico num determinado momento, suas posições os levaram por caminhos de práticas diferentes. Finalizamos o

[11] Dizemos que escolhemos nos aproximar porque não pretendemos fazer um estudo linguístico dos discursos, mas apenas compreender quais significados eles trazem para dinâmica social.

capítulo apontando brevemente algumas críticas tecidas em torno do ideal da Escola Nova.

No **terceiro capítulo** realizamos uma pesquisa de levantamento de importantes reformas educacionais que aconteceram no Brasil desde o final do século XIX (momento em que se iniciou a propagação das ideias liberais que passaram a questionar o modelo tradicional escolástico de ensino, trazendo novas possibilidades para a educação brasileira) para entender e discutir sobre o legado deixado por essas reformas para a constituição da educação brasileira contemporânea.

O **quarto capítulo** é constituído pelas análises que fizemos sobre os documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses. Apresentamos a estrutura e organização dos documentos pesquisados para, em seguida, partir para as análises sobre as concepções de desenvolvimento humano, criança e educação infantil que foram apresentadas por eles, tanto no nível explícito (por meio de definições e citações) como no nível implícito (por meio de imagens ou expressões típicas de determinadas concepções). Finalizamos o analisando o ponto de convergência teórica entre os documentos e a qual projeto societário eles estão alinhados.

Por fim, apresentamos as **considerações** sobre o processo da pesquisa, buscando responder aos objetivos propostos e fazer uma reflexão sobre aspectos relevantes da pesquisa e dos resultados produzidos por ela, que indicam, dentre outras coisas, os esforços empregados pelos educadores dedicados à formulação de políticas públicas para a Educação Infantil no sentido de implementar um projeto societário mais democrático e equânime, mas que, diferente do projeto liberal, visa ao desenvolvimento integral da criança, compreendida como sujeito histórico e de direitos.

2. ESCOLA NOVA: UMA CONCEPÇÃO LIBERAL DE MUNDO E DE HOMEM FACE À PEDAGOGIA TRADICIONAL.

> *Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.*
> (BRANDÃO, 1984, p. 8-9)

A preocupação em preparar o homem para o convívio coletivo existe desde que o homem passou a se organizar em grupos para sobreviver. A vida social, organizada por meio do trabalho, foi se encarregando de mostrar ao homem os benefícios da diversidade do trabalho coletivo e passou a exigir deles uma nova forma de comunicação para mediar suas relações. Com o tempo, o homem passou a empregar símbolos mais rebuscados para representar as coisas, facilitando, dentre vários aspectos, a organização do trabalho e a comunicação, que possibilitaram mais um salto qualitativo nas possibilidades do seu desenvolvimento, tornando possível a passagem de um nível mais elementar de funcionamento psicológico para outro mais sofisticado (ENGELS, 1999; PINO, 2005).

Ao criar um sistema de representações que passaram a ser aceitas e compartilhadas, num determinado tempo e lugar, por todo um grupo social, os homens criaram a cultura, e

> O mundo cultural é, dessa forma, um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra um mundo de valores dados, onde ela se situa. A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de sentar, andar correr, brincar, [...] É possível dizer, então, que a condição humana não resulta da realização hipotética de instintos, mas da assimilação de modelos sociais: o ser do homem se faz mediado pela cultura. (ARANHA, 1996)

Se considerarmos que a cultura representa a ação da comunidade sobre seus descendentes, então, isso implica compreender que há um processo de transmissão de conhecimentos daqueles que passaram mais tempo vivendo numa cultura, que são mais experientes nela, para aqueles que dela fazem parte há menos tempo. Essa ação de transmitir conhecimentos se traduz numa prática educativa, e, dessa forma, imprime em nós a qualidade de seres que aprendem (BRANDÃO, 2002). Mas, já disseram os índios norte-americanos na Carta das Seis Nações (em epígrafe), que não há um único jeito, nem tampouco um único lugar de educar, de

modo que em lugares diferentes a educação também é diferente, haja vista que se constitui no seio de cada comunidade, e/ou nas relações entre diferentes povos, ajudando-os a pensar sobre os tipos de homens que se pretende formar.

Segundo Manacorda (1992, p. 9), “do Egito é que nos chegam os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, da Educação”. No antigo Egito já existia a cultura e os conhecimentos dela derivados, tais como agricultura, os cálculos, a astrologia e o alfabeto. Já se pensava sobre as formas de educar os homens. Mas, foi a partir da Antiguidade Clássica que se tornou mais evidente para a sociedade ocidental a preocupação com a natureza humana.

O interesse dos filósofos pelos fenômenos psicológicos podia ser percebido nas discussões sobre o que é o homem e como ele capta as ideias e as coisas, na busca pela essência, relativa às questões da natureza humana, como a percepção e a consciência. Naquela época ainda não existia a sistematização de teorias pedagógicas aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, tal como temos hoje. Mas, o embate entre as concepções de homem, especialmente as originadas das ideias de Platão e de Aristóteles, proporcionou elementos importantes para a formulação de teorias sobre o desenvolvimento humano, que têm se desdobrado até os dias de hoje em teorias pedagógicas e da aprendizagem. (MANACORDA, 1992)

Para Sócrates, o conhecimento era inato ao homem e a aprendizagem seria o despertar desse conhecimento adormecido. Platão, seu discípulo, elaborou uma teoria dualista, que separava o corpo (ou coisa) da alma (ou ideias), sendo a alma portadora de lembranças de outras vidas, que poderiam se tornar cognoscíveis por meio da percepção. Para ele o homem adquire sabedoria por meio da reminiscência[12]. Pensava-se, então, na concepção de um homem relativamente estático, que não sofreria mudanças e não se desenvolveria para além daquilo que lhe fosse inato. Aristóteles, por outro lado, contrapôs-se a essa proposta de seu mestre Platão, ensinou que todo conhecimento começa pelos sentidos, rejeitando a preexistência das ideias inatas na alma e, com isso, lançou fundamentos para o ensino intuitivo, que se dava por meio da indução e da dedução. Em Aristóteles percebemos a concepção de um homem empírico, que nasce sem saber nada e se

[12] A teoria da reminiscência de Platão diz que a alma, sendo imortal, possui lembranças e conhecimentos que se perdem quando deixa o mundo inteligível e passa para o corpo sensível e mortal do homem. Nesse sentido, aprender significa apenas relembrar aquilo que já se sabia. (BOTELHO, 2015)

constitui a partir das experiências com o meio físico, mediada pelos sentidos (SUCHODOLSKI, 2000).

Importa-nos para a discussão que se sucede a observação de que em cada período histórico ocidental subsequente os projetos societários foram se constituindo com base em concepções sobre a natureza humana, nos permitindo pressupor que uma concepção de sujeito se desenvolve em meio às condições materiais (insumos e trabalho humano) e imateriais (aspectos cognitivos, como o conhecimento) próprias de um lugar e tempo; que num mesmo lugar podem surgir diferentes concepções de sujeito, que tenderão a caminhar em sentidos também diferentes; que essas concepções estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento de um projeto específico de sociedade; que esse projeto pressupõe outras condições materiais e imateriais específicas para sua efetivação; que a sua efetivação acontece pela ação do homem; que todo esse processo não deve ser percebido numa perspectiva linear, sendo importante compreendê-lo como parte de um movimento[13] próprio das contradições sociais, que pode ser compreendido numa perspectiva dialética. (ARANHA, 1996; SAVIANI, 1999; WOJNAR, 2010).

Dessas reflexões, evidenciamos que, sendo uma construção humana, a educação está marcada por posições diferentes e muitas vezes antagônicas, que compõem a contradição da sua constituição. E, com esse tom, discutimos nesse capítulo sobre como a ciência, em especial a Psicologia, forneceu concepções sobre a constituição humana que foram apropriadas pelo ideário liberal quando estes propuseram o projeto modernista da Escola Nova, no sentido de fazer frente à pedagogia tradicional escolástica que predominava até então, e de efetivar o seu próprio projeto societário; para depois apresentarmos um pouco da trajetória feita por Lourenço Filho e por Helena Antipoff, na intenção de utilizá-los com modelo para mostrar a diversidade de posições que se podia encontrar sob a denominação de Escola Nova. Ao final, apontamos algumas críticas e considerações sobre o ideal da Escola Nova.

[13] Esse movimento pode ser mais bem compreendido a partir de Suchodolski (2000) que explicou a alternância da predominância das concepções de homem a partir da classificação em pedagogias da essência, representadas por Platão, Cristianismo, Tomismo, e escola tradicional; e da existência, representadas por Rousseau, Darwin, Spencer, Escola Nova. Em termos históricos, a primeira tendência predominou até o final do século XIX, e centrava-se na questão de como se deve ensinar, trata-se das teorias do ensino; a segunda tendência surge em negação a primeira e desloca o problema para a questão de como se aprende, trata-se das teorias da aprendizagem.

Para empreender as discussões desse capítulo buscamos auxílio principalmente nas obras de Teixeira (1928), Lourenço Filho (1964, 1974), Cury (1978), Dewey (1979), Aranha (1996), Azevedo (1996), Campos (1992, 2003), Cunha (1996), Vasconcelos (1996), Saviani (1999, 2007), Duarte (2001), Monarcha (2001, 2010), Nagle (2001) e Antunes (2011, 2012).

2.1 Escola Nova: a educação em razão de um projeto societário liberal para o Brasil

O movimento escolanovista se constituiu no Brasil a partir das ideias liberais que eclodiram de pensadores europeus e norte-americanos, trazidas pela burguesia industrial ascendente no cenário pós Primeira Grande Guerra e em meio às repercussões da Revolução Industrial. Essas revoluções trouxeram mudanças que culminaram numa nova organização econômica, social e política, que por sua vez alteraram o modo de pensar e de se relacionar das pessoas, transpondo também para o campo da educação a necessidade de "refletir as acomodações, as alianças e as lutas dos grupos em jogo." (CURY, 1978, p. 10).

Naquele contexto, salientamos que uma aliança foi formada por diferentes forças sociais que, apesar das aspirações diferentes, decidiram assumir a ideologia[14] liberal para lidar com os conflitos que naquele momento decorriam dessa nova configuração sócio-política-econômica (CURY, 1978).

É importante esclarecer que a ideologia liberal da qual falamos foi inspirada na filosofia de John Locke, que apresentava uma concepção de mundo baseada nos princípios do individualismo. Segundo essa perspectiva, os indivíduos se reúnem apenas para garantir a consecução dos seus próprios interesses; a liberdade é vista como liberdade individual e prevê que o indivíduo tenha liberdade para agir segundo sua própria determinação ao mesmo tempo em que se espera que o sucesso advindo do seu esforço contribua para o crescimento da sociedade como um todo; a propriedade é vista como a soberania do indivíduo sobre si mesmo, seu trabalho, bens e patrimônio; a igualdade é entendida no sentido de igualdade civil e de

[14] Entendemos ideologia como a seleção do que deve ser transmitido, implicando a valoração de determinados conhecimentos ou aspectos em detrimento de outros, e essa escolha tende a refletir os interesses de um grupo. Embasamos essa definição a partir de Cury (1978, p.5-6), segundo o qual "trata-se de uma concepção particular de mundo que se pretende inculcar a todas as classes e camadas como concepção universal".

oportunidades; e a segurança é baseada na acepção da lei como critério de justiça, para garantir proteção e conservação à pessoa e ao seu patrimônio (ARANHA, 1996).

Da ideologia liberal, a burguesia brasileira ascendente trouxe, entre outras coisas, questionamentos sobre a 'natureza humana', e, junto, novas formas de compreendê-la, baseadas na concepção desse homem racional, capaz de tomar suas próprias decisões segundo sua própria vontade, bem como a vontade de construir uma sociedade mais moderna e democrática que exigia dos indivíduos certa escolarização para compreendê-la e movimentá-la. Desse modo, os liberais demandaram também da educação uma 'renovação' ideológica e metodológica, que pudesse superar a pedagogia tradicional[15]. Desse modo, buscaram nos conhecimentos das ciências emergentes sobre o homem e o seu desenvolvimento os fundamentos para uma pedagogia científica, capaz de preparar esse 'novo' homem para essa 'nova' sociedade. Sobre isso, Aranha (1996, p. 167) aponta que

> o movimento escolanovista representava o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência [...], para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage com um mundo dinâmico.
>
> Daí o caráter psicológico da pedagogia, segundo a qual a criança é o sujeito da educação, ocupando o centro do processo.

Essa busca de superação da denominada "escola tradicional" caracteriza um dos fundamentos que uniu diferentes forças sociais em torno do projeto da Escola Nova. Isso porque, segundo críticas feitas pelos escolanovistas, a pedagogia tradicional tendia a encarar a aprendizagem como um processo passivo e mecânico de transmissão de conhecimentos, desconsiderando as diferenças existentes entre os alunos ou mesmo as especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento humano e incorrendo num modelo "academicista, formalista e intelectualista", que "era de pouca valia para um país que exigia do homem (leia-se classe trabalhadora) ser uma força propulsora e produtora da riqueza nacional" (CURY, 1978, p. 19).

Dessa forma, eles criticavam a prerrogativa da escola tradicional sobre a necessidade da autoridade do professor em relação ao aluno, que se fundamentava

[15] Aranha (1996, p. 157) aponta que sob a demonização "escola tradicional" articulam-se diversas tendências pedagógicas que existiram entre os séculos XVI e XX. Mas, as críticas negativas feitas pela Escola Nova ao modelo tradicional, estão muito ligadas à concepção da burguesia nascente sobre a natureza frágil e corruptível da criança, que deveria ser protegida dos desvios do mundo por meio de uma educação severa como a jesuítica, uma "escola medieval, de inspiração religiosa e excessivamente contemplativa".

na concepção do professor como hierarquicamente superior, disciplinador e detentor do conhecimento sobre os eventos passados que deveriam ser transmitidos à geração futura por meio de aulas expositivas que supunham do aluno, por sua vez, a receptividade para aceitar esses conhecimentos e uma postura passiva. (CURY, 1978; ARANHA, 1996)

Então, os renovadores brasileiros, apesar de propostas distintas[16], de um modo geral, se uniram em defesa de uma educação responsável pela equalização social, em oposição ao modelo da pedagogia tradicional e na direção de que a educação também deveria servir de instrumento para corrigir a marginalidade ao ajustar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação e respeito mútuo, apesar de suas "individualidades específicas" (SAVIANI, 1999, p. 20). Isso ficou claramente expresso por meio do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*[17], que versou, dentre vários aspectos, sobre a necessidade de uma educação essencialmente pública, laica, gratuita, obrigatória e para todos, que se adaptasse às necessidades sócio-político-econômicas daquele momento (AZEVEDO, 1996).

Nesse contexto de busca por uma base de sustentação para o projeto liberal renovador brasileiro, foram notórias as influências das ideias de John Dewey, renomado filósofo e psicólogo norte-americano que propunha que no lugar de se ocupar das controvérsias intelectuais resultantes de conflitos entre posições extremadas, como aqueles das propostas educativas tradicionais, se deveria buscar uma teoria capaz de atingir as causas desses conflitos, o que poderia ser feito por meio da introdução de uma

> nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática. [...]
>
> Nesse contexto é que sugiro [...] que todos os que olham para frente em busca de um novo movimento em educação, adaptado à necessidade presente de uma nova ordem social, pensem em termos de educação e não de qualquer "ismo", mesmo que seja "progressivismo". Isto porque, a despeito dele próprio, [...] eles perdem de vista o exame construtivo e amplo das necessidades, problemas e possibilidades atuais. (DEWEY, 1979, Prefácio)

[16] Para dar uma ideia da dimensão dos projetos em disputa que se uniram em torno do ideal da Escola Nova, Cury (1978) traz o exemplo de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo. Segundo ele, Anísio Teixeira teve suas ideias influenciadas pelo pensamento de Dewey e tornou-se defensor de uma escola democrática, única, profissionalizada e internamente reorganizada que aberta a todos poderia servir de instrumento de transformação social. Já Fernando de Azevedo sofreu influência do pensamento de Durkheim e se debruçou sobre a alocação dos indivíduos na sociedade conforme suas aptidões, acreditando que isso possibilitaria mobilidade e ascensão social.

[17] Aranha (1996) pontua que esse manifesto foi importante na história da pedagogia brasileira porque evidenciou a defasagem que havia entre a educação e as exigências do desenvolvimento.

Na proposta de Dewey estava implícita a sua perspectiva pragmática de que pouco adiantaria conceber as coisas como definitivas e encerradas em si se isso não trouxesse nenhuma resolução. Melhor seria empregar esforços para encontrar respostas mais adaptativas para os problemas que se apresentavam, o que poderia ocorrer a partir de uma teoria que compreendesse os processos de formação humana em sua relação com a experiência[18].

Indo direto ao ponto, Dewey queria mostrar que o educador tinha diante de si tanto a questão da criança como um ser que evolui quanto os valores adquiridos pela experiência amadurecida dos adultos, entendendo que o resultado do desenvolvimento da criança é o ser social. Dessa forma, segundo ele, caberia ao educador a tarefa de dominar tanto o assunto a ser ensinado como os conhecimentos que a Psicologia trazia sobre a cognição e o processo de desenvolvimento humano, para, então, poder facilitar experiências que aproximassem o aprendiz dos seus semelhantes. (DEWEY, 1979)

Nesse ponto de vista a aprendizagem se efetivaria pelo estímulo do aprendiz à resolução de problemas, relegando ao professor o papel de auxiliar o livre desenvolvimento da criança por meio da proposição de atividades de pesquisa e de experiências científicas que enfocassem a generalização dos processos ao mesmo tempo em que considerassem os interesses dela, ou seja, o papel de proporcionar experiências que a ensinassem a aprender a aprender para mantê-la ativa e produtiva – questões cruciais para o projeto liberal capitalista.

As ideias de Dewey foram amplamente difundidas no Brasil por Anísio Teixeira, que fora seu aluno nos Estados Unidos, mas estiveram presentes também nos pensamentos e obras de vários educadores da época. Tais ideias embasaram importantes mudanças na proposta da Escola Nova em relação à tradicional, e nas palavras de Teixeira,

> em contraste com as theorias anteriores de desdobramento de latentes forças internas ou de formação por influencia de forças externas, sejam physicas ou naturaes, ou culturaes e historicas, a concepção de Dewey é, como vimos, de que a educação é um processo de crescimento, é o processo intelligente da vida. Educação é um processo de constante

[18] Dewey propunha a experiência como algo que não tem começo nem fim, mas algo que vai se processando a partir do contato estabelecido pelas pessoas com a natureza e com os outros, por meio dos sentidos, na direção de proporcionar e/ou de expandir possibilidades cognitivas e de ação. Nesse sentido, o seu conceito de experiência supõe condições internas, abarcando o nível cognitivo de processamento das informações; e condições objetivas (externas e sociais), que proporcionam os eventos necessários para que a experiência ocorra. (DEWEY, 1979)

> reorganização e reconstrução de nossas experiencias. Infancia, juventude, vida adulta estão no mesmo nível educativo, no sentido de que o que se apprende, em qualquer sorte de experiência, constitue o valor dessa experiencia e a sua qualidade educativa. (TEIXEIRA, 1928, cap. 1, grafia original)

Podemos observar, então, que com base em Dewey, os pioneiros da Escola Nova se uniram em torno de pontos de razoável concordância, sob os quais propuseram pedagogicamente: que o aluno deveria ser o centro do processo educativo; que o processo educativo deveria ser adaptado, dessa maneira, aos interesses dos alunos; que ao professor caberia conhecer as etapas de desenvolvimento do aluno para ser capaz de facilitar o processo de aprendizagem; que se deveria privilegiar o processo pelo qual o conhecimento acontece, pressupondo ser mais importante do que o produto final; que o conteúdo da aprendizagem precisaria ser compreendido e não decorado, devendo-se partir do concreto para o abstrato, de forma a respeitar o ritmo da criança; que a avaliação deveria ser entendida como uma etapa da aprendizagem, como um processo válido para o aluno na aquisição de habilidades e atitudes, não apenas de intelectualidade; que se deveria oportunizar aos alunos espaços para discutir sobre o significado e a necessidade das normas coletivas, visando à solidariedade e à cooperação no lugar da competição (ARANHA, 1996).

Outra considerável influência para as ideias dos escolavistas brasileiros foram os trabalhos de Jean Piaget. E, embora as ideias de Piaget já veiculassem no Brasil na década de 1920, foi especialmente a partir da década de 1930, quando Anísio Teixeira criou o Instituto de Educação e nomeou Lourenço Filho[19] como diretor, que as obras de Piaget começaram a ser mais difundidas em território nacional. (VASCONCELOS, 1996)

Piaget explicitava que embora o desenvolvimento da criança parecesse ser uma revelação do individualismo, na verdade era apenas o princípio de um processo de socialização, e que a escola teria resultados mais relevantes se empregasse metodologias de ensino baseadas nas atividades de pesquisa que proporcionassem colaboração e intercâmbio entre educadores e educandos. (VASCONCELOS, 1996)

[19] Embora Lourenço Filho estivesse mais ligado ao funcionalismo norte-americano, por intermédio de sua amizade com Helena Antipoff e Edouard Claparède tomou ciência das obras de Piaget, em 1932, e passou a citá-las em suas aulas e em seus livros (VASCONCELOS, 1996).

Outro aspecto relevante para o sucesso das obras de Piaget naquele momento foi de que o autor desenvolveu sua teoria classificando os aspectos psicológicos presentes no desenvolvimento humano por estágios que aconteciam em determinadas faixas etárias, se aproximando das ideias de Dewey e casando muito bem com o fato do projeto renovador buscar por uma teoria e um programa que correspondesse aos traços psicológicos próprios de cada fase humana, com a intenção de romper com a proposta do ajuntamento fragmentado e rígido das disciplinas, tal como era na escola tradicional (CUNHA, 1996; VASCONCELOS, 1996).

Assim, é possível observar que o esforço dos escolanovistas brasileiros em manter o equilíbrio entre indivíduo e sociedade encontrou sustentação nas ideias pragmáticas de Dewey sobre a viabilização de programas de ensino que valorizassem o contexto atual da criança, e na teoria de Piaget outros conceitos necessários para a efetivação de um projeto pedagógico que valorizasse o processo de ensino-aprendizagem que conduziria essa criança à sociabilidade. Dito de outro modo:

> Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. [...] É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (AZEVEDO *et al*, 2010, p.49, grifos nossos).

Desse modo, observamos que os escolanovistas tinham em mente um sujeito mais ou menos padronizado, ou seja, com interesses que não se distanciavam largamente do que era esperado. Trata-se de uma concepção de sujeito fundamentada nas características biológicas universais da espécie, dentre as quais a que pressupõe que é comum a todos aprender pela experiência, experiência apreendida pelos sentidos numa relação direta com os objetos/fenômenos disponíveis ou de interesse.

Assim, é possível observar que a criança aparece como um ser que possui uma capacidade inata para compreender as coisas num ritmo progressivo, a partir das experiências apreendidas pelos sentidos, o que justificava a intenção de considerar suas aptidões e interesses em prol de mantê-la motivada para prosseguir com a aprendizagem; além, é claro, de justificar o papel do professor, que, nessa lógica, precisaria compreender o momento em que a criança se encontra e propiciar a ela situações significativas em que, gradativamente, ela pudesse apreender o processo de 'transformação' das coisas a fim de poder acomodá-lo e generalizá-lo.

Consideramos, então, que a proposta da Escola Nova constituía-se num meio para a efetivação do projeto societário liberal capitalista que, ao conceber a escola como sociedade em miniatura, como proposto por Dewey, também enxergava nela o potencial para empreender as mudanças almejadas. Dewey (1979) defendia que a escola não se tratava de um prelúdio da vida, mas que deveria ser vista como a própria representação de uma sociedade em miniatura, ou seja, a escola era vista por ele como um espaço onde também se manifestavam os costumes, crenças e valores de uma sociedade, e, desse modo, nela já se poderia exercer a democracia, por exemplo, pela participação da criança nas resoluções de problemas e nos trabalhos em grupo.

Assim, a proposta hegemônica[20] dos renovadores supunha a aplicação de métodos científicos na Pedagogia, onde a Psicologia teve preponderante papel, no sentido de transmitir aos professores a eficiência para o ensino. Estes ensinariam, pela nova proposta, a eficiência para os alunos, e estes a empregariam na sociedade, efetivando o projeto liberal.

[20] Quando utilizarmos os termos hegemonia e contra-hegemonia nesse texto, faremos no sentido gramsciano. A hegemonia é por nós entendida como a capacidade de um grupo social dominante unificar em torno de seu projeto político uma parcela significativa de grupos não homogêneos, de modo que o grupo ou classe dominante se torna hegemônico porque consegue ir além dos seus interesses imediatos na busca por manter articuladas as forças opositoras. Trata-se de uma ação política executada no sentido de impedir ou camuflar a emergência dos contrastes que existem entre as classes num dado período e mediante as condições históricas e materiais. Nesse sentido, contra-hegemonia seria o movimento feito por uma parcela social discordante na direção de reorientar as percepções propostas pelo grupo hegemônico. (COUTINHO, 2011)

2.2 Escola Nova: Um projeto, vários caminhos

O movimento da Escola Nova como expressão de uma necessidade histórica de transpor a pedagogia tradicional e de ampliar as oportunidades educacionais para formar indivíduos mais eficientes, que trariam o desenvolvimento à nação, como vimos, supunha um novo modelo de escola. Essa proposta considerava ímpar a necessidade de cientificizar a escola, o que seria conseguido pela ampliação do conhecimento sobre a criança, seus estágios de maturação e suas diferenças individuais. Dessa forma, a criança passava a ser objeto de estudo e sobre ela eram aplicados diversos tipos de testes e experimentos.

Predominava entre os escolanovistas a premissa de que, sendo o homem um ser biológico com a capacidade inata para a aprendizagem, e sendo a ele ofertadas as mesmas condições de desenvolvimento, então os fracassos que aconteciam eram de caráter individual, ou seja, se davam em função de deficiências individuais das pessoas, fossem elas orgânicas ou mentais.

Mas, apesar de haver certo consenso em torno dessa ideia, é importante destacar o que disse Lourenço Filho (1974, p.17) sobre o movimento da Escola Nova não dizer respeito a “um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as normas tradicionais de ensino”.

Da sua fala entendemos que está implícito que para rever as normas tradicionais de ensino a proposta pedagógica renovadora precisava se alicerçar em uma nova forma de compreender o homem, e encontrou na Psicologia da época, como já indicamos anteriormente, uma das mais importantes bases científicas tanto no que diz respeito à sua concepção naturalística de homem e de desenvolvimento humano, quanto para auxiliá-la na formação de professores e nos processos de ensino-aprendizagem (CURY, 1978). Essa união, para os renovadores, possibilitaria uma ligação entre o currículo escolar e o desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças. (LOURENÇO FILHO, 1974)

Por outro lado, ainda da fala de Lourenço Filho e de outros conhecimentos sobre o movimento renovador, entendemos que não havia apenas um, mas concebia-se a possibilidade de aplicação de diferentes caminhos para atingir os objetivos da proposta escolanovista (CURY, 1978). É com base nesse

entendimento, de vários projetos abarcados pelo projeto 'guarda-chuva'[21] da Escola Nova, que vimos apresentar brevemente algumas considerações sobre dois de seus signatários, Lourenço Filho e Helena Antipoff, ressaltando que, se por vezes seus caminhos se entrelaçaram, por outras seguiram direções diferentes, e não pretendemos fazer um apanhado de todos os seus feitos, apenas chamar atenção para alguns aspectos que marcaram seu posicionamento ideológico.

Iniciando por Manoel Bergstrom Lourenço Filho, relatamos que ele nasceu em Porto Ferreira, no interior de São Paulo, em 1897, poucos anos depois da Proclamação da República. Era um dos nove filhos de uma humilde família de imigrantes. Sua mãe veio da Suécia e seu pai era de origem portuguesa e trabalhava como carpinteiro (MONARCHA, 2010). Estudou em escolas públicas, se formou como professor de primário, iniciou e não concluiu o curso de Medicina, enveredou pelos caminhos da Psicologia e realizou diversos trabalhados que lhe renderam a fama e o prestígio de uma das maiores personalidades do movimento renovador no Brasil. (MONARCHA, 2001; SGANDERLA & CARVALHO, 2008)

Sua trajetória e suas realizações carregam marcas da influência de pensadores como Clapedère, Piéron, Dewey, Montessori, Declory e Piaget. Pensadores estes que contribuíram para as críticas de Lourenço Filho aos postulados da escola tradicional e que o levaram a questionar as metodologias tradicionais empregadas na época, cuja compreensão de sujeito, para ele, era parcial. (MONARCHA, 2001)

Em decorrência dessa trajetória, queremos salientar sua forte atuação na busca pelos critérios de cientificidade para a nova pedagogia. Essa busca o levou para o caminho da Psicologia, como já dito, onde encontrou nos testes psicológicos elementos importantes para a efetivação dos seus propósitos dentro do projeto renovador. E nesse caminho criou um dos testes mais conhecidos e disseminados no país, o conjunto de "Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita", que foi elaborado em 1933. Segundo Monarcha,

> Os Testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contêm oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas

[21] Com essa expressão nos referimos a um projeto mais amplo, que subsidia e vincula-se a outros projetos de menor amplitude que o complementem.

> medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade (MONARCHA, 2001, p. 31).

É interessante acrescentar também que a partir da sua base teórica e da sua experiência, Lourenço Filho propôs e praticou a seriação de “escolares” em classes, por semelhanças. Ele entendia que educar as pessoas partindo das suas diferenças não parecia eficiente[22], então seria melhor agrupá-las segundo suas semelhanças. Desse modo, a seriação por semelhanças teria como benefícios o favorecimento do processo de aprendizagem, exigindo menos desgaste e esforço dos professores e dos alunos, além da possibilidade de controlar melhor o desempenho docente (MONARCHA, 2001). Ele também criticou o excesso de esforços empregados na aprendizagem das primeiras letras, acrescentando que a escola popular deveria se concentrar mais na função socializadora das crianças, sendo que o diagnóstico daquelas que apresentavam mais dificuldades permitiria à escola fazê-lo com mais eficiência (LOURENÇO FILHO, 1964).

Helena Wladimirna Antipoff, nasceu em 1892 na Rússia ainda czarista. Era filha de um oficial do exército czarista e de uma mulher provinda de família aristocrática, o que garantiu a ela uma educação que era dada às elites (CAMPOS, 2003).

Aos 15 anos de idade foi com a mãe para a França, onde estudou Psicologia com Théodore Simon (que junto com Alfred Binet formulou uma das primeiras escalas de medida de inteligência do mundo) e depois com Edouard Claparède (que também foi mestre de Piaget) na Suíça. (CAMPOS, 1992)

Em 1916 ela voltou para a Rússia, que estava num contexto de pós Primeira Grande Guerra, e presenciou a revolução de 1917 que elevou Lenin ao poder e iniciou os tempos da União Soviética (URSS) socialista. Nesse meio tempo, entre 1914 e 1918, ela trabalhou com a educação de crianças abandonadas, mais especificamente, com a aplicação de exames psicológicos e planejamento de atividades pedagógicas. Desse tempo também data seu contato com a corrente psicológica russa, na qual um dos expoentes era Pistrak, que trazia a visão de uma

[22] O conceito de eficiência empregado no contexto da Escola Nova era similar ao da Administração Geral, no qual eficiência referia-se à racionalização dos meios empregados para se fazer algo. (LIBÂNEO, 2013)

escola voltada para a formação de cidadãos ativos e conscientes do seu papel na sociedade. (CAMPOS,1992; 2003)

Destacamos que foi nesse conjunto de experiências de aplicação de testes que fez com as crianças russas que viviam em condições de abandono, mais a experiência que teve com as crianças francesas e suíças, cujas comparações indicaram melhor desempenho das segundas em relação às primeiras, que sua atenção se voltou para a questão da influência das condições sociais e ambientais no desenvolvimento humano. Isto porque ela observou que os testes aplicados eram capazes de avaliar apenas a "inteligência civilizada", ou seja, a que foi polida pela ação da sociedade, segundo critérios de inteligência que dizem respeito àquele estilo de vida (europeu). Por outro lado, as crianças russas demonstravam certa *expertise* para lidar com as situações de risco às quais estavam submetidas, evidenciando outras formas de manifestação de inteligência (CAMPOS, 1992).

Em decorrência desse novo modo de encarar a questão da inteligência e do desenvolvimento humano, Antipoff passou a se posicionar numa perspectiva mais interacionista, em oposição ao darwinismo social que parecia predominar no pensamento da época. Ela acreditava que, ao invés de dar as melhores oportunidades às crianças que supostamente detinham a inteligência inata, o que deveria ser feito era, ao contrário, dar oportunidade a todos, considerando que seria a educação a desenvolver a inteligência e a capacidade cognitiva das crianças. (CAMPOS, 1992).

Depois disso e de outros acontecimentos abordados pela obra de Campos[23], Antipoff foi convidada para vir ao Brasil, em 1929, para trabalhar com a formação de educadores e foi galgando outros espaços que a levaram a permanecer pelo resto de sua vida no país.

Não obstante, interessante observar que, mesmo trabalhando com formação de professores/as no Brasil, ela continuou se dedicando à pesquisa do desenvolvimento mental das crianças e, mais uma vez, pôde constatar a influência das condições socioambientais no desenvolvimento humano. Isto ocorreu em 1930, quando tentava criar um panorama do desenvolvimento infantil em Belo Horizonte e

[23] CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992 .

_____. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av**. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, Dez. 2003.

percebeu que havia uma diferença intelectual entre as crianças brasileiras e as norte-americanas e europeias. Ela observou que o alto índice de repetência na escola contribuía para diminuir o limiar da curva de aprendizagem das nossas crianças. Por outro lado, observou também que as crianças repetentes eram justamente aquelas com as piores condições de vida. Desse modo, seus dados demonstraram correlação entre pobreza e baixos níveis de desempenho apontados pelos testes e a psicóloga passou a recomendar que outros fatores fossem considerados na aplicação de testes de inteligência como, por exemplo, o ambiente sociocultural, as experiências do sujeito e o seu estado emocional. (CAMPOS, 1992; 2003).

Conforme procuramos rapidamente evidenciar, ambos teóricos fizeram um percurso cujo objetivo era potencializar o desenvolvimento humano, via educação. Embora tivessem concepções próximas, observamos também que havia diferenças nos seus modos de conceber como a escola deveria ser organizada. Desse modo, Lourenço Filho, defendia que agregar sob o mesmo espaço crianças com aptidões mais homogêneas facilita o processo ensino-aprendizagem, concepção ainda presente entre alguns educadores nacionais no século atual. Além desse aspecto, esse autor desenvolveu e defendeu a psicometria como importante instrumento no processo educativo (SGANDERLA, CARVALHO, 2008).

Já no caso de Antipoff, a testagem também foi marcante na sua atuação. Mas, a experiência com as crianças marginalizadas na União Soviética, a partir do método da “experimentação natural”[24], a levou a considerar e a evidenciar que a inteligência não é um fator universal e estável, e sim um produto de diversos fatores além dos biológicos, tais como a ação do meio social, das condições de vida, da educação e instrução (tanto familiar como pedagógica) (CAMPOS, 2003). Dessa forma, se afasta da lógica psicométrica de Lourenço Filho, uma vez que questiona o ideário liberal, questionando a validação da reprovação no primário como estratégia. A partir de uma perspectiva Democrática e interacionista de educação, Antipoff ajudou a colocar em cheque a ideia de que aqueles que reprovavam não tinham recebido a inteligência herdada geneticamente, enquanto os outros, que a haviam recebido, deviam progredir com os estudos (CAMPOS, 1992).

[24] Método desenvolvido por Lazursky, na Rússia, que buscava combinar a observação por período prolongado no ambiente natural com o rigor das experimentações de laboratório (ANTIPOFF, 1992).

Assim ao considerarmos as concepções de desenvolvimento de sujeito, defendida, por exemplo, pelos autores supracitados, observamos que delas decorrem modos específicos de se pensar a organização escolar, incluindo a formação das turmas e dos educadores. No entanto, conforme procuramos discutir, o que fica evidenciado é a forte ligação estabelecida entre a Pedagogia e a Psicologia, fato que Impulsionou o desenvolvimento científico de ambas no cenário nacional (ANTUNES, 2012).

2.3 Críticas à Escola Nova

Depois de discutirmos sobre as principais ideias e influencias que agiram em prol da efetivação do projeto renovador para uma sociedade mais democrática do ponto de vista liberal; e de realizar uma breve discussão sobre os diferentes projetos contidos dentro do projeto renovador, precisamos pontuar que, apesar dos esforços empregados pelos escolanovistas, com o passar do tempo e com as disputas que se davam também no campo político, dentre as quais o emblemático conflito com a Igreja Católica, conforme destaca Cury (1978) em sua obra, na década de 1960, a Escola Nova já demonstrava sinais de exaustão. Sobre esses sinais, queremos fazer algumas pontuações consideradas cruciais para o esgotamento daquele projeto escolanovista.

O primeiro que destacamos, e que talvez pela grande repercussão levou a outros aspectos de esgotamento desse projeto, é o fato de que todo o embasamento teórico escolanovista foi desenvolvido noutro contexto, que não o brasileiro. Nagle (2001) destaca que as condições de implementação do projeto escolanovista foram muito diferentes, por exemplo, nos Estados Unidos e no Brasil. Lá, houve antes um processo de teorização das ideias educacionais, para depois implementá-las nas instituições educativas, especialmente nas particulares, que dispunham de condições financeiras para tal. No Brasil, por outro lado, a disseminação dos ideais escolanovistas e a sua implementação se deu quase concomitantemente, e enfocou a escola pública, exigindo recursos do Estado que não foram efetivados nas estruturas escolares.

Outro ponto relevante se refere à apropriação equivocada de algumas metodologias utilizadas naquele momento, como o de seriação por semelhanças, defendida por Lourenço Filho, que acabou surtindo, pedagogicamente, um efeito

contrário ao prezado por ele, um efeito administrativo, de colocar mais alunos numa mesma sala de aula visando à eficiência estrutural, sem considerar os recursos necessários para a eficiência pedagógica da prática docente. (NAGLE, 2001)

Destacamos também que a utilização indiscriminada de teorias e testes psicológicos deu margem para a proliferação de interpretações equivocadas que foram apropriadas pelo senso comum. Interpretações essas que culminaram na rotulação de crianças e na culpabilização dos pais pela não aprendizagem dos filhos, gerando mais desgastes para o projeto da Escola Nova (ANTUNES, 2012).

Além disso, o projeto escolanovista acabou beneficiando apenas uma parte seleta da sociedade, não se efetivando como democrático. Nesse sentido, Saviani (1999, p. 22) apontou que o projeto renovador no Brasil tentou transformar a educação escolar numa espécie de pesquisa acadêmica, que era dispendiosa e não contou com o devido aporte por parte do Estado. Dessa forma, o projeto diferenciado ficou mais restrito a algumas poucas instituições frequentadas pelos filhos das elites, ao passo que no âmbito da educação pública em geral, das camadas populares, provocou “o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 1999, p. 22). Isto porque a pedagogia de Dewey era pragmática e pensada para a resolução das questões do presente, enfocando o desenvolvimento das habilidades necessárias para tal, e, nessa compreensão, considerava desnecessário ensinar os conhecimentos clássicos.

Outra crítica tecida por Saviani (2007) destaca que a preocupação dos escolanovistas com os métodos pedagógicos, que girou em torno da eficiência instrumental e deixou o cenário nacional favorável à emergência da tendência pedagógica tecnicista, que sucedeu a Escola Nova e se efetivou nos tempos do regime militar.

Mas, para além da tendência tecnicista, há também a herança deixada pelo pragmatismo americano que já se apresentava na Escola Nova, que é são as tendências pedagógicas que, de lá para cá, têm assumido o lema do “aprender a aprender”. É o caso, por exemplo, da Teoria do Professor Reflexivo, da Pedagogia das Competências e do Construtivismo[25]. Essas três tendências fundamentam-se na

[25] Em relação à primeira, que apareceu em meados dos anos de 1980, apesar de dividida em três vertentes – a de Schön com influência de Dewey, a de Zeichener embasado no construtivismo, e a Shulman, cognitivista –, compreende a questão do desenvolvimento e da aprendizagem por uma perspectiva orgânica, tendo encontrado

concepção desenvolvimentista de Piaget, segundo o qual “é a ação do aluno sobre o meio, baseado na sua percepção, que leva ao conhecimento” (1988, p. 61). Algumas críticas feitas às tendências pedagógicas do “aprender a aprender” incluem, segundo Facci (2004b), o fato de elas contribuírem para o esvaziamento do conteúdo (científico), uma vez que privilegiam os conhecimentos espontâneos, e o esvaziamento da função do professor, que nessa lógica fica relegado ao segundo plano em detrimento da centralidade no aluno e nos seus interesses de aprendizagem.

Apesar de todas críticas ao que foi e ao que não foi a Escola Nova, também queremos registrar que reconhecemos que o projeto escolanovista teve sua importância ao ser pioneiro na proposição de uma escola pública, gratuita, democrática e laica regida pelo Estado. Nesse sentido, o movimento abriu as portas para importantes discussões e transformações que se sucederam no cenário educacional brasileiro e que trouxeram novas e importantes contribuições para educação nacional hodierna. Dentre essas discussões e transformações, selecionamos para o próximo capítulo algumas das principais reformas educacionais que foram feitas no Brasil desde o final do século XIX até a atualidade, e que perpassaram pelos ideais liberais renovadores.

fundamentos na Epistemologia Genética de Piaget. A Pedagogia das Competências, que tomou forma pelas ideias de Perrenoud nos anos 1990, também fundamenta-se na perspectiva piagetiana de desenvolvimento e aprendizagem. Também com base na teoria de Piaget, foi desenvolvido o Construtivismo, cujas práticas pedagógicas já eram difundidas anos 1980. Para saber mais sobre essas teorias e as críticas tecidas a elas, sugerimos a leitura de Facci (2004b), Silva, Facci e Silva (2008) e Duarte (2010), cujas referências bibliográficas encontram-se na sessão de referências desta dissertação.

3. REFORMAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL CONTEMPORÂNEA

No capítulo anterior buscamos apresentar o modo como diferentes concepções epistemológicas sobre o homem e seu desenvolvimento fundamentaram diferentes projetos societários também em nosso país. Aprofundamos a discussão apresentando, inicialmente, aspectos do projeto escolanovista hegemônico que se apropriou de pressupostos do pragmatismo norte-americano e da Psicologia positivista que emergia como ciência para se contrapor à pedagogia tradicional, e depois refletimos sobre um, dentre os diferentes projetos contra-hegemônicos, que se constituíram contemporâneos ao movimento renovador.

Neste capítulo, propomos uma retomada de importantes reformas educacionais que ocorreram no contexto brasileiro desde o final do século XIX. A escolha desse período deu-se por dois motivos: ao fato de que já nessa época havia um movimento de expansão da educação na sociedade ocidental, com crescente tomada de responsabilidade por parte dos Estados sobre a intenção de universalizar uma instrução pública condizente com o estilo de vida moderno; e ao fato desse estilo de vida, modernista, representar o projeto societário liberal que propunha, no campo da educação, a substituição do modelo escolástico clássico por um modelo mais científico (MANACORDA, 1992; DELANEZE, 2007), que abriu portas para as discussões que se sucederam tanto no campo das políticas como das práticas educativas que constituem a educação contemporânea. Além desses aspectos, esse período também é marcado pela organização e estudos referentes à educação infantil.

Desse modo, organizamos este capítulo em oito subtítulos respectivos aos movimentos e reformas educacionais que julgamos importantes para a constituição da educação nacional, sendo que para cada subtítulo buscamos apresentar uma breve contextualização do seu momento histórico e alguns efeitos importantes produzidos sobre a educação brasileira em cada momento. Ao final do capítulo, o nono subtítulo apresenta algumas considerações sobre as reformas e suas decorrências no cenário educacional brasileiro contemporâneo.

Para embasar essa discussão e nos ajudar a cumprir com o objetivo específico de conhecer o legado deixado pelas principais reformas educacionais nacionais desde o final do século XIX, selecionamos autores que conversam com a

epistemologia do materialismo histórico-dialético para nos auxiliar na discussão sobre a importância dessas reformas educacionais para com a educação nacional. Dentre os autores selecionados destacamos: Cartolano (1994), Delaneze (2007), Vieira (2007) e Freitas (2007) para discutir sobre a **Reforma Benjamin Constant**; Saviani (1999; 2008b), Bedin (2011) e Vidal (2013) para discutir sobre o **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**; Saviani (2001), Cunha (2009) e Montalvão (2013) para discutir sobre o **Parecer Capanema** e a primeira **Lei de Diretrizes e Bases**; Alves (1968), Saviani (2001, 2008a), Cunha (2009), Germano (2011) e Pina (2011) para discutir sobre o **acordo MEC-USAID**; Tavares (2003), Kramer (2006), Vieira (2007) e Saveli (2010) para discutir sobre **a educação na Constituição Cidadã**; Frigotto e Civatta (2003), Saviani (2004a, 2004b, 2008b) e Ciavatta e Ramos (2012) para discutir sobre a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996;** Domingues, Saheb e Vaz (2011), Kramer (2011), e Kramer, Nunes e Corsino (2011) para discutir sobre o **Parecer CNE/CEB n. 20/2009** e sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**; Saveli (2010) e Marchetti (2015) para discutir sobre decorrências da **Lei n. 12.796/2013**; Saviani (2001, 2008a), Libâneo (2003), Kramer (2006), Cunha (2009), Chauí (2010), Germano (2011), Pina (2011), Machado e Matos (2012) para finalizar com as reflexões sobre os desdobramentos e regulamentações que se sucederam no âmbito educacional pós-LDB/96.

3.1 Reforma Benjamin Constant

Delaneze (2007) propõe uma retomada histórica crítica acerca da primeira reforma educacional do período republicano no Brasil, a Reforma Benjamin Constant. A autora salienta que essa reforma teve importante papel na conformação de uma educação financiada pela União, e que mesmo servindo aos interesses da elite agrária, tal reforma foi marcada por um período de rearranjos políticos que ocorreram no contexto da Proclamação da República, acontecimento que a pesquisadora coloca como parte do processo de revolução da burguesia agrária no Brasil.

Benjamin Constant (1836-1891) integrou o Ministério da Guerra e promoveu uma reforma no ensino militar da época. Mas, na intenção de afastá-lo da Pasta, o governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, em 1890, criou o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (MIPCT) ao qual designou

Constant como ministro. Delaneze (2007, p. 17), explica que essa passagem de um ministério ao outro ocorreu porque

> Na raiz do problema estava o grupo de jovens oficiais de que este se cercara, e sua inserção na gerência dos negócios militares continuava provocando queixas e intrigas nas guarnições. Havia dissensões de Benjamim com o próprio Deodoro. Membros civis do governo entenderam que uma forma de eliminar esses conflitos poderia ser a criação de uma pasta a que as aptidões técnicas de Benjamim Constant melhor se adequassem, entregando a da Guerra a um militar mais experiente em assuntos da caserna, no caso, Floriano Peixoto.

Mas, já como ministro do MIPCT, entre os anos de 1890 e 1891, Constant sancionou e promulgou 21 decretos que tinham como foco regulamentar a educação e os estabelecimentos federais de ensino localizados na capital federativa e sobre os estabelecimentos federais de ensino superior em âmbito nacional. O ministro, inspirado[26] pelo positivismo de Comte[27] (DELANEZE, 2007) e pela crença de que somente pela educação um povo poderia construir sua cidadania (CARTOLANO, 1994), tinha intenção de inserir métodos e conteúdos científicos no âmbito educacional. Esse feito, dos 21 decretos[28], ficou conhecido como a Reforma Benjamin Constant.

Dentre os decretos promulgados, destacamos aqueles que repercutiram sobre a então educação primária: o Decreto nº 667 de 16 de Agosto de 1890 e os Decretos nº 981 e nº 982, ambos do dia 8 de Novembro de 1890.

O Decreto nº 667 de 16 de Agosto de 1890, que em seu Art. 1º explica que o *Pedagogium* teria por fim

> Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrucção nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrucção profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. (DECRETO N. 981, 1890, *on-line*.)

O decreto previa, entre outras coisas, que essa instituição, o *Pedagogium*, deveria ter um museu pedagógico que abrigaria uma biblioteca escolar, um arquivo

[26] Ribeiro Junior (2003) ressalta que Constant, embora apreciasse, não aplicou os pressupostos de Comte na sua íntegra, havendo, por exemplo, distorções nas indicações pedagógicas para os currículos escolares.

[27] Machado e Matos (2012) explicitam que o positivismo foi sistematizado por Auguste Comte considerando a forma liberal-burguesa de ver o mundo, que buscava na ciência explicações mais racionais para os fenômenos. Os seguidores do positivismo acreditavam que a evolução humana se daria de forma espontânea e que, assim, ao melhor forma de intervir sabiamente para diminuir os desvios do seu curso natural seria por meio da apreciação neutra desse curso, evidenciando sua crença num ideal de neutralidade científica.

[28] Delaneze (2007, p.18) elaborou um quadro com os 21 decretos e seus objetivos.

de documentos nacionais e estrangeiros sobre o ensino primário e secundário; uma revista pedagógica para publicar conteúdos referentes à instrução primária e secundária, direcionada especialmente aos professores; um laboratório de estudos de ciências físicas e história natural; a criação e direção de uma escola primária modelo para a experimentação de processos, métodos e formas de ensino; e deveria oferecer cursos de científicos para a qualificação de professores. Essa instituição funcionou regularmente até 1895, quando no ano seguinte teve seu endereço transferido devido à ameaça de ruína. (DELANEZE, 2007)

O Decreto nº 981 de 8 de Novembro de 1890 regulamentou o ensino primário e secundário no Distrito Federal primando pela instrução livre, gratuita e laica nessas duas etapas. O ensino primário era destinado às crianças com idade entre 7 e 13 anos e era pré-requisito para o ingresso no ensino secundário. O primário era dividido em três séries, ou seja, de 7-9 anos cursava-se o primeiro ano, de 9 a 11, o segundo, e de 11 a 13, o terceiro ano. É importante pontuar que nesse nível de ensino o método indicado por Constant deveria ser o intuitivo, que visava o ensino através dos sentidos, um ensino ativo e prático, inspirado na matriz iluminista. (DELANEZE, 2007)

Já o Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890, estabeleceu novo regulamento para a Escola Normal da Capital Federal. O decreto a Escola Normal como estabelecimento de ensino profissional a dividiu em Curso de Ciências e Letras e Curso de Artes, determinando ser essa a única via de acesso à carreira do magistério primário. Dentre os requisitos para ingresso nesse nível de ensino, o requerente deveria ter pelo menos 15 anos de idade, passar no exame de admissão ou ter concluído o ensino primário e não apresentar nenhuma deficiência que comprometesse o seu desempenho nos estudos. Além disso, também determinou que esse ensino fosse gratuito, integral e destinado a ambos os sexos, bem como a grade curricular a ser cumprida em cada série desse nível. (DECRETO N. 982, 1890)

A Escola Normal, bem como o *Pedagogium,* concretizavam uma preocupação de Constant para com a formação intelectual e moral dos professores do primário, seguindo a lógica positivista de evocar a experiência e a ciência como palavras de ordem. Isso porque para ele seria a partir de uma educação de boa qualidade que se alcançaria a redenção moral da sociedade (CARTOLANO, 1994; DELANEZE, 2007).

Tanto a Constituição de 1891 quanto os decretos de Constant (estes últimos válidos somente para o Rio de Janeiro) apontavam para a obrigatoriedade do ensino primário. Isso porque o governo provisório já havia estabelecido por meio do Decreto nº 7, de 20 de Novembro de 1889, que competia aos governadores prover a instrução pública em todos os graus nos seus respectivos estados. Mas, no tocante à Constituição de 1891, ela descentralizou a administração da instrução primária mais por omissão do que por determinação, já que estabeleceu que os ensinos secundário e superior estivessem a cargo da União, mas não dispôs sobre a educação primária (DELANEZE, 2007; VIEIRA, 2007).

Vieira (2007) aponta que a Constituição de 1891 buscava reforçar os princípios federalistas, por isso a autonomia dos estados em definir as políticas educacionais primárias. Desse modo, a instrução primária acabou ficando a cargo dos estados e municípios e a única determinação proposta por tal constituição, que deveria ser obedecida por todas as instituições educativas públicas, era o caráter leigo da escola, estabelecido no parágrafo 6º do Art. 72 (BRASIL, 1891, CF), segundo o qual a educação deveria ser livre de preceitos teológicos e metafísicos, para dar lugar à cientificidade proposta pelo positivismo em detrimento da anterior educação humanista de tradição católica.

Benjamin Constant faleceu em 1891, sem ter promovido a expansão da educação básica no país. Mas, com base em Delaneze (2007) e Vieira (2007), salientamos que as reformas educacionais de Benjamin Constant, que ocorreram num contexto de pós-abolição recente da escravatura e de propagação do pensamento liberal da burguesia brasileira, acabaram privilegiando as elites agrárias regionais. Ressaltamos ainda, conforme Freitas (2007), que a Constituição de 1891 estabeleceu a proibição do voto aos analfabetos, de modo que a educação para a população, num país extremamente agrário, não parecia ser o interesse imediato da República, que parecia mais preocupada em manter os interesses econômicos e políticos da elite. Por outro lado, o que se propunha era pensar uma escola de qualidade, que mesmo centralizada no Rio de Janeiro e inacessível para a grande maioria da população, abriu portas para a reivindicação escolanovista de um ensino público para todos, obrigatório, gratuito e leigo.

Antes de passarmos para a discussão sobre o projeto escolanovista, salientamos que, no tocante à educação infantil, as reformas promovidas por Constant não se ativeram a essa etapa educacional. Nesse momento histórico, as

primeiras iniciativas de implementação da educação infantil no Brasil se deram no âmbito do setor privado e visaram à criação de jardins de infância inspirados nos modelos europeus e norte-americanos que se propagavam pelo mundo a partir de 1860, com vistas a atender os filhos da elite. A primeira instituição brasileira de educação infantil, um jardim de infância, foi fundada no Rio de Janeiro em 1875, no Colégio Menezes Vieira, com o propósito de moralizar a cultura infantil, “na perspectiva de educar para o controle da vida social” (KUHLMANN JR, 2001, p. 15), o que não fugia ao pensamento aplicado nas outras etapas educativas.

3.2 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O contexto brasileiro no regime republicano estava marcado pela questão do analfabetismo, que representava em torno de 65% da população nacional entre os anos de 1900 e 1920, e pela oscilação entre a oficialização e a desoficialização do ensino, como aponta Saviani (2008b, p. 11):

> Após a reforma Benjamin Constant, de 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho, tivemos o Código Epitácio Pessoa, em 1901. Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos. Mas a reforma Rivadávia Correa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização, além de retomar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático à orientação dos estudos. Diante das conseqüências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. [...] O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se, em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz [...] essa nova reforma irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela reforma Carlos Maximiliano.

Em meio a esse período de oscilação que perdurou até a década de 1930, onde a (re)centralização foi proposta pela reforma de Francisco Campos em 1931, em âmbito nacional (SAVIANI 2008b), em 19 de Março de 1932 foi publicado simultaneamente em vários órgãos da imprensa nacional o documento chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil”, cuja construção emergiu no âmbito de disputas pelo recém-criado (apenas dois anos antes) Ministério da Educação e Saúde (VIDAL, 2013), conforme já discutimos no capitulo anterior.

Importante destacar que, o movimento Escola Nova, que teve sua defesa pública por meio do Manifesto citado, foi apoiado por vários intelectuais da época, como: Anísio Teixeira, que dirigia a educação pública na capital federal; Cecília Meirelles; Julio de Mesquita Filho, chefe do jornal O Estado de São Paulo; Armanda Álvaro Alberto, dona da Escola Regional de Meriti, principal escola privada a adotar a tendência; Noemy Silveira, do Departamento de Educação do Estado de São Paulo; Fernando de Azevedo, professor em curso de formação docente em São Paulo; Lourenço filho, diretor do Instituto de Educação, escola modelo na formação de professores no Distrito Federal; Almeida Junior, que, junto com Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto dirigiam a Associação Brasileira de Educação – ABE. A adesão dessas pessoas indica a forte articulação do movimento, que defendia, como já discutimos, o Estado como responsável pela educação nacional. Além disso, defendiam que a Educação, deveria ser laica, gratuita, obrigatória e diferente da chamada educação tradicional (referindo-se ao modelo escolástico católico). No documento, conhecido como Manifesto dos Pioneiros, em consonância com alguns dos ideais liberais em voga desde a Reforma Benjamin Constant, também se propunha a organização científica da escola, visando sua modernização (BEDIN, 2011).

Os escolanovistas compreendiam que

> Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção de vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas de grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”. (AZEVEDO, 2010, p. 39)

De acordo com Vidal (2013, p. 582, grifo da autora):

> O entronamento da Escola Nova como fórmula não implicou o desgaste de outras etiquetas, como a própria Escola Ativa. No entanto, na permeabilidade de suas margens, ela acolhia propostas pedagógicas diversas que, ao se apoderarem do lugar institucional das diretorias gerais, pretendiam diferenciar-se dos empreendimentos que lhe haviam antecedido. Era assim que sob sua cobertura estavam diferentes métodos, como centros de interesse, métodos de projeto, sistema *platoon* ou qualquer outra proposta educativa que se associasse ao interesse e à experiência da criança, bem como à sua participação ativa na construção do conhecimento.

Desse modo, considerando o exposto por Azevedo (2010) e por Vidal (2013) fica claro que apesar de o Manifesto apresentar interesses em comum por parte dos

seus signatários, qual seja “servir [...] aos interesses do indivíduo, [...] sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, [...] de solidariedade, de serviço social e cooperação” (AZEVEDO, 2010, p. 40), esse documento também trata-se de uma proposta com múltiplos desdobramentos, ou seja, na sua constituição havia diferentes perspectivas em disputa que abrangiam diferentes métodos (psico)pedagógicos. Mesmo assim, observamos que uma determinada concepção de educação predominou no Manifesto quando ele expressou que

> De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”. Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. (AZEVEDO, 2010, p. 46)

Em síntese, apesar de não poder ser considerado uma reforma, o Manifesto deu as bases para diversas iniciativas que se sucederam na política educacional, sendo considerado de valor ímpar para a difusão do ideário de uma educação pública e democrática regida pelo Estado, como aponta Vidal (2013, p. 586):

> Reler o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos dias de hoje implica percebê-lo como peça política do debate educacional situado no início dos anos 1930, indiciando os grupos em disputa e o movimento, operado pelo texto, de ressignificação das propostas educativas e dos objetos em confronto com o propósito explícito de orientar as políticas educativas do novo Ministério da Educação e Saúde [...] principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país.

Percebendo a educação não como privilégio, mas como direito subjetivo humano necessário para o desenvolvimento integral da sua potencialidade, o Manifesto também esclareceu que baseou-se nas proposições da ““lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil” (AZEVEDO, 2010, p. 50). E, desse modo, propôs que a estrutura hierárquica do plano e das instituições educacionais deveria se dar em quatro níveis: escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária.

Destes quatro níveis, interessa-nos a educação infantil, que é mencionada pelo Manifesto como aquela que vai dos quatro aos seis anos de idade, tinha-se que ela deveria pautar-se também nos mesmos métodos da escola primária: observação, pesquisa e experiência nascentes dos interesses dos alunos, devendo

levar ao desenvolvimento integral da personalidade destes e à formação da sua faculdade produtora e criadora. (AZEVEDO, 2010)

É relevante mencionar que entre as décadas de 1920 e 1930, foram introduzidos no Brasil novos órgãos de assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, escolas maternais, entre outros, que tinham como foco o atendimento às crianças pobres no sentido de intervir para que não se tornassem marginais e delinquentes. Até a década de 1930 as crianças de zero a seis anos de idade “eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais a elas destinadas” (KRAMER, 2011, p. 55).

Nesse sentido, Ludvig (2017) aponta a que o processo de constituição dos centros de educação infantil foi marcado muito mais pela lógica de prestação assistencial às famílias, do que ao reconhecimento da educação como direito dessas famílias e de suas crianças. Envolta por concepções higienistas, essas instituições eram estruturadas para fazer a função de conservação das crianças carentes, focando no ensino de novos hábitos de higiene e inspecionando clinicamente as crianças, sob um esquema de vigilância e moralização do comportamento dos pobres; enquanto que para as classes mais abastadas os chamados “jardins de infância” eram estruturados para educar as crianças atendidas apresentando propostas curriculares que abarcavam os aspectos lúdico, psicomotor, de afirmação afetiva e emancipatória (CAMPOS, 2008).

Desse modo, percebe-se que nesse período havia a predominância de concepções que trabalhavam com a ideia de que a criança possuía predisposições biológicas ou culturais. Nesse ponto chamamos a atenção para o seguinte: se se trabalha com essa concepção, de que uma pessoa possui predisposição para desenvolver determinadas características de personalidade, está-se assumindo uma posição determinista sobre a questão do desenvolvimento humano; uma posição que enxerga o sujeito numa posição passiva e fatalista, numa relação de causa e efeito que legitima, por exemplo, a diferenciação de uma escola para os ricos e outra para os pobres, já que, nessa lógica, para estes últimos nem o ambiente e nem a composição biológica lhes foi favorável. Essa posição difere radicalmente daquela que defendemos, de base histórico-cultural, que compreende as pessoas como agentes ativos no seu processo constitutivo e com capacidade para se desenvolver plenamente em consonância com as bases históricas e materiais a elas disponibilizadas.

3.3 O Parecer Capanema e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Gustavo Capanema foi Ministro da Educação durante o período estado-novista. Para ele, a educação deveria tornar-se um importante instrumento do Estado e dirigir-se por um sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas. Então, em 1938, com o surgimento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e de outras faculdades influentes no ensino médio e superior, em 1942 foram decretadas as Leis Orgânicas da Reforma Capanema - de caráter elitista e conservador - que reestruturaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, culminando na implantação em larga escala do ensino profissional. Porém, dada falta de infra-estrutura necessária para a implantação dessa demanda de ensino técnico-profissional, ocorreu a criação, junto à Confederação Nacional da Indústria (CNI), do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). (CUNHA, 2009)

Por influências da Segunda Guerra Mundial, foi instituída a educação militar para os alunos do sexo masculino (com diretrizes pedagógicas impostas pelo Ministério da Guerra), o que ocasionou a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica. E, com o fim do Estado Novo, no ano de 1946, foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, que constituiu três poderes independentes – Executivo, Legislativo e Judiciário –, sendo os ministros escolhidos pelo Presidente da República. O então Ministro da Educação, Clemente Miriani, constituiu uma comissão de educadores para estruturar o projeto de reforma da educação brasileira apoiado pela ação do INEP, ocasionando ideais em torno da oposição entre a escola privada e a escola pública. (CUNHA, 2009)

Em meio a esse contexto foi que surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei 4.024/61, que foi aprovada somente treze anos após a proposição original, feita mediante conselho de especialistas, em 1948, chefiados pelo ministro Clemente Mariani. A proposta inicial, conforme aponta Saviani (2001), estruturava-se em doze títulos, que versavam sobre o direito à educação, as finalidades da educação, sua administração, os sistemas de ensino, os recursos para a educação, disposições gerais e sobre a Conferência Nacional de Educação.

Além disso, do Título V ao Título IX, a LDB dispunha acerca da educação pré-primária, da educação primária, da educação de grau médio, do colégio universitário e do ensino superior.

Saviani (2001, p. 12) aponta que o projeto foi marcado por uma tendência descentralizadora, em que a União deveria legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, porém abriu espaço para legislações estaduais supletivas ou complementares, dispondo ainda que a União organizaria o sistema federal, mas que caberia aos Estados e ao Distrito Federal organizar seus sistemas de ensino. Em outubro de 1948, o projeto da primeira LDB foi enviado às comissões de Educação e Cultura, cujo relator era Eurico Salles, e de Finanças. Em dezembro foi enviado ao Senado, tendo sido indicado como relator Gustavo Capanema, que emitiu longo parecer, em 14 de julho de 1949, dispondo que o projeto deveria ser emendado ou reformulado. Capanema discordava amplamente da concepção descentralizadora do projeto, dizendo-o contrário ao espírito da Constituição.

Discorrendo acerca do sentido constitucional das diretrizes e bases da educação, Capanema apontou um significado de diretrizes como “leis, regulamentos, programas e planos de ação administrativa, orientações traçadas pelos chefes e subchefes de serviços, para a execução dos mesmos.” (SAVIANI, 2001, p. 13). Diretrizes e bases, para Capanema, referiam-se às atribuições essencialmente nacionais, da União. Quanto aos sistemas de ensino, porém, que ensejavam uma interpretação ainda mais descentralizadora, Capanema apontou que estes designavam estritamente sistemas administrativos, e que a Constituição deveria prever e abrir a possibilidade de cada Estado formar seus respectivos sistemas educativos, que seriam conceituados pela administração pública.

A consequência do parecer de Capanema foi o arquivamento do projeto. Somente em 14 de novembro de 1956 foi apresentado relatório, por Lauro Cruz, da comissão encarregada de estudar o projeto das Diretrizes e Bases. Em 1957 iniciou-se a discussão sobre o projeto N° 2.222/57, como foi denominado o novo projeto da LDB, na Câmara dos Deputados.

Havia, conforme Saviani (2001), um conflito político na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da educação. A proposta inicial tinha sido apresentada por um especialista, professor Almeida Júnior, e pelo ministro, Clemente Mariani, ligado à

União Democrática Nacional (UDN) [29], enquanto que Gustavo Capanema era o líder da bancada do Partido Social Democrático (PSD) [30], opositor político da UDN. Nesse cenário, os udenistas acusavam Capanema de boicotar o projeto devido às rixas políticas entre os partidos. Mas, em 1955, Carlos Lacerda (udenista) propôs a reconstrução do projeto inicial da LDB, apresentado em 1948, bem como a incorporação das disposições tomadas no III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, de janeiro de 1948. É preciso mencionar que, embora Carlos Lacerda tivesse sido esquerdista na década de 1930, converteu-se ao conservadorismo liberal durante a Guerra Fria e teve seu pensamento conservador reforçado pelas relações que desenvolveu com o clero da Igreja Católica, acreditando na necessidade de formar líderes mais virtuosos segundo os princípios morais, o que seria alcançado, do seu ponto de vista, pela escola particular (da qual fazia parte a católica) e não pela escola pública e leiga (MONTALVÃO, 2013).

Neste contexto, em que a Igreja Católica aliava-se às escolas particulares, o padre Fonseca e Silva se pronunciou em plenário, em três sessões distintas, contrário à orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira, discípulo de Dewey. O padre acusava Teixeira de propagar o comunismo, tentando aproximar as ideias pragmáticas do marxismo. Essa oposição desencadeou o conflito entre escola pública e a particular até a promulgação da LDB, em 1961. A partir de então, a disputa passou a ser menos partidária e mais ideológica, sendo os defensores da escola privada apoiadores da proposta de Lacerda. (SAVIANI, 2001; MONTALVÃO, 2013)

Assim, dividindo-se em treze títulos, a primeira LDB estruturou-se dispondo inicialmente acerca dos fins da educação, depois sobre o direito à educação, sobre a liberdade de ensino, a administração e os sistemas de ensino. Abriram-se, então, as sessões acerca da educação de grau primário, de grau médio (inclui-se o

[29] A UDN surgiu em 1945 como um movimento liberal que se opunha ao governo do Estado Novo e que se organizou num partido político nacional com forte atuação até a época da ditadura civil-militar brasileira, quando os partidos foram extintos pelo AI-2. Em sua constituição, na luta pela redemocratização, houve contradições e tensões entre membros que defendiam diferentes perspectivas societárias, abrangendo desde grupos liberais clássicos até grupos esquerdistas. Apesar disso, o partido ficou marcado pela predominância do pensamento liberal clássico e pela sua vinculação com os militares e camadas médias da população urbana. (BENEVIDES, 1981)

[30] O PSD foi fundado em 1947 pela cisão dos membros que compunham a Esquerda Democrática (ED) da UDN com este partido. O partido era considerado governista e de centro. (BENEVIDES, 1981)

magistério), sobre a orientação educativa e inspeção, educação de grau superior, educação de excepcionais. Além disso, tratou-se da assistência social escolar, dos recursos para a educação e de disposições gerais e transitórias. Tal estrutura denotou um misto entre a proposta original e aquela apresentada por Lacerda, atendendo tanto o interesse das instituições particulares de ensino quanto a obrigação do Estado de fornecer educação pública e gratuita em todos os níveis de formação. (SAVIANI, 2001; MONTALVÃO, 2013)

Dentre as alterações propostas pela LDB, manteve-se a estrutura de quatro anos de curso primário, seguido de ensino médio com duração de sete anos, dividido em ginásio, de quatro anos, e colegial, de três anos. Qualquer que fosse a formação do aluno no colegial – secundário, normal e técnico -, este poderia ingressar em qualquer carreira no ensino superior. (SAVIANI, 2001)

No tocante à educação infantil, na LDB de 1961 o que existia era “educação pré-primária”, que destinava-se aos menores até sete anos de idade e que era ministrada em escolas maternais ou em jardins de infância. Essa LDB também estimulou as empresas que tinham empregadas mães de menores de sete anos a organizar e manter instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961). É interessante salientar que nesse momento a educação pré-primária ainda não era obrigatória no país, e, que segundo Campos (2008, p. 49), a educação infantil era vista como política assistencial associada ao processo civilizatório, cujas estratégias adotadas pelos governantes

> ratificaram o papel das instituições de educação infantil como forma de compensar e educar as famílias pobres, ou seja, como um modo de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias (KRAMER, 1995). Contudo, é somente durante a Segunda Grande Guerra que a educação infantil começa um processo de expansão e de valorização. De acordo com Kramer (1995), o cenário na década no período de guerra implicou em uma nova organização nas famílias e no papel das mulheres, haja vista que com a guerra elas tiveram que assumir vários postos de trabalhos extra esfera doméstica; de igual modo, muitas famílias passaram a ser organizadas sem a presença do pai.

Nesse contexto, novas demandas sociais para a educação infantil surgiram. Com as mulheres ocupando as frentes de trabalho, havia a necessidade de expansão da oferta desse atendimento, que era tido como provisório, para atender as crianças enquanto elas trabalhavam. Mas, nessa época também eclodiram os estudos e pesquisas, especialmente no âmbito da Psicologia, que argumentavam ser danosa ao desenvolvimento da criança a diminuição do convívio com mãe, o que

contribuiu para conceber as instituições de educação infantil como provisórias e que deveriam ser evitadas na medida do possível, culminando na retração da sua oferta e colocando-a em posição secundária, inclusive em termos de investimento, em relação aos outros níveis educativos. (CAMPOS, 2008)

3.4 O acordo MEC-USAID no período ditatorial

Observando que os anos de 1960 foram marcados por crises de ordem política e econômica, Germano (2011) pontua que houve uma intensificação das mobilizações populares em favor de reformar a estrutura da sociedade brasileira. Essas mobilizações acirraram as lutas de classe, colocando em questão a própria dominação burguesa.

Nas palavras de Germano (2011, p. 50)

> Tudo isso repercutia no campo da educação e da cultura. Campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo. A matrícula no ensino fundamental aumentou no período (1960-1964), enquanto uma parcela dos estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes) engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Greves, mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época. Até mesmo a Igreja Católica preocupava-se com a situação social e política e, temendo perder o controle do seu “rebanho”, organizou sindicatos rurais, concorrendo com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e com as Ligas Camponesas. A Igreja chegou a criar um sistema de radiodifusão educativa com o MEB (Movimento de Educação de Base) e envolveu-se em campanhas eleitorais em favor de candidatos cristãos.

Além disso, Germano (2011) acrescenta que nessa época as forças armadas brasileiras sofriam forte influência do pensamento antiliberal de Góis Monteiro, que apesar de antiliberal serviu a uma nova ideologia burguesa, não liberal, evidenciando o caráter burguês do golpe de 1964.

O golpe de 1964, por meio de repressão e violência instaurou a mais longa ditadura militar da América Latina após os anos de 1960, a qual sob pressão militar empossou o Marechal Castello Branco como Presidente da República, com grande apoio dos vizinhos norte-americanos e de empresas multinacionais. (GERMANO, 2011)

A partir deste contexto, marcado por inúmeras restrições à sociedade brasileira, a Ditadura Militar comandou a sociedade brasileira por meio da coerção,

da violência e da expropriação de direitos, entre os quais se encontram as reformas educacionais impregnadas pelo tecnicismo. (CUNHA, 2009; GERMANO, 2011)

Saviani (2008a) aponta que, logo após a consumação do golpe militar, realizou-se um simpósio, em 1964, acerca da reforma da educação. Esse simpósio foi organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), ligado à direita governista. O documento básico elaborado estabeleceu a educação como investimento cujo fim visado era o desenvolvimento econômico, o aumento da produtividade e da renda. Deste modo, a educação passou a ser envolta pelo tecnicismo com a finalidade de formar mão-de-obra, seguindo os pressupostos da Teoria do Capital Humano[31] para formar "recursos humanos" necessários ao desenvolvimento nacional, expressos

> na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2008a, p. 296).

Essa relação da educação a serviço dos interesses do mercado de trabalho capitalista para o desenvolvimento nacional foi legitimada, dentre outras medidas, pelo acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

Segundo Pina (2011), o acordo MEC-USAID foi assinado em 1966 pelo Ministro da Educação e pela USAID e ao longo de quatro anos foram firmados doze acordos, a maioria relacionada à educação no Brasil, sendo que alguns dirigidos ao ensino primário, outros ao médio e outros ao ensino superior, que foi o foco das medidas. No tocante ao ensino superior, durante o governo Castelo Branco (1964-

[31] A Teoria do Capital Humano se afirmou no campo educacional nas décadas de 1960 e 1970, tendo sido formalizada pelo economista norte-americano Theodoro Schultz que produziu o primeiro livro sobre o assunto em 1962, intitulado "O valor econômico da educação" na tradução brasileira. Esta teoria partiu do pressuposto de que os aumentos na produção nacional do seu país tinham ligação com o investimento que as pessoas faziam em si mesmas, na sua educação e saúde. A partir dessa teoria, os Estados passaram a investir no acesso à educação para os trabalhadores, numa relação em que governo, empresas e indivíduos transformaram a educação em um produto negociável, na expectativa de retornos. (SCHULTZ, 1967; FRIGOTTO, 1993)

1967), foi contratado o professor Rudolph P. Atcon para realizar um diagnóstico da universidade brasileira, após percorrer onze instituições de ensino superior.

Em 1968, o relatório feito pelo MEC-USAID e os elaborados pela Comissão Meira Matos e o GTRU (Grupo de Trabalho de Reforma Universitária) apresentaram enfoques diferentes no que dizia respeito ao ensino de primeiro e segundo graus. O relatório Meira Matos e o GTRU defendiam a reformulação do ensino médio em favor aos problemas que existiam na universidade, já o relatório MEC-USAID tinha como fim integrar a universidade na vida econômica nacional, a fim de capacitá-la a atender a demanda de mão-de-obra. As duas comissões brasileiras pretendiam amenizar a crise universitária que resultava do aumento excessivo dos exames vestibulares e pressão por mais vagas. Para que tal objetivo fosse atingido, era necessária a criação de uma alternativa à universidade, resultando na criação de cursos profissionalizantes de nível médio nas conhecidas escolas polivalentes e aumentando o período de obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. (CUNHA, 2009; GERMANO, 2011)

A obrigatoriedade de oito anos foi um problema, uma vez que não existiam recursos materiais para atender às necessidades. Então, diretrizes curriculares foram criadas e por meio do Decreto Lei 869/68 tornaram-se obrigatórias as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, substituindo as matérias de Filosofia e Sociologia. Através da Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971 os ensinos de História e Geografia foram suprimidos para dar lugar aos Estudos Sociais. A matriz curricular ficou da seguinte maneira: Estudos Sociais substituiu História e Geografia no ensino de primeiro grau; OSPB foi implantada no segundo grau, científico e profissionalizante; Educação Moral e Cívica (EMC) foi implantada nos dois níveis. Paralelamente, centros acadêmicos secundaristas foram fechados e censores foram instalados nas unidades sob o pretexto de garantir que o conteúdo dado nas salas de aula estivesse de acordo com as expectativas do governo - a partir dessa premissa, educadores foram interrogados, presos e até destituídos de suas funções. Por todo país, professores foram considerados possíveis opositores da ordem nacional, já que em muitos casos, no próprio exercício educativo, prevê-se que os estudantes se tornem autônomos e cidadãos ativos em suas sociedades. (MELO e TOLEDO, 2005; CUNHA, 2009; GERMANO, 2011)

É importante lembrar que, apesar do acordo MEC-USAID ter sido assinado em 1966, durante o governo de João Goulart (1961-64) já era sinalizada no país a iminência de uma reforma educacional que conciliasse os interesses dos escolanovistas e dos católicos, com ‘vistas ao desenvolvimento econômico nacional’. Tal reforma já havia se materializado sob a LDB de 1961, que foi levada a cabo no regime militar para garantir a continuidade da situação de desenvolvimento econômico no país. Desse modo, a LDB que estava em vigor não foi reformulada, apenas ajustada no que se referia a organização do ensino, buscando fazer deste um instrumento para dinamizar a ordem socioeconômica. Assim, a Lei N° 5.692/71 alterou a denominação “primário” e “médio” para “primeiro” e “segundo” graus, com isso os dispositivos da LDB que versavam sobre tais níveis foram substituídos por essa lei. Tal projeto de lei foi formulado a partir de um Grupo de Trabalho proposto pelo marechal Arthur Costa e Silva, cujo objetivo era a tecnização do ensino. (SAVIANI, 2001)

No decorrer dos anos, a Ditadura Militar começou a dar os primeiros sinais de enfraquecimento. Germano (2011, p. 211) pontua que entre o regime de Geisel em 1974 e o Governo Figueiredo, em 1985, a instabilidade decorreu

> em primeiro lugar dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao Regime, no âmbito da sociedade civil.

Ao se dar conta, em 1975, de que os militares haviam destruído os possíveis inimigos de esquerda, do desgaste do mito da ameaça comunista, da redução da taxa de crescimento econômico, da incapacidade do regime em conter aos conflitos sociais em curso e de que não precisava mais recorrer à violência do poder do Estado para se apropriar do excedente econômico, grande parte da burguesia industrial começou a romper gradualmente sua aliança com o regime. Além disso, a crise econômica que culminou na queda do crescimento econômico, no endividamento externo e no aumento da inflação levou, em 1978 e 1979, a um período de greves trabalhistas que esgotou ainda mais as possibilidades de continuidade do regime. As greves abarcaram profissionais ligados a diversas áreas, como transporte e logística, saúde, educação, metalurgia, bancários, trabalhadores rurais, dentre outros, e foram tomando proporções cada vez maiores, abrangendo diversos estados brasileiros. (GERMANO, 2011)

Ainda, outros acontecimentos destacados por Germano (2011), somados a estes, intensificaram as manifestações de oposição ao regime vigente, até que, em 1978, o Presidente Geisel se viu pressionado a realizar medidas de contenção, dentre as quais o projeto de abertura política e a revogação do AI-5, começando um processo de liberdade social, bem como de oportunidade para mudanças no campo educacional - como a não implantação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da Lei nº 7044/82, que dispensava a obrigatoriedade da profissionalização. O país destinou-se, a partir de então, ao processo de redemocratização. (GERMANO, 2011)

Para finalizar esse assunto, acrescentamos que segundo Alves (1968) os acordos MEC-USAID foram a forma encontrada pelos norte-americanos de impedir a independência do Brasil: “É, portanto, claro que se a educação é um instrumento de independência, não pode ser ela planejada e dirigida pelo grande império de que nos procuramos libertar.” (ALVES, 1968, p. 23). O autor também ressalta a falta de transparência do processo decisório que envolveu os acordos, sendo que os ministros procuravam omitir as informações a respeito deles.

Em relação à educação infantil, Kramer (2006) aponta que a concepção de educação para as crianças de 0 a 6 anos adotadas no Brasil na década de 1970 sofreu fortes influências daquelas adotadas nos Estados Unidos e na Europa.

Cagneti (2017, p. 35) pontua que

> De modo específico o período da Ditadura Militar não trouxe significativos avanços no que diz respeito às políticas públicas para a Educação Infantil, pelo contrário, houve uma forte ampliação de vagas à custa de precarização dos trabalhos e instituições.

Tais políticas se efetivavam no âmbito das ações focais e “defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.” (KRAMER, 2006, p. 799). Concebia-se a criança, portanto, como um ser deficitário, cujo papel da educação, neste sentido, seria o de diminuir tais deficiências. Difere desta concepção aquela adotada em 1988, na Constituição Federal, que considera a criança sujeito pleno de direitos e portadora de uma cultura, uma língua e uma história, que devem ser respeitadas. (KRAMER, 2006)

3.5 A educação na Constituição de 1988

Conforme ressalta Tavares (2003), a década de 1980 no Brasil marcou a luta pela redemocratização, buscando maior liberdade e participação. O movimento pelas Diretas, em 1984, teve papel importante na passagem do autoritarismo à democracia e a principal preocupação dos constitucionalistas, segundo a autora, era construir uma Carta Magna que garantisse a ordem social, por meio do atendimento dos interesses da maioria. Falecido Tancredo Neves, seu vice, José Sarney, assumiu a presidência com a atribuição de eleger uma Assembleia Nacional Constituinte. Foram criadas comissões temáticas compostas pelos legisladores, lideradas pelo PMDB. (VIEIRA, 2007)

Num contexto de indefinição acerca das políticas educacionais, em que os instrumentos continuavam os mesmos do regime autoritário, porém se alçava a democracia, a atenção dos educadores e especialistas se voltou para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Tais atores do campo educacional buscaram interferir no processo da redemocratização por meio de sua articulação desde o fim do período ditatorial. (VIEIRA, 2007)

Foram ouvidas nas audiências de formulação da constituinte diversas entidades da educação, dentre elas a Associação Nacional da Educação (ANDE), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional dos Estudantes (UNE), o próprio MEC, dentre outros, como sindicatos de professores, associação de ensino católico e evangélico, conselhos de educação, etc. Tais audiências foram relevantes tanto no sentido de desenvolvimento técnico acerca da educação na nova constituição, quanto politicamente, na definição dos rumos da educação no país. (TAVARES, 2003).

Vieira (2007) ressalta que a Constituição de 1988 é a que mais se estende acerca da educação, que é detalhada entre os Art. 205 e 214, abordando todos os níveis da educação no país. Tal Carta, conhecida também como “Constituição Cidadã”, incorporou sujeitos historicamente excluídos do planejamento da educação no país, como observa-se no Art. 208:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
>
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
>
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
>
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
>
> 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988, CF, publicação original, grifos nossos)

Observamos que a Constituição Federal (CF) estabelece que o Estado deve prover creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos, além de garantir a oferta gratuita do ensino fundamental, que, conforme citado anteriormente, tem caráter obrigatório; e que fica a União obrigada ainda a oferecer ensino fundamental mesmo àqueles que não estão na idade regular, oferecer atendimento especializado às pessoas com deficiência e fornecer ensino noturno para ampliar o acesso à educação.

No Art. 205, quando fala que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, CF, publicação original), manteve-se a atribuição compartilhada entre Estado e família de prover a educação, conforme constam em dispositivos constitucionais anteriores, abrindo brecha para a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (VIEIRA, 2007).

Acerca dos princípios que regem a educação, Vieira (2007) também apontou que o Art. 206 determinou que deve haver liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, bem como garante o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeitando sua posição democrática. Mas, a autora ressalta que apesar disso a Constituição Cidadã enfatizou como competência exclusiva da União,

no Art. 22, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, a União compartilha o provimento de educação pré-escolar e fundamental com Estados e municípios que organizam seus sistemas de ensino, através de cooperação técnica e financeira, e ressalta a prioridade da etapa fundamental do ensino no país, deixando estabelecido, ainda, a concentração de esforços do poder público para a erradicação do analfabetismo, bem como a previsão de estabelecimento do plano nacional de educação:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
>
> I - erradicação do analfabetismo;
>
> II - universalização do atendimento escolar;
>
> III - melhoria da qualidade do ensino;
>
> IV - formação para o trabalho;
>
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
>
> (BRASIL, 1988, CF, publicação original)

Por fim, esclarece Saveli (2010), a Constituição de 1988 foi redigida no intuito de transformar todos em cidadãos, aptos e com o direito pleno à participação na democracia que se fundava no período pós-ditadura. Nesse sentido, ao invés de privilegiar as classes dominantes, a Carta de 1988 favoreceu o interesse social comum, considerando que

> Uma educação de qualidade, que é direito de toda criança, de todo ser humano, e dever do Estado, deve ser prioridade de todos os governos, como um instrumento na luta a favor da redução das desigualdades e das discriminações sociais. Dessa forma, a educação constitui-se como um direito não apenas social, mas um direito humano porque representa uma contribuição essencial, para assegurar, dentre outras uma vida digna a todas as crianças. (SAVELI, 2010, p. 16).

Observamos, então, que a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito fundamental à garantia da cidadania, sendo atribuição do Estado não apenas oferta-la, mas assegurar que tal direito seja de fato cumprido, visando à igualdade e não discriminação das diferenças. Kramer (2006), da mesma forma, ressalta que a Constituição de 1988, diferindo das disposições legais anteriores a respeito da Educação, considera a criança como cidadão, parte de uma cultura que deve ser respeitada, compreendendo que a situação desigual foi imposta a tais sujeitos, e, que cabe à Educação trabalhar para diminuir tais desigualdades.

No tocante à educação infantil, a CF, embora não tenha versado sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 0 a 6 anos nas instituições dispostas para atender essa faixa etária, estabeleceu a obrigatoriedade da sua oferta (como observamos anteriormente no Art. 208, mais especificamente no inciso IV), contribuindo para a ampliação dessa etapa educacional. Mesmo assim, Cagneti (2017) pontua que a política dos investimentos a baixo custo permanece e as variadas formas de atendimento da Educação Infantil, tais como creches públicas e creches conveniadas, pré-escolas públicas e pré-escolas conveniadas, e salas de alfabetização, abrem espaço para a concorrência e oferta de serviços com qualidade desigual, penalizando especialmente as crianças das classes menos abastadas.

Além disso, em conformidade com a Constituição Cidadã, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu Art. 53 dispôs sobre o direito das crianças e adolescentes a receberem uma educação em conformidade com o seu pleno desenvolvimento, que os prepare para o exercício da cidadania e os qualifique para o trabalho. (CAGNETI, 2017)

3.6 A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996

Com o fim do período ditatorial, a sociedade democrática brasileira que foi se implementando precisou repensar, dentre muitas coisas e com perspectivas diferentes e por vezes contrárias, sobre que tipo de educação iria planejar e implementar para dar conta de formar o sujeito que a sustentaria.

Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) colocam que “ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”.

Essa disputa, que durou oito anos, segundo Campos (2017), trata-se de uma disputa entre projetos societários que decorriam da sociedade civil e do poder executivo/legislativo. O projeto governamental, encabeçado por Darcy Ribeiro, que era Senador e representava as propostas governistas com premissas liberais, era orientado pelo centralismo das decisões, da formulação e da gestão das políticas educacionais principalmente no âmbito federal, pautando-se pelo progressivo abandono do Estado sobre suas tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, mas com o crescente apelo pelo envolvimento de pais, organizações não-

governamentais, empresas e a solidariedade da comunidade como um todo, no sentido de agregar a estes parte de sua função e de desenvolver parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino; e, por outro lado, o projeto da sociedade brasileira, que teve com um forte representante Florestan Fernandes, que defendia o projeto que contemplava a proposta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Este último projeto reivindicava

> o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional "como eixo do esforço para universalizar a educação básica" (fundamental e média) e, progressivamente, o ensino superior. Na prática, significaria passar do investimento de 4% do PIB em educação para 10% ao final de dez anos de PNE. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 113)

Mas, se por um lado o período de redemocratização e a nova constituição indicavam avanços nas conquistas de direitos sociais, por outro, "as políticas neoliberais, a reestrutura produtiva e o processo de globalização" se iniciam no país (CAMPOS, 2017, p. 142).

Nesse contexto, Frigotto e Ciavatta (2003, p.97) pontuam que

> Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

Ainda segundo Frigotto e Ciavatta, o primeiro desses eventos de âmbito internacional foi a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", que ocorreu entre os dias 5 e 9 de março de 1990, sediada em Jomtien, na Tailândia. Esse evento foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM) com a finalidade de direcionar os esforços dos 155 signatários, para a década de 1990, no sentido de assegurar políticas educacionais que garantissem uma educação básica de qualidade para a população.

No caso do nosso país, as metas incluíam a necessidade de redução do analfabetismo e a ampliação do acesso à educação básica, já que

> O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. (SAVIANI, 2008b, p. 12)

Desse modo, observa-se que o Brasil passou a fazer parte desse movimento internacional de reformas educacionais, que, alavancadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e dos organismos internacionais, reiteram o “estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 99), retomando a Teoria do Capital Humano ao considerar, por exemplo, que a educação básica deveria ajudar a reduzir a pobreza aumentando a produtividade dos trabalhadores e melhorando sua saúde.

É nesse cenário que Saviani (2004a) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo articulada e, mais do que isso, regulamentada, antes mesmo de seu lançamento por meio de decretos e emendas. Nessa mesma direção, centralista, Saviani (2004a) expõe que a principal contribuição da LDB foi o Plano Nacional de Educação (PNE), que englobou toda a organização da educação no país tendo caráter operacional e definindo ações e metas que o governo considerava prioritários para os dez anos seguintes, em sintonia com os organismos internacionais. O PNE buscou compreender de que forma os processos de decisão de investimentos públicos afetavam a educação, bem como os paradoxos que envolviam tal alocação de recursos e a visão da educação como um investimento – do qual se esperava um retorno.

Sobre as disposições dessa nova LDB, o Art. 21 estabeleceu que a educação básica passou a ser constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996) e que

> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Percebe-se que a posição adotada pela lei privilegia a concepção de educação para o mercado de trabalho, no sentido de atender ao movimento de globalização da economia, encontrando o que Frigotto e Ciavatta (2003, p. 100) expõem:

> Neste sentido, a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar porque dizem respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta, apesar de suas particularidades locais.

Outro aspecto que denota a já anunciada busca pela produtividade do ensino é a realização de “provões” regulamentados pela Lei n. 9.131 de 1995 (SAVIANI, 2004b), que altera os artigos 6, 7, 8 e 9 da LDB de 1961 e dá outras providências, enfatizando a atribuição avaliativa do Ministério da Educação e do Desporto em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), de caráter consultivo. Isto, somado ao discurso proferido pela então Secretária de Ensino Superior do MEC e diretora do INEP, Maria H. Guimarães Castro, sobre o que os empresários esperavam da formação dos seus empregados, explicitou claramente que as competências desejadas pelos empresários “vêm demarcadas pela perspectiva unidimensional daquilo que “serve para o mercado”” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 109).

Com base nos anseios dos empresários e nos resultados dos “provões”, o Ministério da Educação (MEC), então, abriu uma linha de crédito para a melhoria do ensino no país, de modo que as escolas com menor qualificação procuraram basear seus planos de ensino naquelas melhores colocadas. Isto gerou uma lógica não mais de preparação de alunos para a vida e para o mercado, mas para os exames. Universalizou-se, dentre as instituições particulares, a logica dos cursinhos, até que a Lei 10.861 de 2004 previu a alteração dos “provões” pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um programa estruturado de avaliação do nível superior que marcou a passagem do governo Fernando Henrique Cardoso ao governo Lula, mas cuja mudança fundamental foi de aspectos operacionais, apenas, já que manteve-se a lógica de produtivismo. (SAVIANI, 2004b)

Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que a aprovação da LDB marcou o início de um movimento de reformas da educação no país que continuaram a vir mediante regulamentações posteriores, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no sentido de direcionar os currículos e seus conteúdos mínimos para tentar assegurar uma formação básica comum.

No tocante à educação infantil, a promulgação da LDB de 1996 estabeleceu, em seu Art. 9º, que a União, em colaboração com os Estados e municípios, deveria estabelecer competências e diretrizes para essa etapa educacional para assegurar uma formação básica comum; no Art. 11, estabeleceu que seria de competência dos municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas; no Art. 18, que os sistemas municipais de ensino compreenderiam as instituições de educação infantil mantidas pelo poder público municipal e também as instituições criadas e mantidas

pela iniciativa privada, nessa etapa educativa; no Art. 21, já exposto, que a educação infantil passa a compor a educação básica, realocando-a do âmbito da assistência social para os órgãos de educação. Além disso, também dedicou a Sessão II a esse nível educativo, cujos Art. 29, 30 e 31 dispõem que

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.
>
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
>
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
>
> II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.
>
> Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Essa LDB também trouxe, com essas disposições, novas repercussões, como o reconhecimento do direto da criança pequena como ser de direitos, e dessa forma, com direito a uma educação de qualidade prestada por profissionais com formação específica, quais sejam, aqueles que possuem diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996). Além disso, também houve o reconhecimento da educação infantil como uma etapa educativa própria, valorizando as especificidades da criança nesse momento do seu processo de desenvolvimento.

Luvig (2017) também aponta que outra decorrência da LDB de 1996 refere-se à definição da nomenclatura dos dois momentos que compõem a educação infantil: creche e pré-escola. O termo “creche” foi empregado para designar o local de atendimento às crianças com até três anos de idade, em regime parcial ou integral, e o termo “pré-escola” para o local de atendimento às crianças de quatro a seis anos de idade[32]. Até então, ou seja, antes da LDB de 1996, a denominação “creche” representava o lugar onde as crianças com idade entre zero e seis anos de idade, provenientes de famílias carentes, eram atendidas em período integral, enquanto que as crianças com a mesma faixa etária, mas provenientes de famílias de classes superiores, eram atendidas nos denominados “jardins de infância”, em período parcial.

[32] Atualmente, com a Lei n. 11.274/2006 em vigor, o ensino fundamental foi ampliado de oito para nove anos, sendo que o ingresso na primeira série desse ciclo se dá aos seis anos de idade. Desse modo, a pré-escola agora presta atendimento às crianças de quatro e cinco anos de idade.

Apesar de ainda estar em vigência, A LDB de 1996, de lá para cá, tem sido modificada e ampliada para dar conta dos novos processos sociais que se manifestam. Discutiremos, adiante, sobre duas dessas “atualizações”, sendo a primeira referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s) e o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, e a segunda referente à Lei n. 12.796/2013, que alterou algumas disposições da LDB, tais como a formação dos profissionais da educação e a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade.

3.7 Parecer CNE/CEB n. 20/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI’s

A Constituição de 1988 e outros movimentos em busca dos direitos da criança tiveram papel relevante na concepção de criança como cidadã, dotada de direitos, dos quais a educação é um dos essenciais ao seu desenvolvimento integral. Posteriormente, no mesmo sentido, a LDB de 1996 incluiu a Educação Infantil na Educação Básica e trouxe a questão da qualidade de atendimento tendo em vista o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Este fato foi de grande importância para as mudanças que se sucederam na Educação Infantil, ou seja, as instituições de educação infantil que eram vistas como depósitos de crianças que precisavam ser cuidadas para os pais poderem trabalhar passaram, então, ser configuradas e reconhecidas como instituições que, mais do que prestar cuidados, trabalhavam para atender as especificidades das crianças (DOMINGUES, SAHEB & VAZ, 2011; KRAMER, 2011).

Já previsto pela LDB de 1996, o PNE foi aprovado em 2001 e estabeleceu metas para que em 2011 a Educação Infantil alcançasse 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, 2009). Nesse mesmo sentido de direcionar ações da educação básica com vistas à sua qualificação, também em 2001 foi publicado o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica”, por meio de uma parceria entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que buscou

> fixar Diretrizes Curriculares Nacionais que orientem os sistemas de ensino na tarefa de apoiar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos concebidos, executados e avaliados pelas escolas, com a efetiva

> participação de toda a comunidade escolar, em especial dos docentes." (BRASIL, 2001, Intro.)

Mas, mediante as dificuldades de implementação das diretrizes na prática pedagógica da educação infantil, que surgiram, dentre outros fatores, da diversidade de concepções e das dúvidas existentes entre gestores e educadores sobre sua operacionalização, destacamos que em 2009 foi publicado o parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, aprovado em 11 de novembro de 2009 sob o número 20/1009, que fez uma revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil que vinham sendo apontadas pelos documentos anteriores, com vistas a esclarecer dúvidas e dificuldades de implementação dessa etapa educativa, como podemos observar no excerto:

> [...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.
>
> [...] novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. (BRASIL, 2009, p. 2)

O referido parecer também apontou que a Educação Infantil no Brasil foi marcada historicamente pela diferenciação de classe entre as crianças, sendo o assistencialismo marca das creches e pré-escolas para as crianças de classes trabalhadoras, enquanto que para os filhos da classe média e alta, havia planejamento e ensino de qualidade, ou seja, cuidava-se das crianças mais pobres enquanto educava-se as crianças de classes mais abastadas. Nesse sentido, o documento esclareceu que, conforme já previsto pela LDB, a Educação Infantil

> [...] compõe a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 3)

E complementou expondo que

> [...] As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 4)

Além disso, o parecer versou sobre a função sociopolítica e pedagógica da educação, que se dá no combate às desigualdades socais e de acesso à educação de qualidade, no comprometimento com o projeto de sociedade democrática, justa, solidária e socioambientalmente orientada; sobre a concepção de currículo como

> [...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 6)

E sobre a concepção de criança como um

> [...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 6)

Depois disso, acatando as determinações da Resolução CNE/CEB n. 5/2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que fundamentou-se na revisão e nos esclarecimentos feitos pelo Parecer CNE/CEB n. 20/2009, em 2010 foi publicado o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s)”, que trouxe forma bastante sucinta e clara as concepções de educação, de criança e aspectos relativos à implementação, organização e operacionalização dessa etapa educativa.

É importante destacar que tanto o processo de elaboração do Parecer CNE/CEB n. 20/2009 como das DCNEI’s, foram construídos a muitas mãos, através de parceria entre universidades, especialistas em educação, movimentos sociais, sindicatos, e outras instituições, visando o exercício da cidadania, o respeito à diversidade e à pluralidade cultural da criança. (BRASIL, 2009; 2010)

As DCNEI’s contribuíram, neste sentido, para concretizar uma visão de educação infantil e de criança que vinha se desenvolvendo desde documentos

anteriores, em especial a Constituição de 1988. Compreender a criança como um sujeito histórico de direitos demonstra uma preocupação em entender a escolarização também como um processo de socialização, bem como em trazer uma concepção específica do que seria o desenvolvimento infantil, entendido como a introjeção e ao mesmo tempo a produção de cultura (KRAMER, NUNES & CORSINO, 2011).

Desse modo, percebemos que as DCNEI's não se resumiram a apresentação de uma proposta de desenvolvimento escolar propriamente dita, mas buscaram ressaltar em seu texto que a Educação Infantil deve ser vista como uma etapa educativa com características próprias, centrada no atendimento das especificidades que as crianças atendidas por ela apresentam nesse momento de suas vidas, com vistas ao seu desenvolvimento integral enquanto sujeitos de direito.

3.8 Alterações sobre a LDB/96: a Lei N° 12.796 de 2013

A Lei N°12.796, sancionada em 4 de abril de 2013, alterou a LDB de 1996, dispondo sobre a formação dos profissionais de educação e dando outras providências. (BRASIL, 2013)

Dentre as alterações, a obrigatoriedade, que desde a Lei Nº 11.274/06 se dava a partir dos 6 anos de idade, com ingresso da criança na primeira série do ensino fundamental, passou, conforme consta no Art. 4 da Lei N°12.796/13, a ser ampliada para desde os 4 até os 17 anos de idade, devendo ser disponibilizada gratuitamente pelas redes públicas de educação, cuja responsabilidade pela efetivação da matrícula da criança foi incumbida aos pais ou responsáveis, como dispôs o Art. 6. (BRASIL, 2013)

O Art. 26, que explicitava sobre a necessidade dos currículos do ensino fundamental e médio ter uma base nacional comum, além de uma parte diversificada para atender as especificidades regionais, a partir dessa lei incluiu no texto a educação infantil, esclarecendo que ela também deve ter essa estrutura. (BRASIL, 2013)

Além disso, diferente das disposições anteriores, tal legislação dispôs, no seu Art. 31, sobre a necessidade das crianças terem frequência mínima de 60% do total mínimo de 800 horas/ano. Este artigo também estipulou que deve haver avaliação do desenvolvimento da criança atestada por meio de emissão de documentos,

mesmo não tendo o objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2013)

Sobre a formação dos profissionais, a lei estabeleceu:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013)

O Art. 62, então, atualizou o texto e junto, o escopo da atuação dos profissionais para englobar os cinco anos iniciais do ensino fundamental, que antes eram quatro. Mas, se pensarmos sobre a quantidade de anos em que esses profissionais podem atuar, isso não mudou, já que antes o ano agregado pelo ensino fundamental estava contido na pré-escola. Por outro lado, se pensarmos em termos da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade, nesse sentido houve mudança: segundo Campos (2017, p 11),

> dentre as estratégias utilizadas pelos municípios [...] está a parcialização do atendimento. Outro dado que chama atenção é que [...] ao observamos mais atentamente os números de matrícula na etapa creche, a ampliação de vagas implicou na expansão da participação das instituições privadas.

Então, para efetivar o cumprimento da lei, muitos municípios adotaram estratégias de parcialização do atendimento para aumentar a quantidade de vagas ofertadas, ou seja, crianças e suas famílias que poderiam ter vaga em período integral antes, agora terão vaga para apenas um dos períodos, precisando reorganizar seu cotidiano tanto no que se refere ao trabalho dos adultos como à educação da criança. (CAMPOS & BARBOSA, 2016)

Outra estratégia que tem sido adotada é o conveniamento com instituições privadas de educação, que segundo Campos e Barbosa (2016), têm expandido mais do que oferta pública, revelando um ‘possível distanciamento’ do Estado em relação ao seu papel de principal provedor da Educação Infantil.

Além disso, as redes públicas, por sua vez, apesar de não terem sofrido expansão ou dela ter sido ínfima (CAMPOS & BARBOSA, 2016), tiveram demanda para ampliar a oferta de vagas, incorrendo na necessidade de aumentar tanto o quadro de profissionais como os recursos materiais necessários para prestar o atendimento, sob o risco de que, caso não o façam, segundo Saveli (2010) e Marchetti (2015), sobrecarregar os profissionais já atuantes, comprometendo a

qualidade da educação ofertada – que também deve ser garantida, segundo a legislação vigente.

Por fim, é salutar mencionar que a questão da obrigatoriedade escolar com uma base nacional comum tem sido um tema polêmico tanto para a comunidade acadêmica como para a sociedade civil em geral, ainda mais considerando que, se por um lado a legislação preza pela garantia do direito a uma formação integral para o desenvolvimento humano; por outra perspectiva, além de forçar limites à liberdade individual, possibilita que se submetam as crianças já desde pequenas a currículos estipulados segundo a lógica do mercado capital. (SAVELI, 2010; MARCHETTI, 2015)

3.9 Reflexões sobre o legado das reformas educacionais brasileiras

Apresentadas as reformas que selecionamos para compor o *corpus* deste terceiro capítulo, partimos agora para algumas reflexões acerca dessas reformas e as repercussões deixadas por elas que ainda pode ser percebido nas regulamentações da educação contemporânea. Para isso, tentamos abordar, quando foi possível, cada uma das reformas citadas anteriormente, na sua respectiva ordem, com a intenção de que o leitor possa construir um mapa mental sobre aspectos importantes que foram sendo deixados por cada um desses momentos (e documentos) históricos.

A Reforma Benjamin Constant pode ser vista como a introdução do pensamento liberal-positivista na educação brasileira. Essa reforma abriu espaço para a construção do primeiro modelo de escola gradual, livre, gratuita e leiga (que funcionou no *Pedagogium*). Como exemplo do legado deixado pelos positivistas brasileiros inspirados por Comte, os autores Machado e Matos (2012) apontam a concepção da escola como redentora dos problemas sociais, cuja função principal seria corrigir as ideias desviantes, nos indivíduos, do curso natural e espontâneo da vida – concepção que ainda pode ser percebida em propostas pedagógicas contemporâneas. Chauí (2010) cita como herança liberal o pensamento de que a economia política deveria ser controlada pelo Estado, além da necessidade de se empregar esforços para realizar a integração e a harmonia entre as diferentes

classes sociais, cabendo ao Estado mediar os conflitos entre capital e trabalho no sentido de proteger os mais pobres dos excessos cometidos pelos mais abastados.

Percebe-se, também, que a proposta da escola gratuita e leiga de Benjamin Constant foi, posteriormente, ampliada pelos intelectuais do movimento da Escola Nova, que acrescentaram, além de outras coisas igualmente importantes - abordadas anteriormente, no capítulo 2 –, que essa escola (gradual, livre, gratuita e laica) deveria ser também democrática e para todos, inaugurando as bases para a possibilidade das escolas públicas tal como conhecemos hoje.

Já para Saviani (2001), a Constituição Federal de 1934 foi tida como o marco do início dos debates acerca de diretrizes para a educação nacional. Segundo ele, em decorrência do Art. 150, que estabelecia a prerrogativa da União de criar um plano nacional de educação para todos os níveis e em todo o território brasileiro, que não pôde ser implantado, tendo em vista as mudanças políticas que se sucederam. O autor explica que a Constituição do Estado Novo, no Art. 15, definiu como competência da União estabelecer as bases da educação no país, traçando diretrizes para o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças e jovens.

Neste contexto, o ministro Gustavo Capanema elaborou as “leis orgânicas do ensino”, conhecidas como Reforma Capanema, instituídas entre 1942 e 1946. Em 1946, já após a queda do Estado Novo, foi decretada a lei orgânica do ensino primário (Decreto-Lei 8.529 de 02.01.46) e do ensino normal (Decreto-Lei 8.530 de 02.01.46). Mas, a queda do Estado Novo propiciou uma reabertura política, a partir da qual foi formulada, através de Assembleia Constituinte, a Constituição de 1946, que expressou a necessidade de criação de “diretrizes e bases” para a educação nacional, sendo pioneira na utilização destes termos (SAVIANI, 2001).

Em 1947, o ministro Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores, que formularam a versão inicial do primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado à Câmara por Dutra em 1948 e sancionada, após longa tramitação, em 1961 (Lei 4.024/61). (SAVIANI, 2001)

Na década de 1960, com a ditadura civil-militar, foram impostos à sociedade os Atos Institucionais (AI) que sufocaram o povo retirando a possibilidade de se manifestar e protestar; e depois de todas as restrições impostas, os presidentes militares (Castello Branco e Costa e Silva) juntamente aos americanos, concretizaram parceria entre o MEC e o *United States International for Development* (USAID) realizando acordos responsáveis pelas reformas no sistema educacional

que, com características autoritárias e domesticadoras baseadas nos métodos e concepções behavioristas, favoreceram a implementação da educação tecnicista, visando à neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade próprios da mentalidade empresarial tecnocrata. Através desses, instalou-se nas escolas a divisão do trabalho com a mera justificativa de produtividade e verificou-se maior saliência na distância entre quem planeja e quem executa o ensino. (ARANHA, 1996; CUNHA, 2009; GERMANO, 2011)

Desses acordos (MEC-USAID), surgiram modificações na estrutura universitária brasileira que perduram até hoje, como o professor de tempo integral, a ligação entre ensino e pesquisa, a extensão, a oferta de vagas, a autonomia universitária, a existência de alguns departamentos, entre outros, conforme apontou por Pina (2011).

A Constituição Federal de 1967, promulgada no regime militar, manteve a prerrogativa do Estado de legislar sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Não ocorreu uma modificação ou formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), porém houve modificações na organização do ensino através de leis específicas, como a Lei 5.692/71, que modificou normas acerca do ensino primário e médio, alterando sua nomenclatura para primeiro e segundo graus. (SAVIANI, 2008a)

Com o fim do regime militar, a Constituição Cidadã de 1988, atualmente em vigor, manteve a competência da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. De lá para cá, foram promulgadas diversas emendas e regulamentações à Constituição, dais citamos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 e a Lei n. 12.796 de 2013. Mas, é importante mencionar que, segundo Saviani (2008a), a concepção produtivista da educação incorporada mediante as reformas realizadas em acordo com a USAID, apesar de fortemente criticada nos anos 1980, ainda orientou construções constantes na LDB de 1996 e no PNE de 2001, evidenciando a herança tecnicista que permanece presente no nosso sistema de ensino e que não solucionou o problema da educação no Brasil.

Em relação às concepções (nos referindo às predominantes) que orientaram a educação brasileira ao longo desse tempo, até o momento da formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a corrente que direcionava as políticas era a pedagogia liberal (LIBÂNEO, 2003), que apareceu no contexto do

sistema capitalista, privilegiando os interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos. Libâneo (2003) ressaltou que a pedagogia liberal foi fruto de uma sociedade de classes que considerava função da escola preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais, nas quais o aluno deveria apreender a cultura para bem desempenhar tais funções, afastando-o da marginalidade.

Mas, considerando o movimento dialético presente na constituição da história da humanidade, que abarca a questão da contradição e da insterconstrução, observamos que já nas DCNs foram consideradas outras perspectivas sobre a concepção de desenvolvimento, de infância, de criança e do papel da educação. Nesse sentido, a Educação Infantil tem sido entendida como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 5 anos, sendo dever do Estado garanti-la sem requisito de seleção, de forma pública, gratuita e com qualidade; o currículo tem sido definido como o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças à cultura e ciência com vistas para o seu pleno desenvolvimento; e a criança tem sido percebida como

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Com essas e outras conceituações que têm sido apropriadas pelas DCNs, percebe-se que elas trouxeram para o âmbito da Educação Infantil uma visão diferente daquela proposta até a Constituição de 1988. Enquanto antes se propunha a criança como um ser deficitário de cultura, a qual deveria ser ensinada, bem como ressaltava-se a falta e a falha no que tange ao desenvolvimento linguístico das crianças carentes, a partir da nova Constituição e das possibilidades trazidas por ela – nas quais incluem-se os espaços democráticos sob os quais se têm construído as políticas educativas –, se observa um grande esforço no sentido garantir o respeito à diversidade e às diversas culturas, pensando a criança como um ser dotado de direitos, de cultura e, sobretudo, de história. (KRAMER, 2006)

É importante frisar que este capítulo se concentrou nas reformas educacionais consideradas importantes para a finalidade deste trabalho, de modo que não foi abarcada a totalidade dos eventos que marcaram a história da educação no Brasil, nem tampouco se pretendeu esgotar os assuntos que foram abordados.

Desse modo, estamos cientes de que o trajeto percorrido pela educação brasileira foi marcado por movimentos de disputa e contradição que muitas vezes não aparecem nos documentos ou nas narrativas oficiais. Mas, o que buscamos fazer foi retomar parte da história da educação brasileira para compreender os caminhos percorridos por ela em nosso país.

4. DOCUMENTOS CURRICULARES DAS TRÊS MAIORES CIDADES CATARINENSES: CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No capítulo anterior realizamos um levantamento de eventos importantes para o processo de constituição da educação brasileira. Fizemos isso elencando algumas das reformas educacionais que trouxeram transformações paradigmáticas para o campo da educação, indo desde a Reforma Benjamin Constant, que foi uma porta de entrada para a difusão do ideário liberal que tomou força com a Escola Nova para se inserir no nosso sistema de ensino, até a atual LDB e alguns de seus desdobramentos, que até recentemente pareciam indicar a possibilidade de outra perspectiva para o cenário da educação, uma perspectiva mais histórica e democrática.

Neste capítulo, abordamos mais um dos desdobramentos das reformas que se sucederam, que são os documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses, constituídos com base nas disposições legais previstas desde a Constituição de 1988, nas orientações das DCNEI’s e nos atores sociais e políticos que contribuíram para sua efetivação.

Salientamos que os documentos apresentados pelas secretarias também são mandatórios para a educação infantil das referidas cidades e foram produzidos para orientar a prática docente no cotidiano das creches e nos centros de educação infantil municipais. Assim, fica evidente a necessidade de analisar as concepções de desenvolvimento, de criança e de educação infantil, explícitas e implícitas, que se fazem neles presentes tanto pela sua organização estrutural e teórica como pelas próprias orientações que eles fazem para o trabalho do educador.

Com isso em mente, partimos do pressuposto de que os textos dos documentos oficiais são produzidos no campo político e podem evidenciar contradições e disputas em sua construção, sendo necessário que sejam lidos na intertextualidade, ou seja, com e contra outros textos (CAMPOS, 2008). Assim, para proceder com a análise, escolhemos nos aproximar da Perspectiva Tridimensional do Discurso, de Fairclough (2001), que também trabalha com base no materialismo histórico e dialético e converge com os pressupostos que adotamos no desenvolvimento da pesquisa.

A Perspectiva Tridimensional do Discurso, de Fairglouch, é subdividida em três níveis: texto, prática discursiva e prática social; que não se sobrepõem linearmente, mas que compõem dialeticamente o que é o discurso. Compreendemos, dessa forma, que os textos decorrem de processos sociocognitivos que são constituídos historicamente e estão investidos ideologicamente de forma explícita nas práticas discursivas. Então, a prática educativa, que também é prática discursiva, é sempre mediada por concepções de mundo, de sujeito, de desenvolvimento, as quais por sua vez não são neutras, não são monolíticas. Segundo Fairclough (2001), qualquer evento discursivo é simultaneamente texto, prática discursiva e prática social. Assim, mesmo que um educador não tendo clareza sobre que epistemologia subsidia sua prática, essa prática está alinhada a um discurso, que nesse caso pode ser o dominante ou o do senso comum, que não são neutros e também possuem concepções para se guiar.

Considerando esses aspectos, dentre as três dimensões apontadas por Fairclough, optamos por analisar os textos partindo da dimensão da prática discursiva, por meio de intertextualidade. Na intertextualidade é possível apreender o contexto de produção dos textos e o modo como eles podem transfigurar convenções anteriores para gerar novos textos (FAIRCLOUGH, 2001). Essa dimensão

> envolve processos de *produção*, *distribuição* e *consumo* de textos. No que diz respeito à produção, *interpreta*-se o modo como escritores(as)/falantes *lêem* o mundo. Com relação à distribuição, investiga-se para quem são dirigidos os textos, e as formas – incluindo tipos de mídia – como circulam (se são institucionalizados, se circulam em veículos de grande alcance etc.). No que tange ao consumo, busca-se entender como produtores(as) de textos e potenciais leitores(as)/ouvintes criam sentidos a partir dos conteúdos textuais; como estabelecem relações de coerência; como (re)criam a textualização de possíveis intenções (força ilocucionária); como se coadunam com outros textos (intertextualidade) e com outros discursos (interdiscursividade). (MEURER; DELLAGNELO, 2008, p. 48, grifo dos autores).

A partir das indicações de Meurer e Dellagnelo (2008) sobre quais informações buscar nos documentos para proceder com a análise da prática discursiva proposta por Fairclough, elaboramos quadros com alguns dados que nos auxiliaram a realizar as análises que serão mostradas, no decorrer deste capítulo, sobre as concepções de desenvolvimento, criança e educação infantil presentes nos documentos fornecidos pelas três cidades.

Desse modo, organizamos este capítulo da seguinte maneira: num primeiro momento realizamos a apresentação desses documentos, com destaque para aspectos relativos à sua identificação, contexto de produção, estrutura, organização e distribuição; em seguida, partimos para a etapa da análise das concepções que encontramos em suas páginas, para, no final, discutirmos sobre o projeto societário apreendido das concepções analisadas.

4.1 A estrutura dos documentos

Os três documentos que analisamos, como já expusemos na introdução desta dissertação, foram obtidos por Ludvig (2017) e dispostos, com a devida autorização por parte das secretarias, para o grupo de pesquisas GPEI da UNIVILLE, do qual fazemos parte. É válido mencionar que o documento “Orientações Curriculares – Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil” foi conseguido mediante solicitação formal à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Joinville. Mesmo sendo de caráter público, não pôde ser conseguido em domínio público no sítio eletrônico da instituição. Já os documentos “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Vol III” e “Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica –Educação Infantil – Volume I”, das cidades de Florianópolis e Blumenau, respectivamente, mesmo tendo sido solicitados formalmente às secretarias de educação dessas cidades, também estavam disponíveis em domínio público, nos *sites* dessas instituições.

Também é importante salientar que não há um padrão ou uma regulamentação que disponha sobre o formato a ser adotado pelos documentos municipais. Desse modo, a gestão de cada cidade pode estruturar seu respectivo documento com autonomia, desde que respeitadas as disposições sobre os elementos em comum previstas pelas DCNEI’s para toda a rede de educação infantil nacional.

4.1.1 Documento curricular da maior cidade catarinense

Iniciando pela cidade de Joinville, ela está localizada na mesorregião nordeste do Estado de Santa Catarina, é a maior cidade do Estado em termos populacionais e de território, concentrando cerca de 8,24% da população em cerca de 1,18% do

território catarinense. Ainda segundo dados do Censo de 2010 do IBGE, 41.111 crianças, ou seja, cerca de 7,98% da população da cidade, foram matriculadas nas instituições municipais de educação infantil, para a qual foi elaborado o documento “Orientações Curriculares – Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil”, cuja imagem da capa é apresentada na Figura 1.

Figura 1 - Capa do documento de Joinville

Fonte: Joinville (s/d, capa).

Elaboramos o Quadro 1 com algumas informações importantes sobre esse documento, as quais serão analisadas em seguida.

Quadro 1 – Dados para análise do documento de Joinville

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
• **Nome**: “Orientações Curriculares – Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil”, de Joinville. • **Páginas**: 76 páginas no total. • **Data**: não consta, mas a referência mais atual citada pelo documento foi de 2012, permitindo a suposição da sua posterior publicação.
B. ESTRUTURA DO DOCUMENTO
• **Estrutura geral**: não apresenta divisão capitular, mas percebem-se 16 títulos, dos quais os dois

primeiros constituem, respectivamente, “apresentação” e “introdução”, os 13 seguintes são títulos de orientações à prática docente e o último denomina-se “referências”. • **Estrutura dos 13 títulos orientadores**: subtítulos ordenados por faixa etária; para cada faixa etária há “objetivos de ensino”, “objetivos de aprendizagem” e “procedimentos do(a) professor(a)”.
C. PRODUÇÃO DO DOCUMENTO
• **Autoria**: setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Não especifica o nome das pessoas que o produziram. • **Contexto de produção**: o documento se constituiu “a partir da análise de algumas propostas curriculares de outros municípios, de textos de apoio disponibilizados pelo MEC e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.” (JOINVILLE, s/d, Apresentação). Das referências citadas, a mais recorrente (12 vezes), foi o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Os documentos curriculares de outros municípios não aparecem citados no texto, apenas nas referências. Não há menção se foi produzido de maneira unilateral ou por debates e reuniões com outras pessoas ou entidades envolvidas na educação infantil.
D. DISTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTO
• **Público-alvo**: educadores da rede municipal de educação infantil de Joinville. • **Forma de circulação**: não está disponível em domínio público. É um documento institucionalizado e foi disponibilizado diretamente pela Secretaria de Educação de Joinville após solicitação. • **Objetivo**: “[...] auxiliar as unidades na organização de seus currículos [...]” e “[...] contribuir com os professores em sua prática pedagógica [...]”. (JOINVILLE, s/d, Apresentação). • **Destinatário**: os educadores das instituições de ensino infantil municipal.

Fonte: produzido pelos autores.

O Quadro 1 mostra que o documento possui 76 páginas, não apresenta data de publicação e nem referencia os nomes dos seus autores/produtores. Como também não apresenta um sumário ou índice, indicamos que ele está estruturado da seguinte forma, respectivamente: (1) capa; (2) “Apresentação”; (3) “Introdução”; (4) “Campos de experiências e expectativas de aprendizagem”; (5) uma sessão sobre linguagem corporal, onde trabalha identidade, expressão sensorial e corporal, natureza e sociedade; (6) uma sessão que aborda as práticas para desenvolvimento do autocuidado e da convivência com a diversidade; (7) outra que aborda temas como artes plásticas, ciências, música, linguagem oral e escrita e tecnologias; (8) outra sobre linguagem matemática; (9) “Inclusão – educação especial”; (10) “Avaliação e documentação”; (11) “Metodologia de trabalho”; (12) “A Organização do Tempo e dos Espaços”; (13) “Planejamento das práticas diárias”; (14) “Metodologia de Projetos”; (15) “Atividades permanentes”; e (16) “Referências”.

É preciso pontuar que os números entre parênteses que utilizamos para apresentar a estrutura não constam no documento. Nós é que os empregamos com a intenção de delimitar momentos diferentes propostos pelo documento, já que ele não traz em si a definição de capítulos ou sessões ou partes. Ou seja, na nossa leitura, ele compreende dezesseis momentos diferentes.

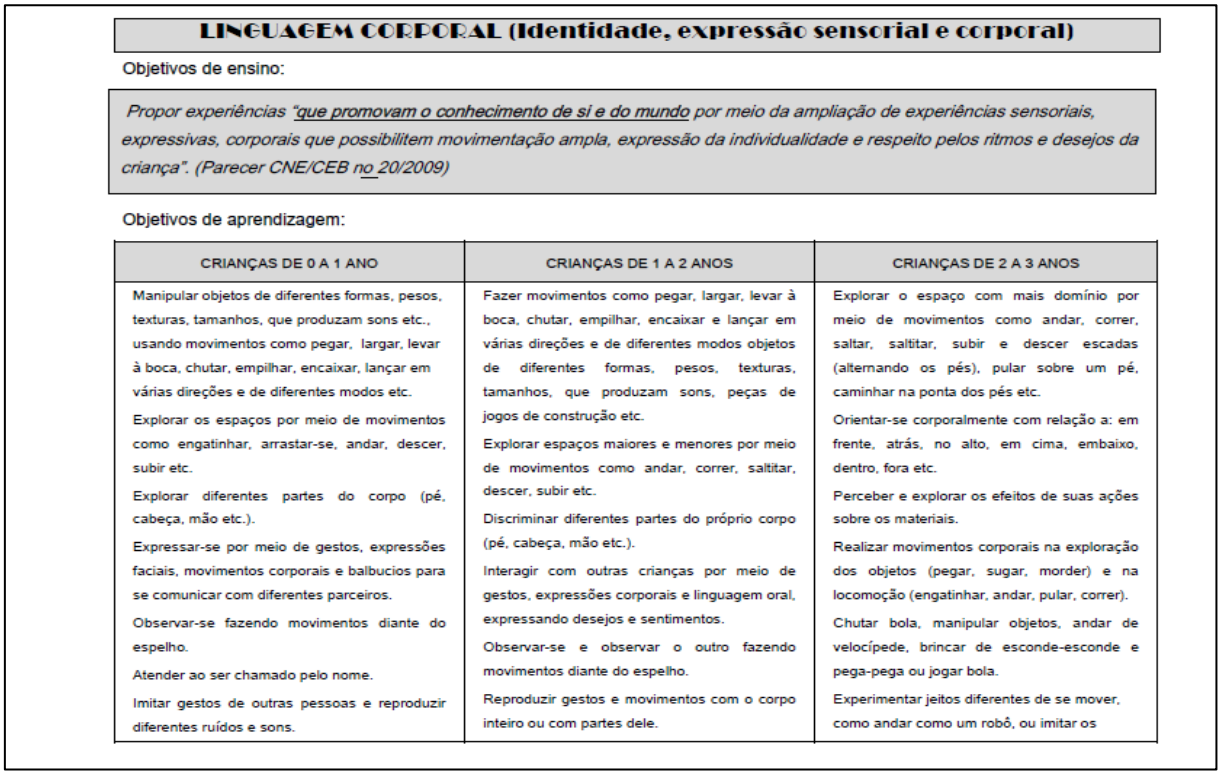
Além disso, acrescentamos que nas sessões (5) a (8), que acabamos de classificar no parágrafo anterior, a sua estrutura segue a sequência que apresentaremos agora, nas Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Capa de uma divisão temática do documento de Joinville

Fonte: Joinville (s/d, Conhecimento de si e do mundo).

A Figura 2 foi empregada como um exemplo para mostrar que cada capítulo – ou melhor, divisão temática do documento, já que ele não traz a denominação capítulo e nem um índice que nos permita confirmar essa estrutura – apresenta uma capa que traz um título sobre o tema que será abordado, bem como imagens de crianças em ações que supomos serem de atividades propostas pela rede.

Figura 3 – Objetivos de ensino e de aprendizagem do documento de Joinville



LINGUAGEM CORPORAL (Identidade, expressão sensorial e corporal)

Objetivos de ensino:

Propor experiências "que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança". (Parecer CNE/CEB no 20/2009)

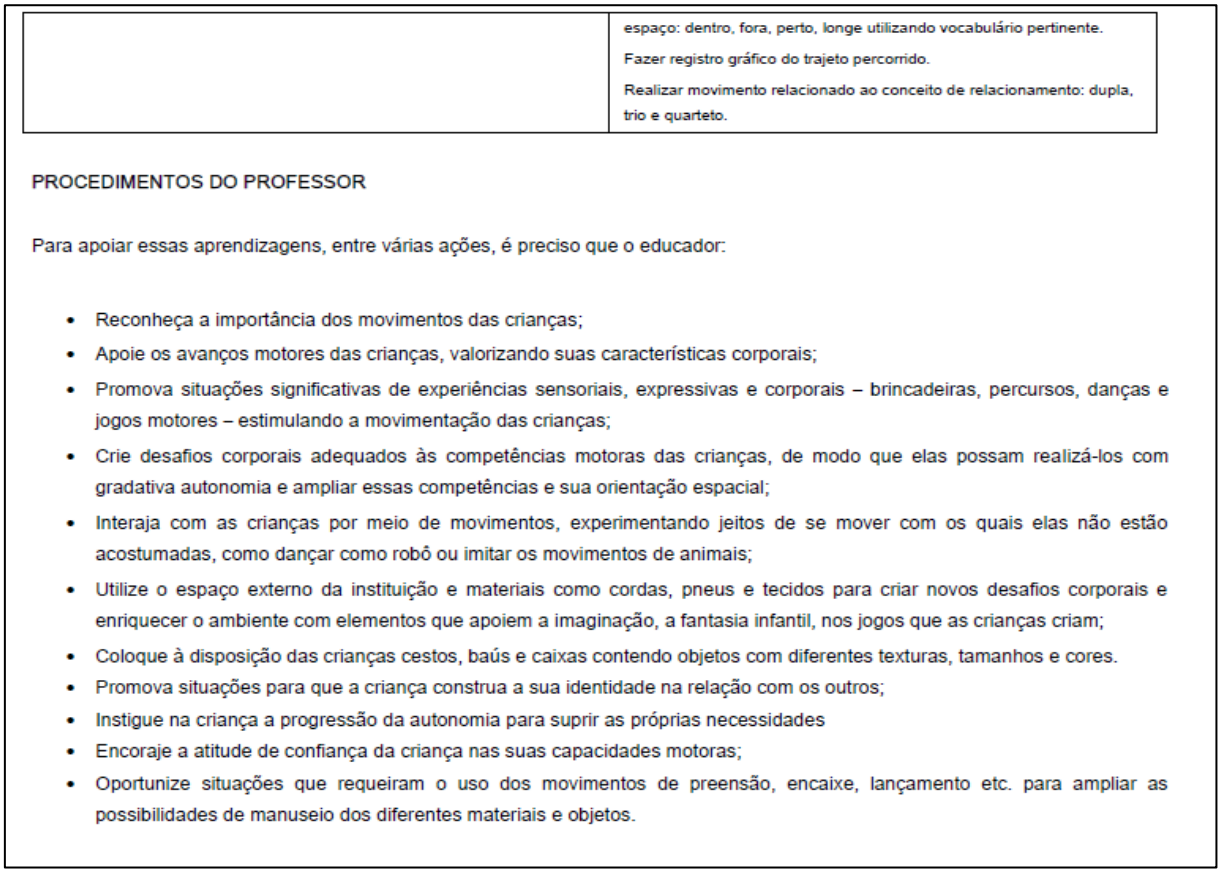
Objetivos de aprendizagem:

CRIANÇAS DE 0 A 1 ANO	CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS	CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS
Manipular objetos de diferentes formas, pesos, texturas, tamanhos, que produzam sons etc., usando movimentos como pegar, largar, levar à boca, chutar, empilhar, encaixar, lançar em várias direções e de diferentes modos etc. Explorar os espaços por meio de movimentos como engatinhar, arrastar-se, andar, descer, subir etc. Explorar diferentes partes do corpo (pé, cabeça, mão etc.). Expressar-se por meio de gestos, expressões faciais, movimentos corporais e balbucios para se comunicar com diferentes parceiros. Observar-se fazendo movimentos diante do espelho. Atender ao ser chamado pelo nome. Imitar gestos de outras pessoas e reproduzir diferentes ruídos e sons.	Fazer movimentos como pegar, largar, levar à boca, chutar, empilhar, encaixar e lançar em várias direções e de diferentes modos objetos de diferentes formas, pesos, texturas, tamanhos, que produzam sons, peças de jogos de construção etc. Explorar espaços maiores e menores por meio de movimentos como andar, correr, saltitar, descer, subir etc. Discriminar diferentes partes do próprio corpo (pé, cabeça, mão etc.). Interagir com outras crianças por meio de gestos, expressões corporais e linguagem oral, expressando desejos e sentimentos. Observar-se e observar o outro fazendo movimentos diante do espelho. Reproduzir gestos e movimentos com o corpo inteiro ou com partes dele.	Explorar o espaço com mais domínio por meio de movimentos como andar, correr, saltar, saltitar, subir e descer escadas (alternando os pés), pular sobre um pé, caminhar na ponta dos pés etc. Orientar-se corporalmente com relação a: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora etc. Perceber e explorar os efeitos de suas ações sobre os materiais. Realizar movimentos corporais na exploração dos objetos (pegar, sugar, morder) e na locomoção (engatinhar, andar, pular, correr). Chutar bola, manipular objetos, andar de velocípede, brincar de esconde-esconde e pega-pega ou jogar bola. Experimentar jeitos diferentes de se mover, como andar como um robô, ou imitar os

Fonte: recorte do documento de Joinville (s/d, Linguagem corporal).

A Figura 3 mostra a organização textual adotada pelo documento no desenvolvimento de um capítulo ou divisão temática, mas que é igual a todos os outros capítulos ou divisões temáticas do momento (5) ao (8) classificado por nós, como já mencionamos. Esse modelo de organização apareceu, em todas as divisões temáticas, logo na página seguinte à capa da divisão. Nessa organização demonstrada pela Figura 3, percebe-se que no topo há uma titulação referente ao tema a ser abordado, em seguida são apresentados os objetivos de ensino, que também em todas as divisões temáticas se constituiu por uma citação direta ao Parecer CNE/CEB n. 20/2009; seguidos pelos objetivos de aprendizagem, que trazem as indicações de 'coisas' que as crianças devem aprender – e, por conseguinte, que os educadores devem trabalhar com elas – organizadas por faixa etária. Embora a figura não mostre, logo depois das orientações para a aprendizagem das "crianças de 2 e 3 anos" também são indicadas as ações para "crianças de 4 anos" em um quadro, e "crianças de 5 anos" em outro.

Figura 4 – Orientação aos professores sobre uma divisão temática do documento de Joinville



	espaço: dentro, fora, perto, longe utilizando vocabulário pertinente. Fazer registro gráfico do trajeto percorrido. Realizar movimento relacionado ao conceito de relacionamento: dupla, trio e quarteto.

PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR

Para apoiar essas aprendizagens, entre várias ações, é preciso que o educador:

- Reconheça a importância dos movimentos das crianças;
- Apoie os avanços motores das crianças, valorizando suas características corporais;
- Promova situações significativas de experiências sensoriais, expressivas e corporais – brincadeiras, percursos, danças e jogos motores – estimulando a movimentação das crianças;
- Crie desafios corporais adequados às competências motoras das crianças, de modo que elas possam realizá-los com gradativa autonomia e ampliar essas competências e sua orientação espacial;
- Interaja com as crianças por meio de movimentos, experimentando jeitos de se mover com os quais elas não estão acostumadas, como dançar como robô ou imitar os movimentos de animais;
- Utilize o espaço externo da instituição e materiais como cordas, pneus e tecidos para criar novos desafios corporais e enriquecer o ambiente com elementos que apoiem a imaginação, a fantasia infantil, nos jogos que as crianças criam;
- Coloque à disposição das crianças cestos, baús e caixas contendo objetos com diferentes texturas, tamanhos e cores.
- Promova situações para que a criança construa a sua identidade na relação com os outros;
- Instigue na criança a progressão da autonomia para suprir as próprias necessidades
- Encoraje a atitude de confiança da criança nas suas capacidades motoras;
- Oportunize situações que requeiram o uso dos movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc. para ampliar as possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos.

Fonte: recorte do documento de Joinville (s/d, Linguagem corporal).

A Figura 4 mostra as orientações de práticas que o documento apresenta aos educadores da Educação Infantil municipal. Notamos que ele traz a denominação “procedimentos do professor” para apresentar as orientações que são abordadas em formato de tópicos, parecendo um *checklist* e possibilitando entender que são essas as principais ações que o professor deve trabalhar com as crianças. Além disso, também percebemos que depois de apresentar a denominação “professor” no título do assunto, no enunciado ele trouxe a denominação “educador”, dando a entender que nesse momento são sinônimos, de modo que essas orientações devem ser seguidas apenas pelos educadores que são professores, e não pelos outros trabalhadores da educação que também trabalham na Educação Infantil.

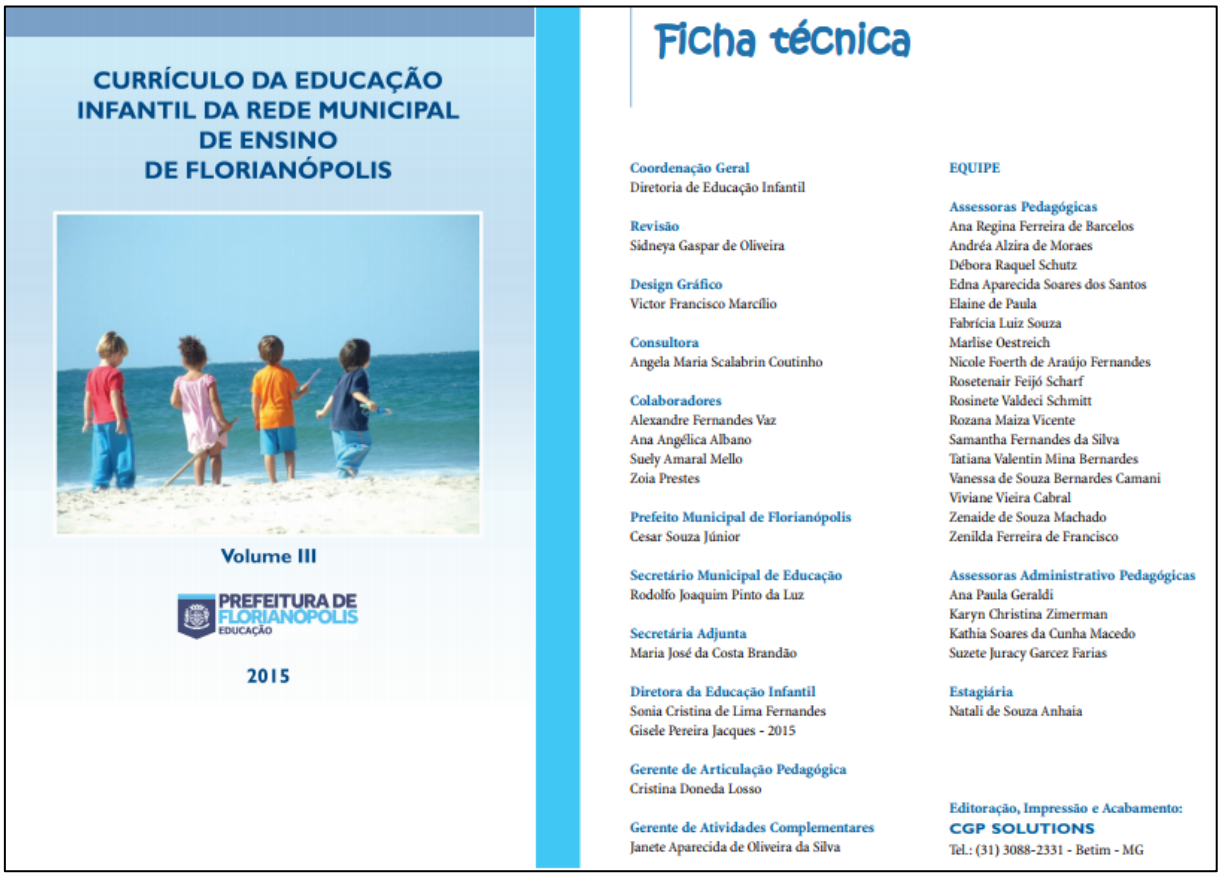
De um modo geral, a sensação que tivemos ao estudar esse documento foi de que houve a tentativa de apresentar um documento esteticamente bonito e funcional. Mas, que essa concisão, ao não apresentar espaços de desenvolvimento conceitual sobre os temas propostos, e ao incluir as indicações de práticas dentro de quadros por faixa etária ou em forma de tópicos, se assemelhou ao formato de uma

cartilha prescritiva mais do que um documento que também poderia servir de auxílio à formação do educador. Pareceu-nos, com isso, tratar-se de um documento formatado a partir de uma visão pragmatista da educação.

4.1.2 Documento curricular da segunda maior cidade catarinense

A capital do Estado, Florianópolis, que compõe a mesorregião da Grande Florianópolis, ocupa o segundo lugar em termos de população e de território. Segundo o Censo de 2010 (IBGE), a cidade concentra cerca de 6,74% da população em 0,71% do território catarinense. A capital contou, em 2010, com 28.011 matrículas de crianças nas instituições municipais de educação infantil, o que corresponde a 6,65% da sua população regida pelo documento “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Vol. III”, cuja imagem da capa é mostrada na Figura 5.

Figura 5: Imagem da capa e da ficha técnica do documento de Florianópolis



Fonte: montagem dos autores, com base no documento de Florianópolis (2015).

Elaboramos o Quadro 2 com algumas informações importantes sobre esse documento, as quais serão analisadas em seguida.

Quadro 2 – Dados para análise do documento de Florianópolis

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
• **Nome**: “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis –Vol III”. • **Páginas**: 173 páginas no total. • **Data**: 2015.
B. ESTRUTURA DO DOCUMENTO
• **Estrutura geral**: apresenta uma estrutura capitular bem definida, composta por “Apresentação”, “Introdução”, “Parte I” com o subtítulo “Brincadeira”, “Parte II” com o subtítulo “Núcleos da Ação Pedagógica” e “Referências Bibliográficas”. • **Estrutura dos itens da “Parte I” e “Parte II”:** sempre inicia com uma parte conceitual sobre a temática proposta, depois faz as indicações de práticas pedagógicas organizando-as nos subtítulos “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”.
C. PRODUÇÃO DO DOCUMENTO
• **Autoria**: equipe técnica da SME, consultores contratados, assessores pedagógicos e profissionais da educação. • **Contexto de produção**: o documento se constituiu a partir de outros documentos municipais, nacionais, das DCNs, e do diálogo com autores (que conversam com a Teoria Histórico-Cultural), consultores, especialistas e educadores.
D. DISTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTO
• **Público-alvo**: educadores da rede municipal de educação infantil de Florianópolis. • **Forma de circulação**: está disponível no *site* da SME. • **Objetivo**: “[...] definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis.” e “[...] qualificação da prática pedagógica desenvolvida nessa rede [...]”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7) • **Destinatário**: os educadores das instituições de ensino infantil municipal.

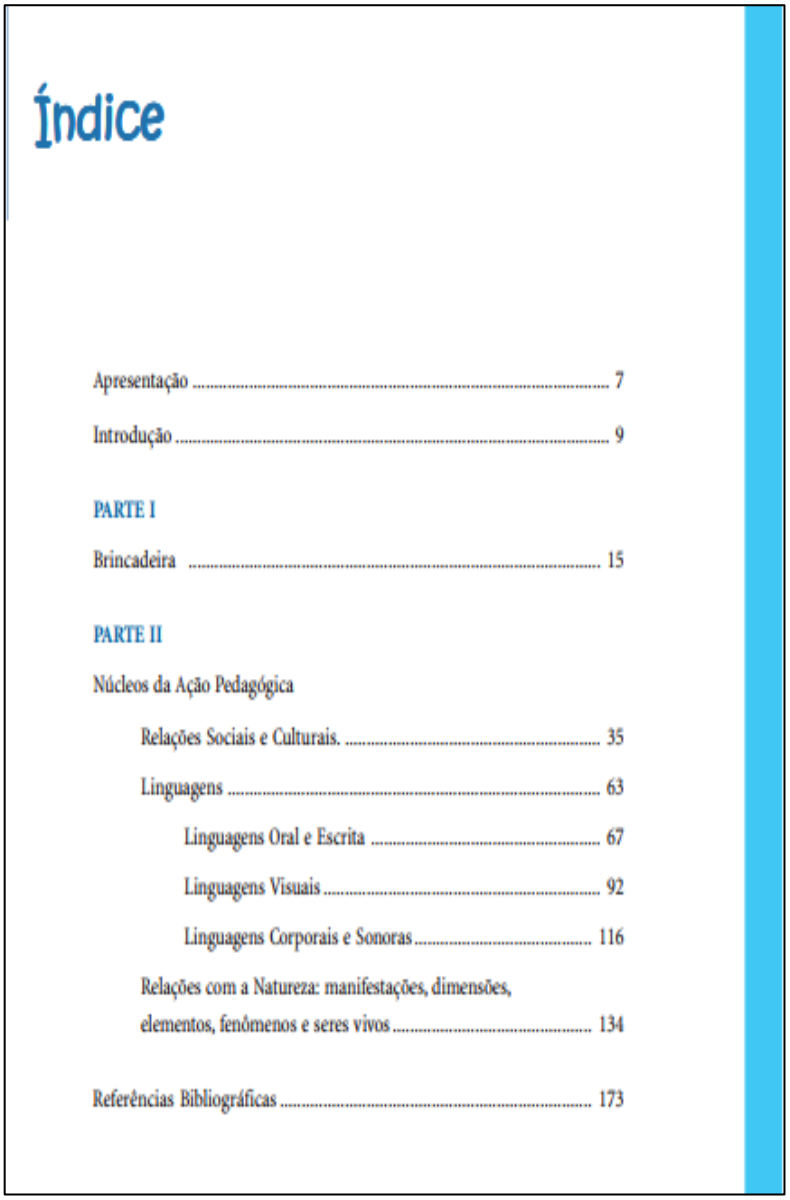
Fonte: produzido pelos autores.

Conforme os dados apresentados pelo Quadro 2, esse documento possui 173 páginas, foi publicado no ano de 2015, e esclarece detalhadamente sobre a equipe responsável pela sua produção, que podemos observar na Figura 5. Ele também apresenta detalhes sobre a forma como foi constituído:

> [...] ele foi intensamente discutido e sistematizado pelo grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos das creches e Núcleos de Educação Infantil – NEI municipais e pelas assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da Diretoria de Educação Infantil no segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014.
>
> Essa sistematização do currículo parte das Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal de 2012, mas não só, é a síntese do confronto destas com a documentação produzida pelas profissionais das instituições de educação infantil, quais sejam, os registros e planejamentos, apresentados pelas supervisoras e analisados ao longo do processo de escrita deste documento. Esse elemento é fundamental no sentido de reconhecer que as experiências do cotidiano das instituições revelam aspectos ao currículo que ainda não estavam evidentes e que o processo de documentação permitiu identificar.
>
> Para dar sustentação teórica ao movimento de refinamento das orientações curriculares foram organizados momentos de estudo e diálogo com quatro consultores: Alexandre Fernandez Vaz, que abordou o conceito de experiência e corpo; Ana Angélica Medeiros Albano, que tratou das artes visuais e das relações com a natureza; Suely Amaral Mello, com a linguagem oral e escrita e relações sociais e culturais; Zoia Ribeiro Prestes, que tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7, grifos nossos)

O documento apresenta em sua composição elementos pré-textuais e textuais que facilitam a identificação do seu teor e respectiva estrutura: capa; contracapa; ficha técnica com a identificação nominal dos seus produtores; índice; apresentação; introdução; capítulos 1 e 2, denominados “Parte I” e “Parte II”; e referências bibliográficas. Parte dessa estrutura pode ser verificada tendo como base o índice mostrado na Figura 6.

Figura 6 – Imagem do índice do documento de Florianópolis.



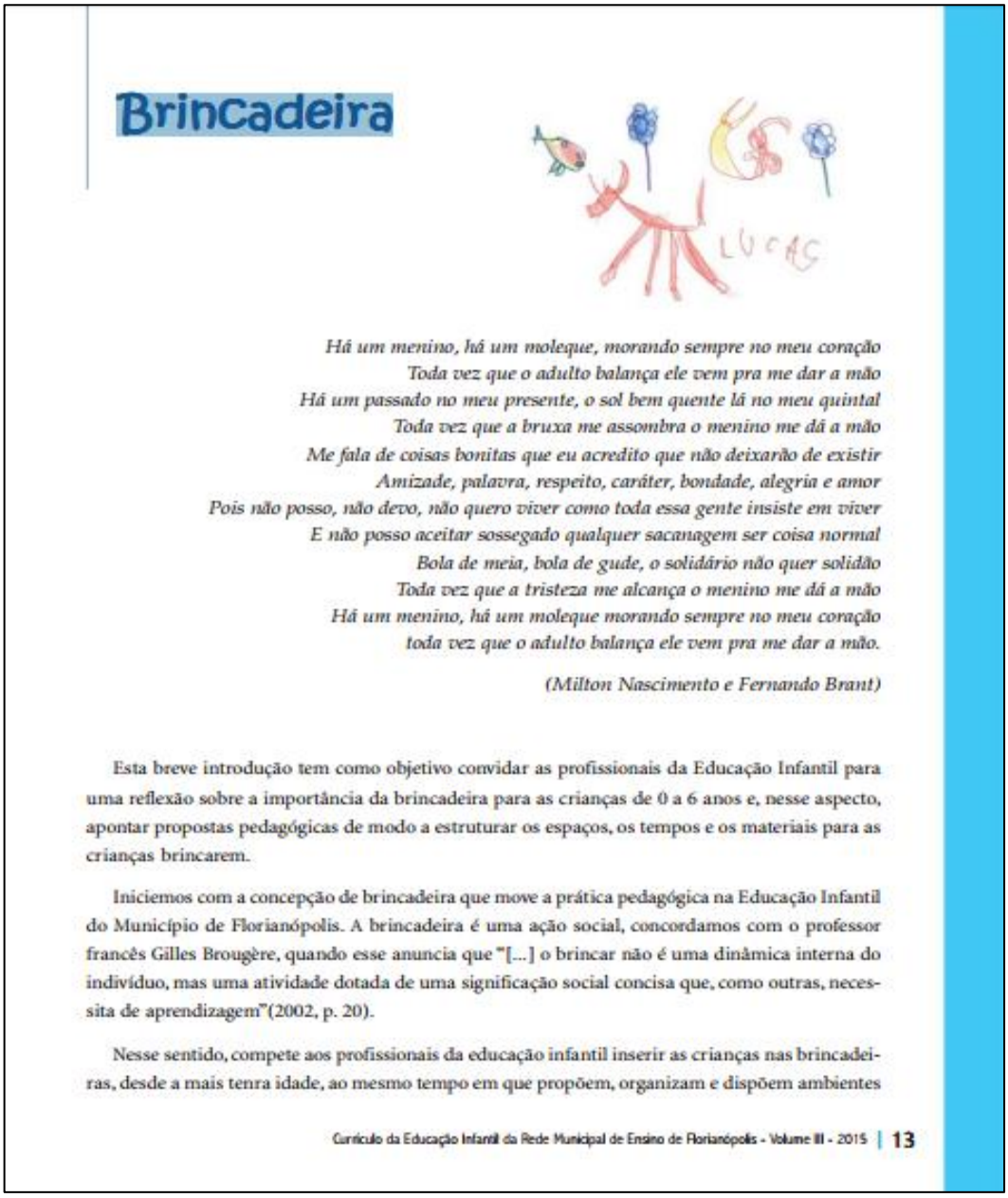
Índice

Apresentação 7
Introdução 9
PARTE I
Brincadeira 15
PARTE II
Núcleos da Ação Pedagógica
Relações Sociais e Culturais. 35
Linguagens 63
Linguagens Oral e Escrita 67
Linguagens Visuais 92
Linguagens Corporais e Sonoras 116
Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos 134
Referências Bibliográficas 173

Fonte: Florianópolis (2015).

Sobre a disposição capitular, notamos que esse documento procurou apresentar títulos escritos com fonte alternativa, ou seja, diferente das consideradas padrão (*Arial* e *Times New Roman*), seguido por uma ilustração feita por uma criança que supõe-se ser atendida pela rede, e uma poesia ou trecho de música. Essas informações podem ser confirmadas pelo que mostra a Figura 7:

Figura 7 – Página inicial de um capítulo do documento de Florianópolis.



Brincadeira

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente, o sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
Me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude, o solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão.

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Esta breve introdução tem como objetivo convidar as profissionais da Educação Infantil para uma reflexão sobre a importância da brincadeira para as crianças de 0 a 6 anos e, nesse aspecto, apontar propostas pedagógicas de modo a estruturar os espaços, os tempos e os materiais para as crianças brincarem.

Iniciemos com a concepção de brincadeira que move a prática pedagógica na Educação Infantil do Município de Florianópolis. A brincadeira é uma ação social, concordamos com o professor francês Gilles Brougère, quando esse anuncia que "[...] o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social concisa que, como outras, necessita de aprendizagem"(2002, p. 20).

Nesse sentido, compete aos profissionais da educação infantil inserir as crianças nas brincadeiras, desde a mais tenra idade, ao mesmo tempo em que propõem, organizam e dispõem ambientes

Fonte: Florianópolis (2015)

A Figura 7 também mostra, após os elementos mencionados anteriormente, o início de uma discussão conceitual que introduz e desenvolve o tema abordado. Depois da conceituação e desenvolvimento do tema, o documento apresenta uma subdivisão capitular que apresenta orientações gerais sobre as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, e depois orientações específicas com base em uma classificação que aborda os diferentes momentos da infância, diferente da classificação mais comum, que é por faixa etária. A Figura 8 nos mostra, no topo, um

exemplo dessa classificação alternativa por momentos de infância, bem como podemos observar a disposição de um desenho produzido por uma criança, uma ilustração de crianças realizando uma atividade lúdica e o texto contendo as orientações de práticas pedagógicas que são sugeridas para o momento da infância em questão.

Figura 8 – Página de orientações pedagógicas do documento de Florianópolis

Crianças Pequenas:

Organizar espaços e materiais como suporte à construção e reinvenção, pelas crianças, de diversos cenários, possibilitando a ampliação e diversificação do repertório de brincadeiras. Além dessa organização, a ação da professora e a inserção de crianças de outros grupos também é necessária para enriquecer, qualificar e complexificar o brincar cotidiano.

Organizar espaços estruturados para brincadeiras de faz de conta, incluindo mobiliários e utensílios que caracterizem diferentes enredos e papeis sociais, tais como, casinha, mercado, consultório médico, bombeiro, salão de beleza, escola, barco de pesca, astronauta, edificações, aeroporto, carteiro, banda musical, oficina, marcenaria, entre outros.

Complexificar as brincadeiras de faz de conta com as crianças por meio da inserção de novos objetos, tais como: termômetro, estetoscópio, blocos de receitas, caixas de remédios, construção de mobília para casinha com madeira ou papietagem, construção de uma caixa de correio, conhecimento de selos variados, reparação ou construção de 'móveis' utilizando martelo, chave de fenda.

26 | Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Volume III - 2015

Fonte: Florianópolis (2015).

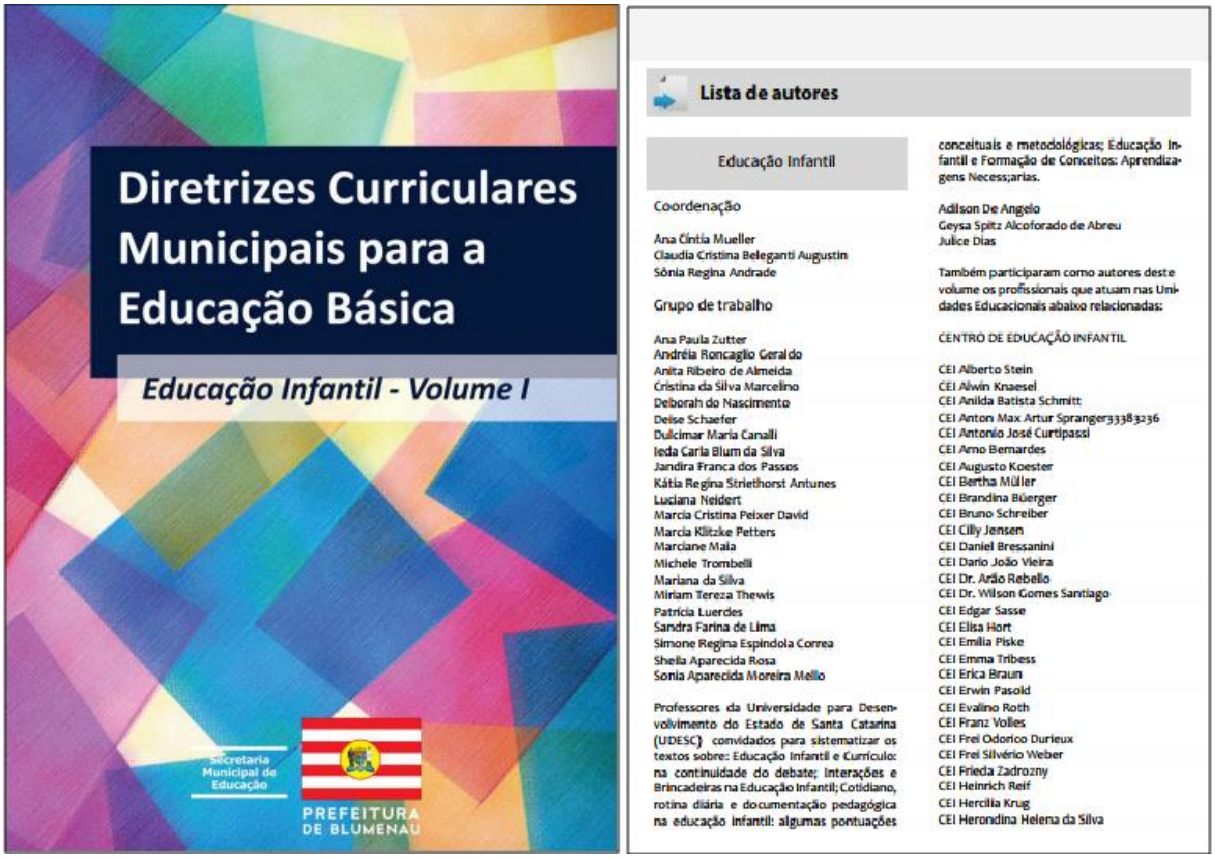
A sensação ao ler o documento foi de que houve preocupação em transmitir ao leitor, explorando a linguagem semiótica, informações referentes às bases conceituais e legais que regeram as orientações pedagógicas abordadas por cada

tema disposto pelo documento. Essas orientações, por sua vez, foram escritas em forma de texto corrido, intercalando um tom imperativo sobre as coisas que o educador deve fazer ou precisa estar atento, com um “tom sugestivo”, que traz suavidade e amplia as possibilidades de ação do educador, como se pode observar no texto mostrado na Figura 8.

4.1.3 Documento curricular da terceira maior cidade catarinense

A cidade de Blumenau (mesorregião do Vale do Itajaí) ocupa o lugar de terceira maior cidade em termos de população e de território. Essa cidade detém um contingente populacional que representa cerca de 4,95% do total do estado. Em Blumenau foram matriculadas 22.504 crianças nas instituições municipais de educação infantil, correspondendo a 7,28% da sua população cuja educação é regida também pelo documento “Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica –Educação Infantil – Volume I”. A Figura 9 mostra a capa do referido documento:

Figura 9 – Capa e lista e autores do documento de Blumenau.



Fonte: montagem dos autores com base no documento de Blumenau (2012).

Elaboramos o Quadro 3 para apresentar as informações que serão analisas logo em seguida.

Quadro 3 – Dados para análise do documento de Blumenau

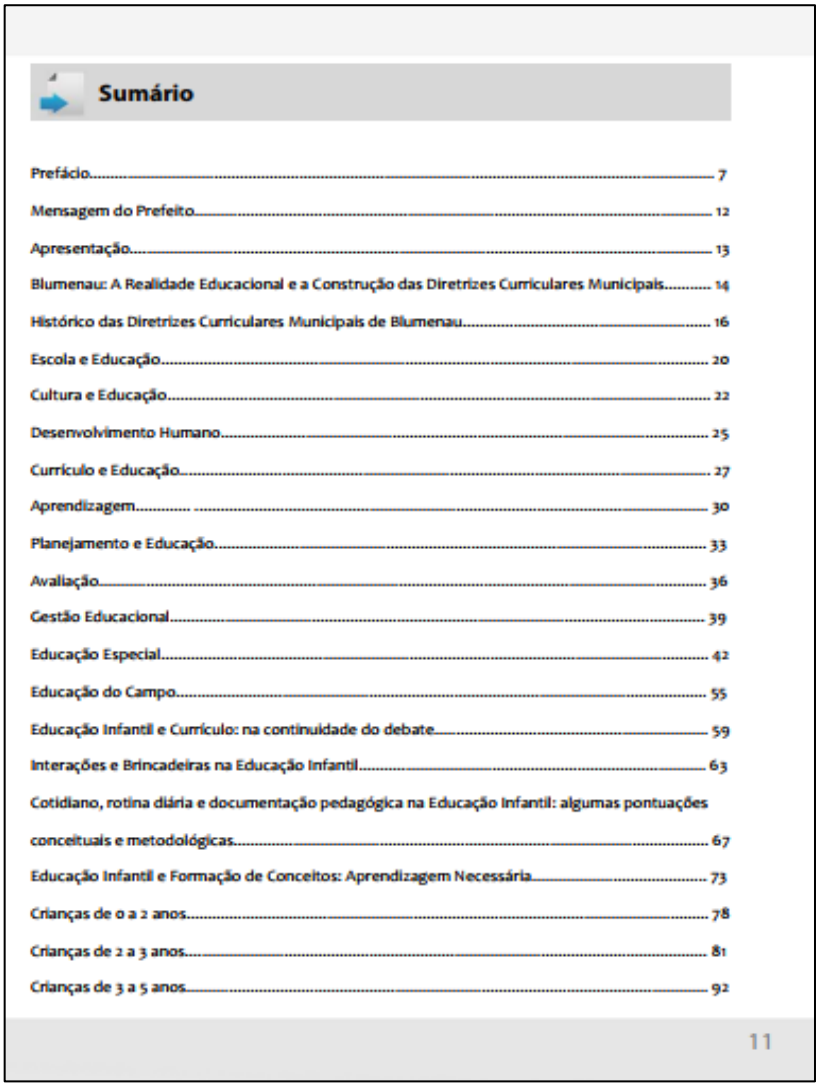
A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
• **Nome**: “Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica - Educação Infantil - Volume I”, de Blumenau. • **Páginas**: 109 páginas no total. • **Data**: 2012.
B. ESTRUTURA DO DOCUMENTO
• **Estrutura geral**: apresenta uma organização capitular composta por “Prefácio”, “Mensagem do Prefeito”, “Apresentação”, um capt. sobre o cenário educacional da cidade, um capt. sobre o histórico das diretrizes municipais, 14 capts. conceituais, um referente a cada aspecto abordado pelo documento (ex.: “aprendizagem”, “escola e educação”, entre outros), três capts finais com as orientações pedagógicas, intitulados “Crianças de 0 a 2 anos”, “Crianças de 2 a 3 anos” e “Crianças de 3 a 5 anos”. • **Estrutura dos três capítulos finais, orientadores da prática**: em cada capt foi montado um

quadro contendo “conceitos”, “objetivos de aprendizagem” e “possibilidades metodológicas”.
C. PRODUÇÃO DO DOCUMENTO
• **Autoria**: setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, Professores da UDESC, CEIs da rede, Professores da FURB. • **Contexto de produção**: “As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Blumenau foram elaboradas de uma forma democrática, num processo que contou com a participação de educadores, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Universidade Regional de Blumenau – FURB” (BLUMENAU, 2012, p.13)
D. DISTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTO
• **Público-alvo**: educadores da rede municipal de educação infantil de Blumenau. • **Forma de circulação**: está disponível no *site* da SME. • **Objetivo**: “Destaca-se ainda, a importância de entender que um documento de Diretrizes Curriculares será sempre uma direção, um norte, um caminho para pensar o currículo e seus desdobramentos na sala de aula e para além dela. Não pretendemos que esse documento se apresente como uma prescrição, um “engessamento” de práticas ou projetos pedagógicos. Neste sentido, que ele seja um instrumento que subsidie essas práticas e projetos, contemplando as questões contextuais dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais e de Apoio, sem perder de vista as politicas públicas.” (BLUMENAU, 2012, p.19) • **Destinatário**: os educadores das instituições de ensino infantil municipal.

Fonte: produzido pelos autores.

O documento de Blumenau possui 109 páginas, foi publicado em 2012 pela Secretaria Municipal de Educação da cidade, apresenta uma lista das pessoas e entidades que foram responsáveis pela sua elaboração, dos quais a maioria aparece na Figura 9, e sua estrutura é composta por elementos pré-textuais e textuais que, assim como no documento de Florianópolis, auxiliam na identificação do teor do documento: capa; contracapa; lista nominal de autores; prefácio; sumário; mensagem do prefeito; apresentação; um primeiro capítulo sobre as características da educação na cidade; outro sobre o histórico das diretrizes curriculares municipais na cidade. A Figura 10 mostra o sumário do documento, que evidencia a estrutura mencionada.

Figura 10 – Sumário do documento de Blumenau



Sumário

Prefácio ... 7
Mensagem do Prefeito ... 12
Apresentação ... 13
Blumenau: A Realidade Educacional e a Construção das Diretrizes Curriculares Municipais ... 14
Histórico das Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau ... 16
Escola e Educação ... 20
Cultura e Educação ... 22
Desenvolvimento Humano ... 25
Currículo e Educação ... 27
Aprendizagem ... 30
Planejamento e Educação ... 33
Avaliação ... 36
Gestão Educacional ... 39
Educação Especial ... 42
Educação do Campo ... 55
Educação Infantil e Currículo: na continuidade do debate ... 59
Interações e Brincadeiras na Educação Infantil ... 63
Cotidiano, rotina diária e documentação pedagógica na Educação Infantil: algumas pontuações conceituais e metodológicas ... 67
Educação Infantil e Formação de Conceitos: Aprendizagem Necessária ... 73
Crianças de 0 a 2 anos ... 78
Crianças de 2 a 3 anos ... 81
Crianças de 3 a 5 anos ... 92

11

Fonte: Blumenau (2012).

Sobre o seu contexto de produção, esse documento comunica claramente sua constituição democrática:

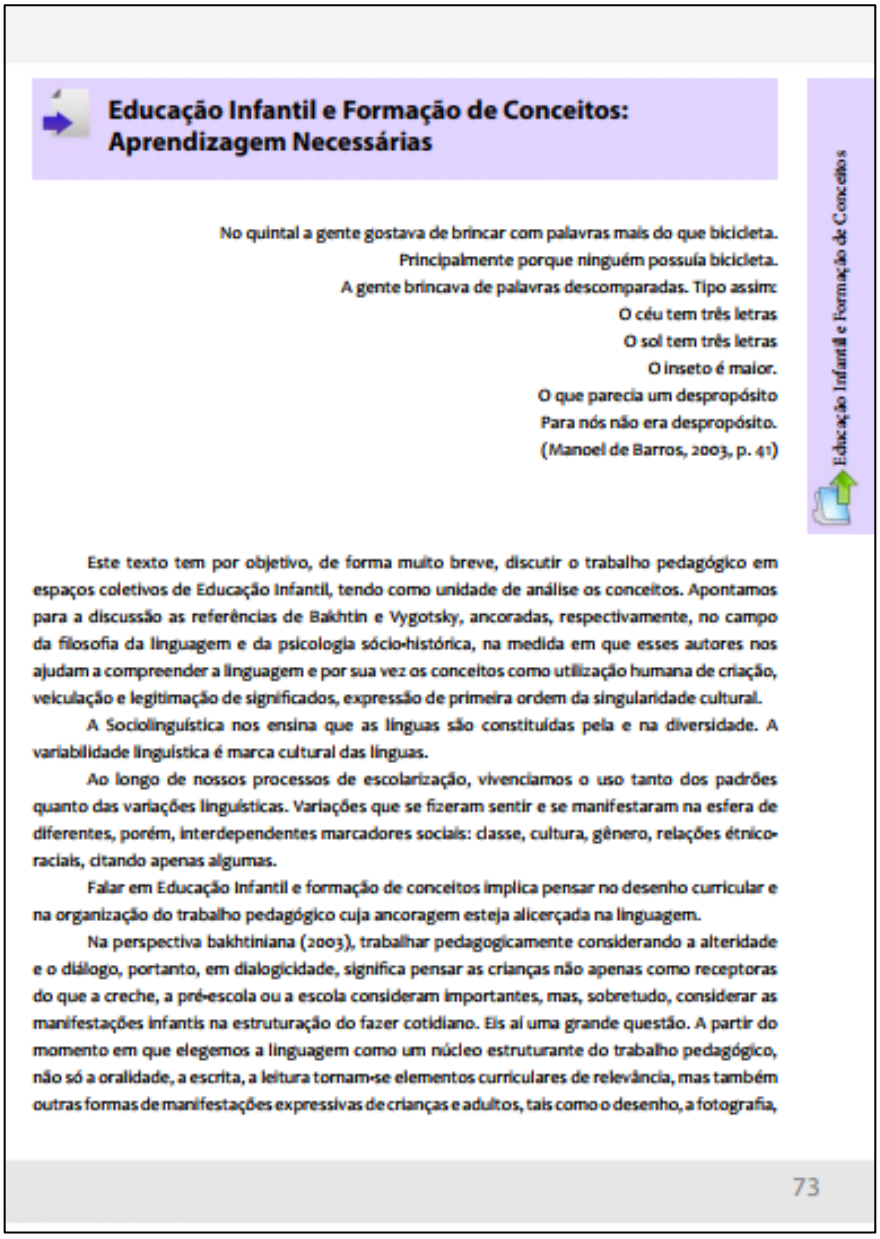
> A elaboração de um documento caracterizador de diretrizes curriculares de uma rede municipal de ensino demanda, por si, muito esforço, dedicação, conhecimento, perseverança e disciplina. A empreitada torna-se ainda mais difícil quando se propõe congregar o coletivo da rede, envolver a todos como sujeitos da ação e balizar-se pelo firme propósito de que o documento venha a ser um norteador das atividades escolares.
>
> O processo democrático de produção coletiva é conflituoso, trabalhoso, contraditório e demanda muita paciência. Sua realização só é possível quando fundada na confiança de que as discussões, embora sejam mais demoradas, poderão ser mais produtivas. Na produção concentram-se, por um lado, as relações de poder, o jogo discursivo, as preferências, as (in)certezas quanto ao resultado; por outro, a coerência como condição prévia para existência do produto e o aprendizado proporcionado ao longo do processo de construção.
>
> A esses desafios se curvou a Rede Municipal de Ensino de Blumenau; envolveu sujeitos e instituições, firmou parcerias, criou, transformou,

> (re)estruturou. E, como resultado de um trabalho incondicional e irrestrito, realizado ao longo de três anos, torna público o documento das Diretrizes Curriculares Municipais. Em seu fim específico o documento é parte de uma história e, no tempo em que lhe for devido, norteará os rumos da educação básica pública em Blumenau. (BLUMENAU, 2012, Prefácio, grifos nossos)

Depois da leitura do prefácio, ficamos com uma sensação de ‘proximidade’, porque a forma como ele foi escrito, expondo que se tratou de um processo onde houve discussões, conflitos, contradições, e esforços de aproximações e acordos, o traz para o mundo concreto das relações humanas, que é diferente de quando lemos um documento que cita sua constituição por meio de uma história progressiva e linear.

Sobre a organização dos capítulos, o documento, até a página 73, apresenta uma organização com a seguinte formatação: título do capítulo apresentando o tema tratado, o desenvolvimento do texto fundamentado nas definições legais e conceituais, e as referências bibliográficas utilizadas no capítulo. Depois começa outro capítulo com a mesma estrutura. A partir do capítulo que se inicia na página 73, que é o momento onde o documento começa a abordar sobre a organização do cotidiano e do espaço escolar, além dos aspectos mencionados o documento também apresenta quadros com as orientações de práticas pedagógicas sugeridas aos educadores. A Figura 11 demonstra parte dessa organização capitular. Nela podemos observar o título, no topo, e o desenvolvimento textual conceitual, além de uma citação que não é uma parte comum em todos os outros capítulos, apenas em alguns, como o mostrado pela figura a seguir.

Figura 11 – Página inicial de um capítulo do documento de Blumenau



Educação Infantil e Formação de Conceitos: Aprendizagem Necessárias

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
Para nós não era despropósito.
(Manoel de Barros, 2003, p. 41)

Este texto tem por objetivo, de forma muito breve, discutir o trabalho pedagógico em espaços coletivos de Educação Infantil, tendo como unidade de análise os conceitos. Apontamos para a discussão as referências de Bakhtin e Vygotsky, ancoradas, respectivamente, no campo da filosofia da linguagem e da psicologia sócio-histórica, na medida em que esses autores nos ajudam a compreender a linguagem e por sua vez os conceitos como utilização humana de criação, veiculação e legitimação de significados, expressão de primeira ordem da singularidade cultural.

A Sociolinguística nos ensina que as línguas são constituídas pela e na diversidade. A variabilidade linguística é marca cultural das línguas.

Ao longo de nossos processos de escolarização, vivenciamos o uso tanto dos padrões quanto das variações linguísticas. Variações que se fizeram sentir e se manifestaram na esfera de diferentes, porém, interdependentes marcadores sociais: classe, cultura, gênero, relações étnico-raciais, citando apenas algumas.

Falar em Educação Infantil e formação de conceitos implica pensar no desenho curricular e na organização do trabalho pedagógico cuja ancoragem esteja alicerçada na linguagem.

Na perspectiva bakhtiniana (2003), trabalhar pedagogicamente considerando a alteridade e o diálogo, portanto, em dialogicidade, significa pensar as crianças não apenas como receptoras do que a creche, a pré-escola ou a escola consideram importantes, mas, sobretudo, considerar as manifestações infantis na estruturação do fazer cotidiano. Eis aí uma grande questão. A partir do momento em que elegemos a linguagem como um núcleo estruturante do trabalho pedagógico, não só a oralidade, a escrita, a leitura tornam-se elementos curriculares de relevância, mas também outras formas de manifestações expressivas de crianças e adultos, tais como o desenho, a fotografia,

Educação Infantil e Formação de Conceitos

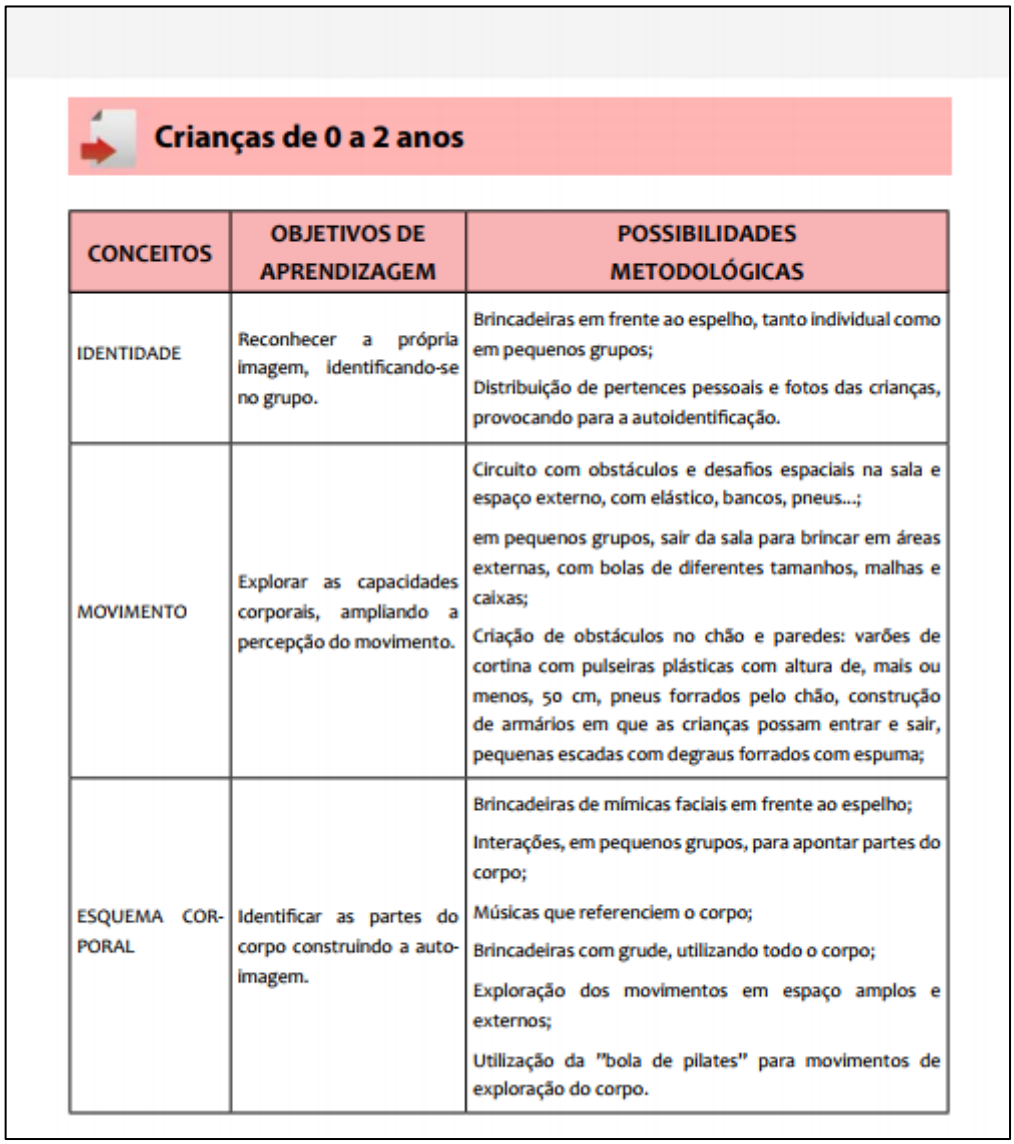
73

Fonte: Blumenau (2012).

É importante destacar que o documento mantém uma linguagem acessível e os textos não são exaustivos e prolongados. Cada assunto abordado tem entre duas e três páginas incluindo as referências bibliográficas utilizadas.

O documento de Blumenau apresenta, no final, três capítulos, cada qual contendo as indicações de práticas pedagógicas relativas a uma faixa etária, como se pode observar na Figura 10, que apresenta o sumário do documento. Já a Figura 12 nos mostra um recorte do quadro orientador apresentado no primeiro desses três capítulos, a saber, “Crianças de 0 a 2 anos”:

Figura 12 – Quadro de orientações pedagógicas do documento de Blumenau



Crianças de 0 a 2 anos

CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
IDENTIDADE	Reconhecer a própria imagem, identificando-se no grupo.	Brincadeiras em frente ao espelho, tanto individual como em pequenos grupos; Distribuição de pertences pessoais e fotos das crianças, provocando para a autoidentificação.
MOVIMENTO	Explorar as capacidades corporais, ampliando a percepção do movimento.	Circuito com obstáculos e desafios espaciais na sala e espaço externo, com elástico, bancos, pneus...; em pequenos grupos, sair da sala para brincar em áreas externas, com bolas de diferentes tamanhos, malhas e caixas; Criação de obstáculos no chão e paredes: varões de cortina com pulseiras plásticas com altura de, mais ou menos, 50 cm, pneus forrados pelo chão, construção de armários em que as crianças possam entrar e sair, pequenas escadas com degraus forrados com espuma;
ESQUEMA CORPORAL	Identificar as partes do corpo construindo a auto-imagem.	Brincadeiras de mímicas faciais em frente ao espelho; Interações, em pequenos grupos, para apontar partes do corpo; Músicas que referenciem o corpo; Brincadeiras com grude, utilizando todo o corpo; Exploração dos movimentos em espaço amplos e externos; Utilização da "bola de pilates" para movimentos de exploração do corpo.

Fonte: recorte feito pelos autores a partir do documento de Blumenau (2012).

A Figura 12 mostra que, nas tabelas organizadas para fornecer as orientações pedagógicas aos educadores, são apresentados os conceitos que devem ser trabalhados com as crianças, seguidos pelos objetivos de aprendizagem, que aparecem de maneira formal e no infinitivo, e, depois, das possibilidades metodológicas, onde são dispostas as sugestões de atividades.

Esse formato (tabela) inicialmente foi objeto de estranhamento da nossa parte, uma vez que parecia indicar um sentido na contramão do que vinha sendo trazido pelo documento, numa perspectiva explicitamente histórico-cultural. Porém, considerando a expressão “possibilidades metodológicas”, utilizada para designar as

indicações de práticas pedagógicas, pareceu-nos coerente, já que essa expressão denota que se tratam de sugestões, às quais se subentende que podem ser agregadas outras selecionadas pelo próprio educador. Desse modo, o documento ameniza a ideia de uma cartilha prescritiva, que foi a primeira impressão que tivemos ao observar as tabelas.

4.1.4 Considerações sobre a estrutura dos documentos

Depois de analisada a estrutura geral dos três documentos, é importante destacar novamente que, consideradas suas singularidades, os três se constituíram com base nas disposições e recomendações nacionais.

O Quadro 4, nesse sentido, nos mostra a interface feita por cada um desses documentos municipais com outros documentos oficiais que regulamentam o funcionamento da Educação Infantil.

Quadro 4 - Frequência de citação de documentos oficiais pelos documentos curriculares das três maiores cidades catarineneses

Documentos	Nº de ocorrências			
	Joinville	Florianópolis	Blumenau	Total
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 5/2009)	1	2	3	6
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96	0	0	6	6
Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Revisa as DCNEI's)	11	3	2	16
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Res.CNE/CEB nº 4/2010)	0	0	6	6
Constituição Federal de 1988	0	0	3	3
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)	0	0	2	2
Decreto nº 7611 de 2011 (Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outros).	0	0	5	5
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Res. CNE/CEB n° 07/2010)	0	0	4	4
Lei nº 12.319/2010 (Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRA	0	0	2	2
Decreto Executivo nº 6.949 de 2009 (Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência)	0	0	1	1

Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001 (Promulga a Convenção Interamericana p/ Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência	0	0	1	1
Decreto nº 5.626 (Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - LIBRA)	0	0	1	1
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	0	0	1	1
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Res. CNE/CEB nº 1/2002,)	0	0	1	1
Orientações Curriculares Municipais de Florianópolis - 2012	0	2	0	2
Diretrizes Curriculares Municipais de Florianópolis	0	1	0	1
Lei nº 5.169/98 (Cria o Sistema Municipal de Ensino de Blumenau)	0	0	1	1
Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010	0	0	1	1
Nota Técnica nº 06 (MEC, 2011)	0	0	1	1
Nota Técnica nº 11 (MEC, 2010)	0	0	1	1
Nº total de documentos diferentes utilizados.	2	4	18	24

Fonte: quadro elaborado pelos autores a partir do levantamento feito por Ludvig (2017).

Observamos que o documento de Joinville fez interface apenas com dois documentos nacionais, enquanto o de Florianópolis se baseou em quatro e o de Blumenau apresentou o maior número de referências a outros documentos nacionais, citando dezoito deles. É interessante pontuar que, dada a quantidade de documentos oficiais nacionais referenciados pelo documento de Blumenau em relação aos outros dois, fica evidente que houve muita preocupação por parte de seus produtores no sentido de apresentar um documento juridicamente bem amparado.

Além disso, percebemos que dos documentos nacionais citados pelos documentos curriculares das três cidades, apenas as DCNEI's de 2009 e o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 aparecem em comum entre eles. Também notamos que é nítida a predominância do Parecer CNE/CEB n. 20/2009 como a referência mais utilizada pelos três documentos municipais, o que se deve em grande parte, como já ressaltamos no Capítulo 3, ao seu caráter esclarecedor e orientador em relação às disposições e à implementação das DCNEI's nos municípios brasileiros.

Mas, é importante pontuar que o aparecimento das DCNEI's e do Parecer CNE/CEB n. 20/2009 como os mais utilizados na constituição dos documentos

curriculares municipais catarinenses é relativamente recente. A pesquisa de Ludvig (2017) demonstrou que dentre os oito maiores municípios catarinenses, seis deles fizeram interface com as DCNEI's de 2009 na sua composição. Por outro lado, a pesquisadora também informa que uma pesquisa realizada pelo MEC, em 2009, analisou as propostas curriculares dos municípios brasileiros e constatou que

> mesmo após uma década, o RCNEI ainda é um importante documento de subsídio para elaboração das propostas curriculares municipais, sua influência é reconhecida em 42% dos documentos analisados, inclusive na forma de organização da ação educativa, sistematizada a partir dos eixos do RCNEI (LUDVIG, 2017, p. 46)

Salientamos essa informação porque o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi um documento lançado pelo MEC em 1998, que foi sobreposto ao lançamento das DCNEI's, indo na contramão do processo democrático de constituição das propostas para a Educação Infantil que estavam em curso. Segundo Ludvig (2017, p. 44), "essa própria inversão no lançamento dos documentos indica a disputa curricular que estava no campo da educação infantil".

Um dos resultados da promoção das RCNEI's pelo MEC foi que esse documento, mesmo sendo um referencial, acabou sendo apropriado pelos municípios como se fosse o próprio currículo da Educação Infantil. O que mudou, segundo Ludvig (2017, p. 45) somente

> a partir da década de 2000, quando ocorreram mudanças na conjuntura nacional, no nível do governo federal, que repercutiram em algumas alterações na lógica do papel do Estado. Isso resultou em nova configuração do MEC, e na aproximação e inserção de pesquisadores/as e professores/as na formulação de políticas para educação infantil, recolocando na discussão novamente, aos pesquisadores da área, as discussões referentes ao currículo.

Foi nesse cenário, de uma proposta mais social apresentada por um governo de centro-esquerda, que em 2009 as DCNEI's conquistaram o caráter mandatório e orientador das propostas curriculares para a Educação Infantil. Por isso é que mencionamos que é relativamente recente a sua utilização como referência na elaboração dos documentos curriculares municipais que estudamos. Mesmo assim, por ser mandatório, tem sido junto ao Parecer CNE/CEB n 20.2009 o documento mais citado.

4.2 Concepções de desenvolvimento humano, de criança e de educação infantil

A partir da apresentação do contexto e da estrutura dos documentos curriculares das cidades de Joinville, Florianópolis e Blumenau, analisamos agora quais concepções de desenvolvimento, de criança e de educação subjazem desses documentos.

Mas, antes, salientamos que a autonomia da qual falamos anteriormente, que permite às gestões municipais estruturar os documentos ao seu modo (feitas as devidas considerações), além de refletir as posições assumidas por cada cidade, também impede a realização de uma análise comparativa entre itens em comum, porque, por exemplo, ou não utilizam a mesma denominação e organização ou mesmo porque um documento pode abordar assuntos não discutidos por outro.

Considerando isso, selecionamos de cada um desses documentos excertos ou imagens que, mesmo podendo ser localizados em momentos/títulos diferentes em cada um deles, tenham em comum o fato de: (A) serem trechos que reflitam explicitamente as concepções assumidas sobre desenvolvimento humano, criança e educação; ou (B) serem trechos ou imagens que evidenciem as orientações pedagógicas, por meio das quais podem ser apreendidas as concepções mencionadas.

Desse modo, as análises foram feitas conforme o seguinte procedimento:

1) Leitura integral dos três documentos curriculares municipais;
2) Notação de trechos que apresentavam as concepções de desenvolvimento, de criança e de educação infantil de maneira explícita, em cada um dos documentos;
3) Leitura dos documentos nacionais citados pelos documentos municipais;
4) Identificação de similitudes entre os documentos nacionais e os municipais analisados;
5) Comparação das concepções encontradas nos documentos municipais analisados com as bases teóricas indicadas ou identificadas;
6) Complementação da análise com a utilização de imagens presentes nos documentos curriculares municipais.

Ressaltamos que as interpretações elaboradas na análise se constituíram por meio da intertextualidade com outros textos, conforme já indicamos anteriormente, que foram referenciados pelos próprios documentos de forma direta (citação ou indicação referencial) ou indireta (como no caso das comparações entre frases expressas nos documentos analisados e aquelas próprias de uma determinada teoria), que segundo Fairclough (2001) tratam-se dos aspectos 'não ditos' pelo texto, mas que podem ser apreendidos numa análise contextualizada.

Além disso, durante as análises manteremos em mente as concepções de desenvolvimento apresentadas no Quadro 5, entendendo-as como as mais importantes relativas às questões de desenvolvimento e aprendizagem da criança (VIGOTSKII, 2010).

Quadro 5 – Apresentação de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
A	Teorias que enfatizam a maturação biológica sobre os processos de aprendizagem. "Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção". (VIGOTSKII, 2010, p. 103) Exemplo: Teoria de Piaget.
B	Teorias que concebem aprendizagem como paralela e sincrônica ao desenvolvimento. "[...] A segunda teoria considera, em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta. [...] O seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos." (VIGOTSKII, 2010, p. 105); Exemplo: Teorias funcionalistas de James e de Dewey.
C	Teorias que consideram aprendizagem e desenvolvimento como processos diferentes, mas que se condicionam reciprocamente. "[...] Um claro exemplo constitui a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de

	desenvolvimento.(p. 106) [...] estas observações sugerem que o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau." (VIGOTSKII, 2010, p. 106) Exemplo: Teoria de Koffka
D	Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem não coincidem, mas que a aprendizagem pode se adiantar ao desenvolvimento, criando uma zona de desenvolvimento iminente.

Fonte: produzido pelos autores, com base na classificação de Vigotskii (2010).

Essas concepções de desenvolvimento balizam a compreensão das concepções encontradas nos documentos curriculares municipais em análise, tornando possível identificar e diferenciar os conceitos contidos nesses documentos.

4.2.1 Documento curricular da maior cidade catarinense: concepções em evidência

Iniciando pela categoria de análise "concepção de criança" e pelo documento "Orientações Curriculares – Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil", percebemos que esse documento não traz uma conceituação explícita e bem definida sobre o modo como concebe a criança. Assim, o leitor precisa apreender o que está implícito para poder interpretar a que criança se refere o documento, o que exige mais atenção no caso desse leitor ser o próprio educador que vai utilizá-lo para guiar sua prática. Isto porque ele pode ter uma concepção de criança que seja diferente da esperada pelo documento, possibilitando equívocos ou distorções conceituais na hora de planejar e/ou executar as ações pedagógicas.

Apesar de não ter a definição explícita, se analisarmos a intertextualidade do documento, ou seja, os outros documentos que o constituíram, temos indícios de uma tentativa de aproximação à concepção histórico-cultural de criança. Isto porque o documento de Joinville indica que foi elaborado

> a partir da análise de algumas propostas curriculares de outros municípios, de textos de apoio disponibilizados pelo MEC e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (JOINVILLE, s/d, Apresentação, grifos nossos).

Além das DCNEI's, esse documento faz onze referências diretas e destacadas ao Parecer CNE/CEB n. 20/2009, cada uma constituindo o objetivo de um tema proposto. As DCNEI's e o parecer trabalham com a compreensão da criança como

> [...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2009, p. 6, grifos nossos)

Entender a criança como sujeito histórico, implica reconhecer não apenas que ela possui sua própria história, mas que sua história se entrelaça à história da humanidade. A história da humanidade, por sua vez, é permeada pelas relações estabelecidas pela e com a criança, e possibilita o contato dela com grupos, contextos e elementos culturais que oportunizam o seu desenvolvimento psicológico. Um desses elementos é justamente a instrução intencionalmente planejada, que podemos entender como as práticas pedagógicas escolares.

Nesse sentido, a concepção das DCNEI's se identifica com a concepção histórico-cultural de criança porque, nas palavras de Souza (2007, p. 133)

> A concepção de criança, posta pelo Enfoque Histórico-Cultural, se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação.

A concepção histórico-cultural de criança a considera como um ser que se desenvolve por meio da sua atividade, pelas mediações vivenciadas no seu contexto e pela ação da educação intencional. Essas três características, como podemos observar, também estão presentes na concepção das DCNEI's.

Ora, se o documento curricular em análise declara que se constituiu também a partir das DCNEI's, e considerando que o documento mais evidenciado em sua organização foi o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, então parece que há uma apropriação implícita feita pelo documento em análise sobre as concepções apresentadas pelas DCNEI's. Desse modo, entendemos que implicitamente o documento em análise também compreende a criança como sujeito ativo, histórico e

de direitos, que se desenvolve por meio das relações que estabelece com os outros e com a cultura.

Em relação à concepção de desenvolvimento humano, o documento em análise também não é explicito em indicar qual sua perspectiva teórica, mas há indícios que nos oportunizam a fazer algumas incursões e discussões. Identificamos um parágrafo na introdução do documento onde podemos entender que o desenvolvimento é um processo que ocorre via aprendizagem e experiência:

> Desse modo "aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar, de cada pessoa, e que não pode ser atribuído à mera maturação orgânica, mas à experiência. Nessa concepção, as possibilidades de aprendizagem não são resultado de processos espontâneos. Elas requerem alguns elementos mediadores, em especial, a colaboração de diferentes parceiros na realização de alguma tarefa." (OLIVEIRA ET AL, p.21, 2011). (JOINVILLE, s/d, Introdução, grifos nossos)

Para conceituar o processo de aprendizagem, o documento em análise se apropriou da concepção da autora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, que trabalha com a perspectiva histórico-cultural. Como podemos ver, o excerto apresenta elementos que são importantes para essa perspectiva teórica, tais como a negação da primazia da maturação sobre os processos de aprendizagem; a necessidade de mediação de outros parceiros para realizar determinadas tarefas; quando pontua que a aprendizagem não resulta de "processos espontâneos", já traz a ideia de que são necessárias mediações intencionalmente planejadas; e, ao empregar o termo "colaboração de diferentes parceiros" sugere que as crianças são interativas, portanto, ativas nas relações que estabelecem com os outros e com o mundo. Mas, é importante frisar que a autora destaca a importância da experiência no processo de aprendizagem, o que parece aproximar mais, nesse ponto em específico, de outras perspectivas teóricas, como o pragmatismo ou o construtivismo.

Por outro lado, não tornando explícita a teoria que o embasa, o documento em análise abre espaço para outras interpretações. Por exemplo, se um educador iniciante ou com pouco domínio teórico sobre as teorias do desenvolvimento humano se depara com essa conceituação, é possível que ele a interprete de outra maneira. Nesse exemplo é possível que esse educador ao qual nos referimos interprete a conceituação fornecida pelo documento em análise à luz da teoria construtivista, que foi amplamente difundida pelos cursos de formação de professores nas décadas de 1980 e 1990, e que tem base na teoria de Piaget. Essa

teoria, apesar de se enquadrar, segundo o Quadro 5, na Categoria A, das teorias que enfatizam a maturação biológica sobre os processos de aprendizagem, não desconsidera que há importância nos processos de aprendizagem, tampouco que esses processos acontecem na interação da criança com o seu entorno, muito pelo contrário, como podemos observar na colocação de Pauletti, Rosa e Fenner (2014, p.7, grifo nossos), estudiosos de Piaget:

> "[...] é necessário que o professor e os alunos sejam considerados sujeitos possuidores de conhecimentos prévios; seres dotados de capacidades e de verdadeiros agentes de transformações, sejam elas subjetivas ou objetivas, as quais podem ser polidas e arquitetadas na escola, de maneira coletiva ou individual" (PAULETTI, ROSA, FENNER, 2014, p. 7, grifos nossos).

Procuramos pontuar essas duas interpretações, dentre outras possibilidades, porque as teorias de Piaget e de Vygotsky têm sido referência para falar de aprendizagem e desenvolvimento no cenário nacional, e muitas vezes têm sido apropriadas de forma equivocada, tendo seus conceitos distorcidos; ou como se fossem complementares uma da outra, tentando aproximá-las a partir de elementos que 'aparentam' ser comuns entre elas, tais como a questão do caráter ativo da criança e a da interação dela com o meio.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que as duas teorias (de Piaget e de Vygotsky) não são complementares, e que a "interação" de que uma fala é diferente da interação proposta pela outra. A interação na teoria piagetiana é parte de "um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social" (DUARTE, 1996, p. 27). Já a teoria vygotskyana considera "mais importante [...] buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica", de modo que não se fazer isso numa perspectiva de interação entre organismo e meio-ambiente (DUARTE, 1996, p. 28).

Mas qual o problema em fazer uma leitura que considere ambas as teorias? Para essa pergunta temos duas considerações: a primeira é de que as duas teorias caminham em sentidos opostos no que se refere ao sentido do desenvolvimento humano. Enquanto para Piaget o desenvolvimento psicológico caminha no sentido da socialização, ou seja, o indivíduo vai amadurecendo biologicamente e adquirindo capacidades e habilidades que permitem a ele se adaptar às condições do meio e se socializar; para Vygotsky o sentido é contrário, o desenvolvimento psicológico

caminha para a individuação, processo em que, por meio das mediações culturais e da sua própria atividade a criança vai se apropriando da cultura e construindo sua personalidade. Para a segunda consideração, nos apropriamos da explicação esclarecedora de Duarte (1996, p. 32, grifos nossos) sobre o impacto pedagógico desse tipo de leitura que tenta unir as duas teorias:

> Temos constatado que existem muitos elementos escolanovistas em certas leituras "construtivistas" de Vigotski. Esse escolanovismo aparece basicamente sob duas formas. A primeira é a da secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado. Fala-se de diversos aspectos do pensamento de Vigotski, desde a necessidade das interações inter-subjetivas até a questão semiótica, mas se deixa de lado a questão do ensino dos conteúdos escolares. A segunda forma pela qual esse escolanovismo aparece é a de que ao se tratar das interações intersubjetivas pouco ou nada se comenta sobre a questão da direção, pelo educador, dessas interações, isto é, pouco ou nada se analisa do fato de que o educador é quem detém a visão dos objetivos pedagógicos para cujo alcance essas interações devem estar direcionadas.

Retomando a questão da concepção de desenvolvimento infantil no documento em análise, reiteramos o fato de que, apenas para pensar as duas possibilidades de interpretação que expusemos, foi necessário algum grau de conhecimento sobre elas. Ou seja, tivemos que nos apropriar de certos conhecimentos sobre o assunto "desenvolvimento infantil" por ambas as perspectivas. Mas, se pensarmos no caso dos educadores do cotidiano escolar, mais especificamente naqueles cuja formação não se debruçou na apropriação das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, esses educadores que, segundo o próprio documento, deveriam utilizá-lo para guiar sua prática: podemos entender que de um ponto de vista menos experiente seria admissível a segunda interpretação sobre o documento em análise, ou seja, a interpretação construtivista? E não dispondo de uma formação específica sobre esse assunto, como os educadores planejarão e executarão suas práticas de forma consciente se o documento não aponta por qual caminho (base teórica) seguir?

Deixando essas questões para futuras reflexões, partimos agora para a análise da concepção de educação infantil, cientes de que as três concepções (desenvolvimento, criança e educação) não podem ser compreendidas de maneira desarticulada, ou seja, ao encontrar a definição de uma esperamos poder identificar a perspectiva pela qual são concebidas as outras.

Então, sobre a concepção de educação, que é aquela que esclarece qual sujeito se pretende formar e para qual sociedade, o documento também não apresenta uma definição clara, embora informe que

> [...] a educação infantil não tem a função formal de ensinar alguma coisa, mas é seu papel incrementar o repertório cultural das crianças, favorecendo a aprendizagem. (JOINVILLE, s/d, Introdução).

Esse ponto parece divergir da concepção vygotskyana, já que para esta abordagem a função essencial de uma instituição educativa é justamente a instrução planejada (DUARTE, 1996). Ora, se “a educação infantil não tem a função formal de ensinar alguma coisa”, então para que ela serve? Se formalmente ela não tem essa função de ensinar, então podemos pressupor que isso acontece de maneira informal? E se sim, o que se entende por formal e por informal?

A essas perguntas poderia caber o complemento trazido pelo documento em análise, que esclarece, sobre a Educação Infantil, que:

> é seu papel incrementar o repertório cultural das crianças. (JOINVILLE, s/d, Introdução)

Mas, nesse caso, “é seu papel incrementar” estaria apontando justamente uma função formal, uma função de auxiliar. Além disso, a expressão mostra que parte-se do pressuposto de que a criança já possui um repertório cultural, e nesse sentido a escola atua como ajudante na ampliação desse repertório em específico, mas de maneira desobrigada, o que parece não combinar com a ideia expressa nas DCNEI’s e partilhada pelos seguidores da Teoria Histórico-Cultural. Para estes, que concebem a criança como ser histórico e de direitos, cabe justamente o direito a uma educação intencionalmente planejada, que atenda as especificidades desse momento de sua vida com vistas ao seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2009; KRAMER, 2006).

Outra observação sobre o excerto recai sobre a expressão “favorecendo a aprendizagem”, que coloca a aprendizagem na condição de produto da ampliação do repertório cultural. Sobre essa questão, Duarte (1996) esclareceu que para a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem é considerada um produto da relação do indivíduo com a cultura, uma vez que ela acontece justamente pela transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, e, nesse sentido, realmente tem função

de ampliar o repertório cultural. Mas, mais do que isso, de atuar sobre o desenvolvimento psicológico da criança.

Nessa mesma direção, Duarte (1996, p. 34) também fez uma crítica à substituição do verbo “ensinar” por outros como “favorecer” a aprendizagem:

> [...] É muito comum no discurso pedagógico brasileiro a valoração positiva daquilo que o indivíduo constrói por si só, de forma criativa, no que se refere aos seus conhecimentos, enquanto que são valorados como menos enriquecedores aqueles conhecimentos que são adquiridos pela transmissão de outras pessoas. Ora, justamente uma das características que distingue o ser humano dos animais, isto é, que o faz superior a todos os demais seres vivos, é sua capacidade de acumular e transmitir experiência! Por que então depreciar essa característica fundamental do ser humano? Por que tornou-se um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes? Por que o verbo ensinar passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como "favorecer a aprendizagem", "propiciar condições para a aprendizagem" etc.? A resposta a essas perguntas está, ao nosso ver, na força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico.

Ao considerarmos as análises feitas até aqui (sobre as possiblidades diferentes de interpretar o documento em análise), acrescentamos o seguinte excerto:

> Para alcançar os objetivos da proposta pedagógica, o processo de seleção e articulação dos conteúdos em creches e pré- escolas deve levar em conta em sua programação, os desejos, interesses e as necessidades das crianças, suas características etárias e individuais, e a leitura que o professor faz sobre as diferentes linguagens que permeiam as práticas cotidianas no CEI e a vida familiar das crianças. (JOINVILLE, s/d, Metodologia de trabalho, grifos nossos)

Nos parece que a orientação segue a lógica de que a escola deve organizar as suas atividades e orientar o seu cotidiano tendo como base os interesses que emergem da criança. Emergem porque, cientes de que as crianças pequenas ainda não dominam elementos linguísticos suficientes para organizar e expressar todo o seu pensamento, então os educadores precisam dirigir sua atenção para elas e tentar apreender, usando seus conhecimentos e sua sensibilidade, as necessidades e desejos da criança.

Desse modo, entendemos que embora seja fundamental considerar as demandas, interesses, indicações e, sobretudo, o diálogo com as crianças no processo de conhecimento de mundo, é também fundamental que o professor/a não se exima da função de ser, como indicado por Vygotsky, um interventor, um provocador, um mediador nesse processo. Entendemos que aqui reside uma

diferença crucial nas indicações oriundas dos pressupostos de Dewey e dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. De modo similar, compreendemos que reside uma diferença sutil nesse aspecto, isto é, como pensar uma prática pedagógica respeitosa e significativa para as crianças, e ao mesmo tempo, compreender que o processo de desenvolvimento não ocorre seguindo ordem endógena.

Nesse sentido, o excerto acima parece indicar o trabalho docente como subordinado às demandas apresentadas pelas crianças, podendo ser compreendido como indicador de uma prática pedagógica espontaneísta com pouca intervenção do professor. No entanto, logo em seguida, parece que há essa preocupação na formulação do documento, uma vez que o mesmo adverte:

> Sendo assim, através das atividades permanentes o professor organiza o tempo e o espaço com as linguagens que as crianças querem e precisam, proporcionando experiências que não podem faltar no dia a dia educacional. Então amplia essas experiências a partir dos sinais que as crianças emitem sobre novas possibilidades de aprendizagem, organizando conteúdos a serem problematizados e trabalhados com a turma por meio de sequencias e/ou de projetos didáticos. (JOINVILLE, s/d, Metodologia de trabalho, grifos nossos)

Dito de outro modo parece que o documento evidencia “o que as crianças querem”, mas também procura indicar que para isso ocorrer “o professor organiza o tempo e espaço”. Novamente, nos parece novo desafio nessa indicação, pois poderíamos questionar: se o documento indica a criança como sendo ativa no seu processo, como devendo ser participe nas definições de ações, estudos e explorações, ele não é claro que a criança também deve ser co-autora na organização dessas ações, atividades e explorações, uma vez que define que quem deve organizar “o tempo e o espaço com as linguagens que as crianças querem e precisam” é o professor. Entendemos que essas indicações evidenciam como é árdua a tarefa de se definir um documento orientador da prática educativa na educação infantil, de modo especial, quando se procura superar o modelo escolar dominante. De igual modo, indica ainda o desafio de compreender de modo mais aprofundado a teoria de desenvolvimento humano que será adotada como diretriz desse processo.

Seguindo as análises, na parte onde orienta sobre como avaliar o processo de aprendizagem das crianças, o documento em análise propõe:

> Na Educação Infantil a avaliação deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (JOINVILLE, S/D, Avaliação e documentação, grifos nossos)

O excerto parece concordar com a perspectiva histórico-cultural no sentido de que para esta deve-se compreender que os fins (que seriam os conhecimentos a serem transmitidos) e os meios (que seriam a forma como a instrução é feita) são ambos importantes para que ocorra a aprendizagem. Mas, é importante considerar que Piaget, e também Dewey, concordavam sobre isso, embora o foco deles recaísse mais sobre a importância do método, ou seja, de ensinar as crianças a aprenderem a aprender; e os fins, para estes, diferentemente do que para Vygotsky, seriam as experiências das crianças, mais especificamente às relacionadas ao contexto social atual de suas vidas, ou seja, eles privilegiavam o ensino de habilidades que teriam utilidade para o contexto socioeconômico do tempo em que a criança vive, em detrimento de outros conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (DEWEY, 1979; DUARTE, 2010).

Já neste outro excerto, que segue e complementa o anterior:

> Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, e outros pontos pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. Ele poderá então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o projeto político pedagógico da instituição.
>
> Desse modo faz-se necessário que os professores criem diferentes estratégias para acompanhar as realizações das crianças em meio ao contexto de experiências que lhe é oferecido diariamente. (JOINVILLE, S/D, Avaliação e documentação, grifos nossos)

Percebemos nitidamente a questão da centralidade na espontaneidade da criança e, nos parece, novamente, a do esvaziamento do papel do professor, especialmente quando o documento afirma que as estratégias dos professores devem “acompanhar as realizações das crianças”. O verbo “acompanhar” deixa claro que a figura do educador está em segundo plano, em razão da manifestação da criança. Portanto, se a concepção empregada fosse a histórico-cultural, o foco não

seria criar estratégias de acompanhamento aos feitos das crianças, mas estratégias de ensino que se adiantassem ao desenvolvimento delas (VYGOTSKY, 2010).

Associando outros elementos para compor a análise, acrescentamos a observação de que há várias imagens de crianças realizando atividades, alocadas por todo o documento. Na maioria dessas imagens o enfoque recai sobre as crianças, e a ausência da figura do educador é notória. Como essa percepção nos intrigou, decidimos fazer também uma breve análise dessas imagens para ver se elas nos auxiliavam a compreender melhor qual o referencial teórico que predomina no documento em questão.

Verificamos que 11 das 76 páginas do documento concentram 86 fotos de crianças interagindo entre si e realizando alguma atividade. Destas, contabilizamos 14 fotos onde aparecem adultos:

Figura 13 – Imagens de crianças com adultos no documento de Joinville

Fonte: montagem produzida pelos autores com imagens do documento de Joinville (s/d).

A Figura 13 mostra 12 das 14 imagens em que aparecem crianças e adultos. É importante pontuar que em apenas 5 delas (A, C, D, I e J) os adultos aparecem enfocados em proporção semelhante à das crianças. Nas outras 7 fotos, assim como nas outras 2 que não foram acrescentadas na figura em questão, os adultos

aparecem “cortados” ou seja, aparece apenas alguma parte do seu corpo e o foco recai sobre as crianças. O que essas imagens sugerem?

Primeiro é importante considerar que uma foto é um registro de um momento específico, selecionado intencionalmente por alguém também com uma finalidade específica, assim como são os documentos.

Se analisarmos as fotos de forma isolada do resto do documento, não há muito que dizer, senão que realmente focalizam as crianças realizando atividades. Mas, não é possível dizer como essas atividades foram planejadas e organizadas, se foram pensadas a partir da demanda das crianças, ou se se anteciparam a elas, por exemplo.

Mas, considerando o conteúdo do documento e as análises que fizemos até agora, elas parecem confluir com a concepção vygotskyana de desenvolvimento, de criança e de educação. Isto porque podemos observar claramente que em várias delas (A, B, C, D, G e J) aparece um adulto instruindo as crianças sobre a atividade em questão, ou seja, mostrando a elas como interagir com os elementos culturais propostos pela atividade. Também percebemos que, mais do que apenas observando, as crianças estão participando ativamente dessas atividades.

Sobre as fotos restantes (exceto a H e a I, que tratam-se de apresentações culturais), não é possível compreender a dinâmica da relação que se estabelece entre os adultos e as crianças, uma vez que as fotos apresentam um recorte muito específico e mostram apenas “partes” das crianças e dos adultos.

Se os excertos que analisamos para falar da concepção de criança e de desenvolvimento, complementados com a análise que fizemos das imagens, indicam a possibilidade de aproximação às concepções de criança e desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural, por outro lado, ao considerar o modo como o documento apresenta as orientações de práticas pareceu-nos se tratar de uma organização progressiva e linear. Isso porque o documento em questão, conforme analisamos anteriormente quando tratamos da apresentação da sua estrutura, no início deste capítulo, apresenta orientações e objetivos a serem alcançados, pelo professor e pela criança, determinados por faixa etária, num formato próximo de um *checklist,* sem apresentar uma base conceitual que dê conta de explicitar os conceitos utilizados e que deixe claro seu teor de sugestões e orientações de práticas pedagógicas que podem ser ampliadas e decidias pelo professor.

Desse modo, percebemos que o documento em questão apresenta aproximações aos conceitos de criança e de desenvolvimento da teoria histórico-cultural, mas entende a concepção de educação infantil de um modo mais construtivista. Em outras palavras, parece haver um desencontro entre as concepções de desenvolvimento humano e de criança para com a de educação, isto porque o documento parece ter feito uma mescla ao se apropriar das duas primeiras concepções a partir dos documentos e regulamentações nacionais, mas à terceira (concepção de educação), empregou outra perspectiva ao mesclar elementos das teorias de Vygotsky, de Piaget e de Dewey, o que reflete uma posição mais eclética e operacional e menos reflexiva. Essa mescla dificulta responder com clareza à questão: em prol de que projeto societário trabalha a educação infantil mostrada no documento? Ou ainda, como os educadores devem agir, considerando que deve haver confluência entre as três concepções para que seja possível orientar a prática docente de maneira coesa? Se o educador se depara com a perspectiva histórico-cultural para conceber a criança e seu desenvolvimento e a funcionalista para conceber o papel da educação, então qual delas ele deve seguir para orientar a sua prática, já que implicam posicionamentos diferentes? Qual é a real compreensão do papel do adulto nos espaços de educação infantil?

De modo especial, essa última questão evidencia a importância de um documento mandatário para a organização cotidiana. Pois, se aceitarmos que, na Educação Infantil, é suficiente um adulto para “acompanhar” o interesse das crianças, então se pode correr o risco de também não se considerar fundamental a formação acadêmica desses adultos. Fato sempre polêmico na área de educação infantil, que já conta com adultos sem formação específica nas funções de auxiliares pedagógicos. Nesse sentido, outro aspecto que observamos é que para evitar a educação centrada no adulto, ou seja, no educador, conforme se faz no ensino dito tradicional, o documento em análise se aproxima muito dos pressupostos da Escola Nova ao enfatizar a espontaneidade da criança e o ensino via experiência, com a figura do adulto em segundo plano, em razão destes.

4.2.2 Documento curricular da segunda maior cidade catarinense: apropriações da perspectiva histórico-cultural

O segundo documento curricular em análise é o “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Vol. III”. Esse documento, como dissemos quando analisamos sua estrutura, claramente foi organizado de acordo com o padrão das normas técnicas, pois apresenta um índice que logo identifica a sua organização, fornece os pressupostos teóricos utilizados, bem como informa nominalmente as pessoas que estiveram envolvidas no seu processo de elaboração – o que nos permite realizar uma análise baseada nas informações explícitas. Essa organização torna mais fácil a sua compreensão por parte dos sujeitos a quem se destina: os educadores da educação infantil municipal.

Especificamente falando sobre a concepção de desenvolvimento infantil o documento em análise, que contou com a consultoria de Zoia Prestes, a cita:

> Para Zoia Prestes (2008), desenvolvimento é a emergência do novo, que surge na infância, sobretudo, com a atividade do brincar, sendo este um processo ininterrupto de mudanças. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento não é linear ou natural, tampouco é resultado apenas de um amadurecimento biológico. O desenvolvimento é consequência das relações sociais e, portanto, torna-se fundamental a intencionalidade na organização das condições para que as relações entre as crianças ocorram no contexto da educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10, grifos nossos)

Do excerto, percebemos a compreensão do desenvolvimento como um processo contínuo de mudanças que decorrem das apropriações feitas pelas crianças sobre os elementos culturais do seu entorno. Quando se fala em apropriações, para a Teoria Histórico-Cultural, isso significa compreender que há uma postura ativa da criança na assimilação dos elementos e significados que são a ela disponibilizados. Dito de outro modo, a criança não recebe passivamente os conhecimentos que lhe são apresentados, mas ela também os recria e os recombina, dando a eles outros significados além dos já postos. Então, trata-se de uma postura ativa assumida pela criança, que vai se transformando na relação com a atividade que executa, mediada pelas pessoas e elementos culturais presentes no seu meio, daí o caráter social do desenvolvimento.

A citação e a consultoria prestadas por Prestes para a elaboração do documento em análise já indicam um posicionamento teórico, mas queremos acrescentar a informação de que esse documento também se baseia nas concepções apresentadas pelas DCNEI’s e pelo Parecer CNE/CEB n. 20/2009, que

como já vimos, confluem com a perspectiva histórico-cultural. Vejamos o que o documento em análise diz sobre as DCNEI's e o parecer:

> As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 9, grifos nossos)

> A importância das relações está anunciada no Parecer nº20/2009 das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p.6), na definição do currículo como "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artísticos, científico tecnológico". (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 33, grifos nossos)

Esses excertos estão alinhados à concepção de desenvolvimento que acabamos de analisar. Mas, além disso, eles trazem junto e introduzem aqui as concepções de criança e de educação infantil.

Mas, antes de prosseguirmos com a análise sobre as concepções de criança e de educação, queremos fazer um apontamento. Quando o documento em análise faz referência às DCNEI's e ao Parecer CNE/CEB n. 20/2009, ele traz a compreensão da criança como um sujeito central no planejamento. Essa informação é importante porque, à primeira vista, pode remeter à concepção de educação escolanovista, que primava pela centralidade da criança no processo educativo, em virtude da qual o educador deveria dirigir sua atenção no sentido de apreender delas os seus interesses para, com base neles, organizar seu planejamento. Nesse momento é preciso lembrar que esses dois documentos, as DCNEI's e o parecer, trabalham com a concepção histórico-cultural, que não desconsidera os interesses da criança, mas que preza pela primazia do planejamento do educador como pré-condição para fazer as mediações com as crianças. Ou seja, é praticamente o sentido contrário em relação à posição escolanovista.

Diante disso, nos perguntamos: como esses documentos falam da perspectiva da criança como sujeito ativo, histórico e de direitos, que precisa ser considerada como centro do planejamento pedagógico, e ao mesmo tempo usam a perspectiva histórico-cultural como fundamento, sendo que essa perspectiva vem dizer da importância da figura do professor?

Ora, ter a criança como centro do planejamento é, certamente, a função da Educação Infantil, tal como a própria denominação já enuncia. Mas, não é a mesma

coisa que submeter o planejamento aos interesses dela. A Teoria Histórico-Cultural vem trazer a proposição de que a tarefa da educação é justamente planejar antecipadamente as atividades que levam ao desenvolvimento psicológico da criança, e não esperar a demanda da criança para depois fazer o planejamento. Isto porque parte-se do pressuposto de que a demanda e os interesses da criança são dirigidos aos elementos que ela já conhece. De que adianta, em termos de desenvolvimento, trabalhar com o que ela já conhece? Não se deveria ensinar o novo? É por isso que para a Teoria Histórico-Cultural o adulto é que precisa desempenhar o papel de antever as necessidades da criança, e não partir dos interesses dela. É o adulto, como parceiro mais experiente na cultura, que é capaz de reconhecer a diferença entre aquilo que a criança já domina e aquilo que ela pode vir a fazer com sua ajuda, para aprender algo novo ou melhorar aquilo que já sabe. A criança não tem condições de fazê-lo sozinha. (PRESTES, 2010)

Feito o apontamento, reiteramos que a concepção de criança presente no documento em análise é a histórico-cultural, como podemos perceber tanto pela intertextualidade com as DCNEI's, como pelos seguintes excertos:

> Acerca desta consideração da importância das relações sociais e culturais na composição da prática pedagógica das unidades educativas, é importante tecer algumas notas: primeiro, as crianças, desde bebês, não são inertes nestas relações. Elas se constituem de forma ativa e interferem na constituição daqueles com quem elas se relacionam, [...].
>
> Segundo, [...] Apreende-se que as crianças vivem relações que antecedem a entrada na creche e, que elas continuam a viver estas e outras relações de forma simultânea em seu processo de socialização. [...]
>
> Terceiro, as crianças vivem processos de socialização diversos, (situadas em diferentes famílias, comunidades e atravessados por aspectos concernentes ao gênero, à etnia, à classe social) ainda que possam viver em uma mesma cidade ou sociedade, o que implica pensar a heterogeneidade constitutiva dos grupos de que estas fazem parte. [...] (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 34, grifos nossos)

Os excertos nos informam que o documento em análise compreende a criança como sujeito ativo, que se constitui na relação com outros de maneira recíproca, ou seja, que apreende informações vindas deles, mas que também provoca neles transformações. Além disso, considera a criança como sujeito histórico e singular ao reconhecer ser ela possuidora de experiências que precedem seu ingresso na escola e de outras que são concomitantes e paralelas às vivenciadas no ambiente escolar. Souza (2007, p. 133) explica que

> Para o Enfoque Histórico-Cultural, o caráter ativo do sujeito no processo de apropriação, possibilita a criação da singularidade de cada ser humano.

> Concebe-se, nesta perspectiva, que a criança, ao adquirir novas formas de apreender o mundo, não só o recria para si, mas lhe atribui um sentido pessoal, internalizando a cultura e as características do mundo externo como algo que agora lhe é próprio e singular.

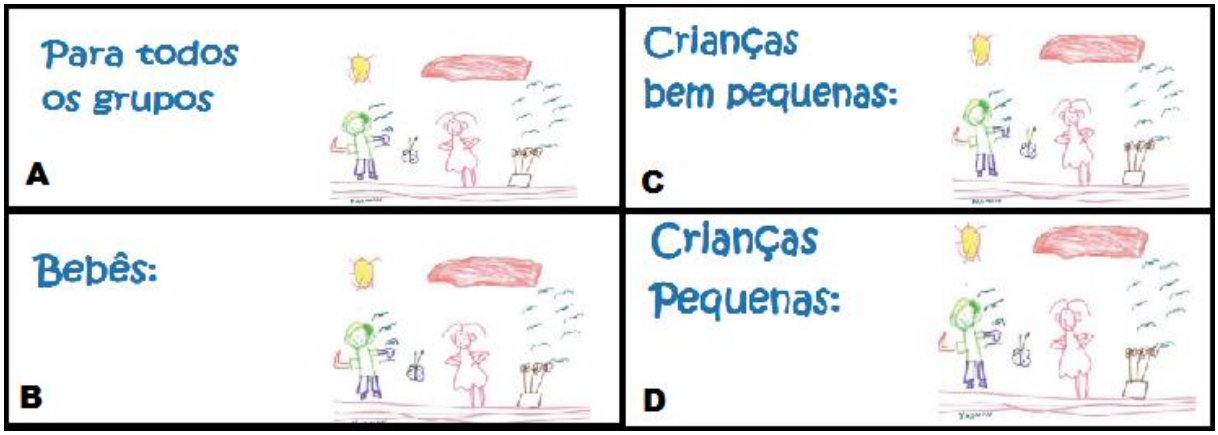
Sobre a concepção de educação apresentada pelo documento de Florianópolis, ele traz a seguinte informação:

> Os primeiros pressupostos anunciados, já nas diretrizes municipais de 2010, dizem respeito à própria concepção de educação infantil:
>
> > [...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (ROCHA, 2010, p. 12)
>
> Interessa-nos, de modo especial, reafirmar que a intencionalidade pedagógica acima referida depende da organização sistemática das propostas por meio de estratégias da ação pedagógica, desse modo, cabe aos profissionais que atuam com as crianças, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento, estruturar o cotidiano tendo em conta toda a riqueza que o compõe. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 9, grifos nossos)

Como podemos observar, essa concepção de educação alinha-se à proposta pelas DCNEI's, que se dá no âmbito legal e garantista de direitos – ou seja, busca-se alinhar à concepção da criança como sujeito de direitos, dentre os quais está o de receber uma educação pública de qualidade e intencionalmente planejada com vistas ao atendimento das suas especificidades – e à perspectiva histórico-cultural que muito bem pode fundamentar essa concepção garantista, uma vez que pressupõe a influência da instrução formal como essencial para o desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 1978).

Outro aspecto interessante sobre a concepção de educação, é que as orientações apresentadas pelo documento em análise foram pensadas na forma de ciclos da infância no lugar de receber denominações de diferenciação por faixa etária, como podemos observar na Figura 14:

Figura 14 – Classificação das crianças feita pelo documento de Florianópolis



Fonte: produzido pelos autores a partir de imagens retiradas do documento de Florianópolis (2015).

A Figura 14 mostra a sequência adotada pelo documento em análise para classificar os coletivos de crianças, com vistas a fornecer orientações gerais, ou seja, comuns aos diferentes momentos da infância, e outras pertinentes a cada momento específico. As expressões empregadas na classificação são adjetivas e designam, com bastante sensibilidade, pessoas, não sua representação por informações numéricas como a idade.

Essa classificação indica uma tentativa de romper com a lógica linear de conceber o desenvolvimento humano. A lógica linear a que nos referimos é aquela adotada pelas teorias que classificamos na categoria A do Quadro 5, apresentado no início desse subcapítulo, segundo as quais a criança atinge diferentes graus de potencialidade conforme amadurece e só depois é que as intervenções pedagógicas se tornam efetivas, ou seja, um processo em que a maturação se sobrepõe à aprendizagem.

Ressaltamos que dissemos que é uma tentativa porque sabemos que as denominações empregadas também aparentam certa linearidade. Mas, há que se considerar que trata-se de uma apresentação didática, e que seria muito improvável conseguir realizar uma apresentação documental que expressasse uma classificação dialética para falar do desenvolvimento em forma de texto explicativo, que exige certa estrutura para ser compreensível.

Além disso, a concepção histórico-cultural não nega que existem diferentes momentos no processo biológico e psicológico do desenvolvimento humano. Mas, em relação a este segundo (psicológico), compreende que ele não necessariamente corresponde ao momento em que está o primeiro (biológico), porque há uma

diversidade de possibilidades que podem ou não se efetivar no seu percurso de desenvolvimento psicológico, que não é determinado, é iminente, e tem a ver com as condições objetivas de realidade da criança.

No sentido de tentar transpor um pouco da linearidade evocada pelo recurso texto, o documento em análise também faz uso notório de diversas imagens que, de certa forma, auxiliam na compreensão das suas concepções e conferem uma dimensão semiótica a esse documento.

Dentre todas as imagens empregadas pelo documento em análise, contabilizamos o total de 256 fotos em que aparecem crianças interagindo com outras crianças ou com adultos, ao longo de 134 páginas do documento. Aquelas em que identificamos a interação criança-adulto somam 52 fotos, das quais separamos algumas que julgamos bastante expressivas quanto à função de auxiliar na compreensão das concepções:

Figura 15 – Imagens de crianças e adultos em atividade.

Fonte: montagem feita pelos autores com base em imagens retiradas do documento de Florianópolis (2015).

Nas imagens da Figura 15, podemos observar claramente a concepção de educação como propiciadora de condições para o desenvolvimento das variadas dimensões e capacidades humanas da criança. As imagens também mostram um pouco da diversidade de atividades culturais experimentadas pelas crianças na rede pública, bem como o papel mediador exercido pelos adultos sobre essas atividades.

Mas, para finalizar as análises sobre esse documento, queremos fazer algumas pontuações sobre discrepâncias conceituais que encontramos em relação à Teoria Histórico-Cultural.

A primeira delas é entre as concepções de ‘vivência’ e ‘experiência’ fornecidas pelo documento, que diferem daquelas feitas por Vygotsky e explicitadas por Pino. Vejamos como o documento de em análise conceitua ‘vivência’ e ‘experiência’:

> Um ponto de partida importante é a compreensão de que organizamos nas instituições de educação infantil variadas propostas para as crianças. Estas propostas, que englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos, pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais[3], entendendo **vivências** como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a **experiência** se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10, grifos dos autores).

Mas, de acordo com Pino (2010, p. 753, grifos do autor), a concepção histórico-cultural de ‘vivência’ é entendida da seguinte forma:

> Com a ideia de que a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança, Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento *humano*, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser *humano*, é feito do “material” social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança. Daí que Vigotski relacione a *vivência* com a *significação* que a criança se faz das situações criadas pela dinâmica do meio.

Comparando as duas concepções, pareceu-nos que o modo como o documento de Florianópolis compreende ‘vivência’, ao aloca-la na dimensão da percepção, se diferencia do conceito histórico-cultural defendido por Pino, o qual entende que a ‘vivência’ pertenceria a uma dimensão social e subjetiva, dotada de significação. Acreditamos que valha a pena fazer essa pontuação a fim de que possamos refletir sobre ela para sermos mais assertivos em relação à análise e compreensão do documento.

Além disso, para a Teoria Histórico-Cultural o conceito de vivência é ímpar na compreensão do processo de desenvolvimento humano por ela proposto. Pensamos, então, que o conceito apresentado pelo documento, diferente do proposto por Pino, poderia incorrer numa apreensão equivocada de um conceito da Teoria Histórico-Cultural, que poderia levar a uma sugestão de prática também equivocada, uma prática que desconsidere o fator da mediação simbólica existente entre a criança e o objeto, bem como o papel do educador enquanto mediador dessa relação (DUARTE, 1996; PINO, 2010).

Entretanto, ao seguir na análise do documento observamos que, apesar dessa inversão conceitual, as orientações feitas pelo documento buscaram se alinhar aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como podemos observar nos seguintes excertos:

> Evidencia-se então, que as relações sociais e as brincadeiras são premissas para o desenvolvimento das crianças na educação infantil e, portanto, precisam ser consideradas no planejamento. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 14)
>
> É necessário, então, planejar e organizar tempos, espaços, materiais, brinquedos e brincadeiras aos grupos dos bebês, no entanto, esse planejamento e organização não devem se restringir apenas às salas de referência destes, tampouco obstar sua relação com as crianças de outros grupos. Faz-se necessário potencializar os processos de socialização no interior das brincadeiras, experiências e saberes que o encontro com crianças de diferentes idades permite (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 14, grifos nossos).

O outro aspecto que queremos pontuar refere-se ao seguinte excerto, retirado da parte em que o documento fala sobre as linguagens visuais:

> Considerar as crianças como autoras e protagonistas das suas produções e, neste sentido, o trabalho com cópia, redução, ampliação de imagens e a releitura de obras de arte adotadas como práticas homogeneizadoras que devem ser evitadas, pois empobrecem os processos criativos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 91)

O excerto traz a concepção da criança como autora e protagonista das suas produções, salientando que para ser vista dessa forma, é preciso diminuir atividades de imitação. Entendemos, dessa forma, que o documento considera que os processos criativos devem vir da própria criança, de forma espontânea.

Isso nos chamou atenção porque a Teoria Histórico-Cultural trata a imitação por uma perspectiva que não é a de reprodução mecânica, pois considera o papel ativo da criança no processo. Considera que a criança não dispõe de todos os

elementos necessários para reproduzir fidedignamente uma obra, por exemplo, então emprega outros recursos para executar a atividade, imprimindo nela sua própria marca e significados (VYGOTSKY, 2009).

Além disso, o documento em análise também apresenta nesse excerto a ideia da criatividade como processo que é empobrecido pelas atividades de imitação. Mas, segundo Vygotsky (2009), o cérebro, que constitui a base orgânica e material da atividade humana, trabalha com duas possibilidades de atividades: a reprodutiva, que tem a função de conservar e facilitar a reprodução de experiências anteriores; e a criadora ou combinatória, que é responsável pela reelaboração dos elementos das experiências anteriores em novas situações e comportamentos.

Desse modo, para a Teoria Histórico-Cultural, “a criação é um processo de herança histórica” (VYGOTSKY, 2009, p. 42), que pressupõe condições materiais e psicológicas para sua efetivação, ou seja, pressupõe que a criança tenha os recursos materiais necessários para realizar a atividade e também que ela recombine os elementos culturais apreendidos anteriormente. Então, segundo Vygotsky, é justamente “essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (VYGOTSKY, 2009, p.17)

4.2.3 Documento curricular da terceira maior cidade catarinense: assumidamente histórico-cultural

O documento “Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Educação Infantil – Volume I”, conforme dissemos quando analisamos sua estrutura anteriormente, dividiu os principais conceitos a serem abordados por ele em breves capítulos, apresentando textos facilmente compreensíveis, mesmo não apresentando outros recursos, como fotos e imagens das crianças interagindo, para auxiliar na reconstrução mental dos lugares e atividades que permeiam a rede de ensino da cidade.

Esse documento, assim como o analisado anteriormente, também se preocupou em deixar explícito o seu embasamento teórico ao assumir enfaticamente a perspectiva histórico-cultural:

> Na perspectiva histórico-cultural, todos são sujeito e objeto da educação na medida em que inferem na construção da identidade individual e social. As Diretrizes Curriculares são produto da ação de sujeitos ativos e

> participantes; são instituídas e instituintes de um quadro social, de um cenário político, da formação profissional dos sujeitos, das características de uma gestão, enfim, da identidade de um povo. (BLUMENAU, 2012, p. 9, grifos nossos).

Embora o excerto acima já indique o modo como o documento concebe a criança, noutro momento ele ainda especifica o seguinte:

> Rompendo com uma visão adultocêntrica de criança, como um vir-a-ser, entende-se a criança como sujeito histórico e de direitos, membro de um grupo social, co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura, que tem capacidade para aprender, criar, imaginar, brincar, investigar e se desenvolver como ser humano, em uma relação ativa com outras pessoas e, em interação com o mundo. (BLUMENAU, 2012, p. 63, grifos nossos)

Observa-se, no excerto, a compreensão da criança como sujeito ativo, histórico, de direitos e singular, que se constitui nas relações de reciprocidade e interconstituição com os outros e com os elementos da cultura, assemelhando-se à concepção histórico-cultural de criança. Nas palavras de Souza (2007, p. 52) a criança é "sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo que a permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes".

Essa concepção de criança vai ao encontro da concepção de desenvolvimento apresentada pelo documento em análise, segundo o qual

> A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução do sujeito ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução não se dá de forma linear, mas nos diversos campos da existência tais como afetivo, cognitivo, social e motor.
>
> Esse caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológica ou genética. O meio (e por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano, pois permite o contato com a diversidade cultural. (BLUMENAU, 2012, p. 26)

Este excerto nos fala de uma concepção de desenvolvimento que não despreza o fator biológico, mas que considera preponderante o fator social como propiciador do desenvolvimento humano, tal como o é para a perspectiva histórico-cultural, tanto que o próprio documento faz uma referência à Vygotsky e Luria:

> O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e

> desenvolveu-se. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95). (BLUMENAU, 2012, p. 26, grifo nosso)

Para a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento possui duas dimensões: a real, que é aquilo que a criança já sabe, já desenvolveu, e a iminente, que é quilo que ela poderá fazer com ajuda de um parceiro mais experiente. Dito isso introduzimos a concepção de educação que subjaz dessa teoria, a qual designa à educação a tarefa de conhecer as características e possibilidades presentes na zona de desenvolvimento atual da criança para atuar sobre a sua zona de desenvolvimento iminente, no sentido de conduzir essa criança ao seu desenvolvimento psicológico, ressaltando que essa atuação ocorre especificamente por meio da instrução, ou seja, da transmissão de conhecimentos, que é sempre mediada pela linguagem (DUARTE, 1996; VYGOTSKY, 2010).

O documento em análise concorda com essa concepção, uma vez que partilha desse referencial teórico e que esclarece que

> a creche e a pré-escola são espaços sociais privilegiados para a criança viver sua infância, sobretudo pela sua função social específica, qual seja, cuidar e educar ampliando repertório cultural." (BLUMENAU, 2012, p. 69, grifos nossos)

Além disso, identificamos outro excerto que complementa essa posição ao assumir a figura do adulto como autoridade pedagógica:

> A forma escolar é toda organização que tem tempo, espaço, relações impessoais de disciplina e organização de rotina diária, assim como autoridade pedagógica na relação entre adulto e criança, embora se defenda que no contexto da rotina diária a criança tenha participação ativa na estruturação do dia a dia educativo. (BLUMENAU, 2012, p. 75)

Desse excerto chamou-nos atenção, além do fato de evidenciar os elementos que designam a instituição escolar (tempo, espaço, relações impessoais de disciplina e organização da rotina), a presença da questão da importância do papel do educador e da criança no processo pedagógico: reconhece-se que é necessária a autoridade pedagógica do professor em relação à criança, já que ele é mais experiente na cultura e pode contribuir com mais elementos para o desenvolvimento da criança, mas também que esta criança deve ser vista como agente ativo na organização da rotina diária do contexto educativo, de modo que se privilegiem espaços colaborativos entre educador e criança.

Deste modo, o que temos visto até aqui, ao longo do desenvolvimento deste capítulo e no próprio documento em análise, é que tanto o educador como a criança são igualmente importantes no processo de aprendizagem; também, que há uma confluência entre o entendimento da criança como ser ativo e do educador como mediador, como fornecedor de alguns elementos que permitem a essa criança, inclusive, assumir essa posição de agente ativo, já que sem o domínio dos elementos culturais proporcionados pela educação a criança não teria a possibilidade de desenvolver sua autonomia e de se fazer agente ativo no seio da cultura onde está inserida.

4.3 Convergência teórica entre os documentos: a Teoria Histórico-Cultural

Se anteriormente nos detivemos a analisar as concepções de desenvolvimento, de criança e de educação que subjazem dos documentos em estudo, aqui nos interessa expor alguns pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que além de ser a lente pela qual analisamos as concepções, também configura um ponto de convergência entre os documentos analisados.

Apesar do primeiro documento analisado, de Joinville, não se posicionar explicitamente sobre sua base epistemológica, e, da sua organização indicar uma tendência mais construtivista sobre o papel da educação, por meio da intertextualidade verificamos que os três parecem convergir com a concepção da criança como um ser histórico e cultural. Desse modo, convergem também com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual

> [...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (FACCI, 2004a, p.65, grifos nosso)

Nessa perspectiva, entende-se a criança como um sujeito concreto, que se constitui ativa e historicamente desde o seu nascimento, por meio das relações que estabelece com os outros e com o mundo, num processo dialético de reciprocidade e interconstituição que se estabelece entre eles (VYGOTSKY, 2005).

Essa concepção dialética do desenvolvimento da criança fornece elementos que subsidiam a concepção da criança como um ser de direitos, que também se faz presente nos documentos analisados. Isso porque ao reconhecer o processo pelo qual o ser humano se desenvolve, então há que se garantir a ele as condições mínimas para que isso aconteça, justificando um projeto societário no qual o Estado desempenhe o papel de assegurar a provisão dos elementos materiais e imateriais necessários ao desenvolvimento, dentre os quais, prover escola e educação de qualidade, que compreenda os fundamentos e oportunize o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, considerando o predomínio dessa abordagem nos textos dos documentos analisados, propomos fazer uma reflexão sobre o modo como essa abordagem concebe o desenvolvimento infantil e sobre algumas possibilidades que traz para as práticas da educação escolar.

A Teoria Histórico-Cultural propõe que o desenvolvimento humano seja compreendido pela sua condição material e histórica. Nesse sentido, Vygotsky (2001, p. 96), ao criticar a tentativa da psicologia tradicional positivista de encontrar características e leis universalmente válidas para o desenvolvimento infantil, afirmou que “[...] a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil, mas o historicamente infantil”.

Assim, nessa perspectiva não se estabelecem estágios de desenvolvimento psicológico restritos à cronologia maturacional biológica, mas compreende-se que não é possível estabelecer etapas do desenvolvimento que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo. Isto porque para Vygotsky (1995, p. 141), o desenvolvimento é

> [...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

Nesse mesmo sentido, Elkonin (1987) reforçou a importância de um enfoque histórico sobre o processo de desenvolvimento, pontuando que há certos períodos ou estágios do desenvolvimento infantil que se delineiam no curso da história da humanidade de modo a alterar o lugar ocupado pela criança nas sociedades; e que

esses períodos ou estágios são caracterizados por determinadas formas de relação e por uma atividade principal, uma atividade que funciona como a principal forma de relacionamento da criança com a realidade naquele período da sua vida (FACCI, 2004a).

Quando a criança se relaciona com essas atividades formam-se nela certas necessidades específicas, que suscitam mudanças importantes nos processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Então, a periodização do desenvolvimento tratada nessa abordagem não provém da natureza biológica humana e não possui vínculo rígido com a idade cronológica da criança, mas emerge das condições históricas e culturais vivenciadas por elas. (FACCI, 2004a)

Leontiev (2001) explicou que a atividade principal de um período é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança, devendo-se focalizar a relação da criança com a atividade principal ao invés da atividade em geral. Desse modo, a transição de um estágio do desenvolvimento a outro se daria pela mudança do tipo principal de atividade, uma vez que

> surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica (LEONTIEV, 2001, p. 66).

Elkonin (1987) propôs uma hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança que aponta para a existência de três fases do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência. Ele também pontua que cada fase pode ser composta por duas atividades principais ou dominantes (a primeira, desenvolvida nos sistemas criança-adulto social e a segunda, no sistema criança-objeto social) em determinadas fases e em outras não, considerando que na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em outras atividades dominantes não elimina as atividades anteriores, apenas muda seu lugar nas relações da criança com a realidade.

No que se refere à primeira infância e à infância, que são o objeto de interesse dessa dissertação e dos documentos curriculares da Educação Infantil abordados, Elkonin (1960, p. 504) diz que, ao nascer, a criança possui apenas alguns reflexos incondicionados, ou seja, ela “já possui pronto o complicado

mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido [...]", mas, para adaptar-se às novas situações de vida, ao longo do seu primeiro ano de vida a criança adquire os reflexos condicionados, já que os reflexos incondicionados são insuficientes para ela se adaptar a essas novas situações.

Elkonin (1960; 1987) também disse que fazem parte desse momento da vida da criança dois grupos de atividades, a saber, a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória-objetal. Sobre o primeiro grupo, por meio da relação entre a criança e as pessoas que a rodeiam se estabelece uma forma de comunicação social, que representa a primeira forma da criança inserir-se na sociedade. Este período da comunicação direta vai do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida, e nele a criança utiliza de várias maneiras peculiares de se comunicar com os adultos, tais como o choro e o sorriso. A mediação dos adultos, neste momento, também transmite às crianças um vínculo emocional, e, a partir dessa mediação, "aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras" (ELKONIN, 1960, p. 507).

No final do primeiro ano, Elkonin (1960) apontou que a criança já pode conseguir pronunciar suas primeiras palavras, e que isso indica o início de uma nova etapa no seu desenvolvimento, já que nesse momento essa criança terá adquirido a possibilidade de formar novas relações com os adultos e os objetos. Além das possiblidades que vêm com as primeiras palavras, neste momento a criança geralmente já pode começar a andar, e isso não só amplia a abrangência das possibilidades de interação com os objetos que ela já conhecia como também possibilita a descoberta de novos objetos presentes no ambiente, caracterizando o início do período da atividade manipulatória-objetal.

Sobre a atividade manipulatória-objetal, Elkonin (1960) esclarece que a criança, desde cedo, começa a assimilar a experiência das pessoas com os objetos. Mas, também pontua que não basta que os objetos sejam a ela disponibilizados, porque sozinha a criança dificilmente chegará a utilizá-los da maneira como se as pessoas o costumam fazer naquele contexto. Assim, é necessária a mediação do adulto para que a criança aprenda a manusear os objetos da forma culturalmente correta.

Facci (2004a), complementando o pensamento de Elkonin, pontua que nesse momento a linguagem ainda não corresponde à atividade principal da criança, mas

constitui a forma pela qual ela consegue obter com mais êxito o auxílio dos adultos para entender como se relacionar com os objetos. Aí sim, juntos, a linguagem mais a possibilidade ampliada pela motricidade de acesso aos objetos, vão tornando a criança cada vez mais autônoma, constituindo fatores essenciais para as novas aprendizagens.

A segunda etapa do desenvolvimento da criança, de acordo com Elkonin (1960; 1987), é a infância. Assim, por volta dos três anos de idade inicia-se um novo momento no desenvolvimento da personalidade infantil, que costuma prolongar-se até cerca dos seis anos de idade. Esse momento é caracterizado pelo interesse da criança nos jogos e nas atividades lúdicas, que viabilizam o aparecimento dos jogos de papéis (criança-adulto social) e atividades de estudo (criança-objeto social) como atividades principais ou dominantes. A criança, que já imitava as ações do adulto desde o período anterior, passa a reconhecer que essas ações têm uma função social. Pode-se dizer que com a organização adequada da vida da criança mais as experiências vividas por ela nos três primeiros anos de sua vida, ela está para formar a percepção semântica do mundo, que possibilitará a apropriação de sua cultura.

É importante destacar que o jogo de papéis não se desenvolve espontaneamente, mas é também socialmente mediado (FACCI, 2004a; VYGOTSKY, 2007), frisando a importância do adulto no processo de enriquecimento das experiências infantis: quando o adulto lê histórias; incentiva a observação dos papéis sociais presentes no entorno; enriquece as vivências infantis com conhecimentos sobre o mundo e sobre as pessoas; a possibilidade de brincar de faz-de-conta se amplia e amplia as possibilidades de desenvolvimento. Aqui também está a importância da mediação do(a) professor(a) na educação infantil.

Por outro lado, apesar da sua importância, há outras atividades, além dos jogos de papéis, que desenvolvem a capacidade expressiva da criança e o seu conhecimento sobre as pessoas e as coisas do mundo, dentro do quais os objetos sociais tem um papel fundamental (LAZARETTI, 2016). Disso decorre a necessidade de envolver a criança em atividades diversificadas e significativas, que instiguem a sua curiosidade e a afetem positivamente para que, nesse sentido, a mobilizem para se apropriar dos objetos culturais, desenvolvendo suas funções mentais superiores. Neste contexto, o trabalho dos educadores, ao propor situações que possibilitem a ampliação das necessidades de conhecer e de se expressar das crianças, diversifica

e enriquece as suas atividades, tornando-os essenciais para o desenvolvimento da personalidade infantil (LAZARETTI, 2016).

O período dos jogos e atividades lúdicas cria as bases para um novo período do desenvolvimento da personalidade, o da escolarização. Isso porque ao imitar os papéis sociais dos adultos, a criança vai percebendo cada vez mais que ainda não domina os conhecimentos deles, e que esses conhecimentos são muito interessantes para ela. Nesse momento, o local privilegiado para a aprendizagem desses conhecimentos é a escola, e com essa nova configuração mais o desejo da criança por ocupar novos espaços nas relações sociais, espaços mais valorizados pelos adultos, emergem também novas transformações na personalidade: formas de pensamento cada vez mais abstrato e a formação de conceitos decorrentes desse tipo de pensamento; maior capacidade argumentativa; autoconsciência cada vez mais profunda acerca das próprias possibilidades e vontades; a possibilidade de agir com objetivos previamente formulados. (LAZARETTI, 2016)

Todas as novas capacidades e traços de personalidade adquiridos pela criança desde o seu nascimento até a idade pré-escolar contribuem para a complexificação da sua consciência no momento da escolarização (BOZHOVICH, 1987).

Considerando essa perspectiva do desenvolvimento, em que Vygotsky e Elkonin pontuam transformações que acontecem no psiquismo da criança em determinados momentos da sua vida por meio da alternância do seu interesse e das atividades dominantes e acentuam a importância do lúdico e da mediação nesse processo de desenvolvimento, observamos que as indicações de práticas pedagógicas feitas pelos três documentos curriculares em análise, para cada momento da vida da criança, são semelhantes e possuem uma base comum: a referência feita pelas DCNEI's (2010), com base nos esclarecimentos do Parecer CNE/CEB n. 20/2009, estabelecendo que

> as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e as **brincadeiras** e
>
> **Garantir experiências que**:
>
> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação das experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
>
> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
>
> Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
>
> Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
>
> Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
>
> Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
>
> Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
>
> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
>
> Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
>
> Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
>
> Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
>
> (BRASIL, 2010, p. 26, grifos em negrito do autor, sublinhado nosso)

Podemos perceber especialmente pelos nossos grifos, no excerto, que há uma correspondência entre os objetivos de aprendizagem propostas pelas DCNEI's (2010) e a periodização proposta pelos autores da Teoria Histórico-Cultural. Ambos abordam a importância da brincadeira e da mediação, da linguagem, das vivências culturais, enfim, da utilização de diversos elementos materiais e imateriais necessários para o desenvolvimento psicológico da criança.

Reconhecemos que esses elementos também foram considerados importantes, resguardadas suas diferenças epistemológicas, por outros estudiosos além de Vygotsky e colaboradores. Um exemplo de um pensador cuja teoria parece estar bem alinhada com as disposições das DCNEI's é Jhon Dewey – que apresentamos no capítulo 2 –, cuja teoria centrava-se no protagonismo da criança e na propiciação, pelos educadores, de experiências significativas para a educação integral da criança, o que converge com a proposição de campos de experiências

feita pelas DCNEI's (2010). Porém, nos documentos curriculares analisados, a operacionalização desses elementos, a forma como eles foram sistematizados e organizados na configuração da Educação Infantil atual, nos mostra interessante afinamento à periodização proposta por Elkonin (1960), conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 – Correlação entre a Teoria Histórico-Cultural e indicações de práticas pedagógicas para Linguagem Oral e Escrita nos documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses

FAIXA ETÁRIA	**PERÍODO DO DESENV. NA THC***	**DOC. DE JOINVILLE** (Linguagem Oral e Escrita, s/d)	**DOC. DE FLORIANÓPOLIS**** (2015, p. 70-89)	**DOC. DE BLUMENAU** (2012, p. 78-107)
0 a 1 ano	Comunicação emocional direta e Atividade manipulatória-objetal	1. Brincar de produzir sons vocais com o professor, com outras crianças e sozinha. 2. Ouvir histórias e reconhecer elementos das histórias nas ilustrações. 3. Compreender o significado de algumas palavras usadas em seu cotidiano.	1. Narrar aos bebês às ações desenvolvidas com eles, antecipando a ação [...]. 2. Proporcionar momentos de exploração de músicas e sons que contemplem o desenvolvimento da linguagem oral, gestual e corporal. 3. Disponibilizar e possibilitar que os bebês tenham acesso a materiais diversos para descoberta dos traços, explorando-os com o corpo, sentindo as texturas e sensações destes materiais, com os quais ele possa deixar marcas em diferentes superfícies. 4. Possibilitar que os bebês, a seu modo, contem, recontem e partilhem histórias com outras crianças. 5. Organizar os ambientes com fotos dos bebês ao seu alcance, no chão, em tapetes ou paredes, para que possam identificar a si e a seus pares, percebendo as diferentes formas de representação da realidade.	1. Momentos individuais, e em pequenos grupos, de contação e leitura de história; 2. Nomeação de objetos e pessoas; 3. Roda de conversa, em pequenos grupos, sobre situações do cotidiano da unidade e vividas em família, utilizando imagens, vídeos, gravações... 4. Brincadeiras com caixas de tamanhos e formas diferentes.
1 a 2 anos		1. Usar palavras e pequenas frases para se expressar em diversas situações do cotidiano, inclusive para manifestar diferentes necessidades (com ou sem o auxílio do adulto). 2. Participar de conversa coletiva, apoiando-se na fala complementar do professor. 3. Acompanhar oralmente passagens de histórias de repetição.		
2 a 3 anos		1. Fazer uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar vivências e expressar emoções, desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas		1. Circuito com diferentes elevações e obstáculos; 2. Observação individual do corpo em diferentes propostas: gestos,

		diversas situações cotidianas de interação. 2. Participar com desenvoltura de brincadeiras que envolvam jogos verbais. 3. Brincar de anotar recados e de fazer lista de compras.		mímicas, dramatizações, imitações, dança, com ajuda de espelho, filmagens, fotos; 3. Construção de textos coletivos: combinados, pesquisas, bilhetes, receitas...;
3 a 4 anos	Atividades lúdicas e Atividades de estudo	1. Comunicar-se oralmente com colegas e adultos, de forma clara e organizada. 2. Fazer primeiras tentativas da escrita mesmo de modo não convencional. 3. Escrever o próprio nome com e sem apoio (crachá).	1. Possibilitar ações que auxiliem a desenvolver e ampliar a fala e o vocabulário das crianças, ao organizar situações e espaços que privilegiem e desafiem a fala e a escuta nos momentos de conversas, brincadeiras no parque, na sala, nos momentos de contação de histórias, de higiene e de alimentação. 2. Disponibilizar suportes materiais, como papéis de diferentes formas, tamanhos e texturas, cadernos, bloquinhos, agendas, canetas, lápis, giz, jogos de palavras, carimbos para exploração/descoberta do grafismo e da escrita. 3. Oportunizar, cotidianamente, práticas de leitura e escrita, com momentos nos quais as crianças leiam, criem, narrem, cantem e encenem as suas próprias histórias, possibilitando representa-las de diferentes formas, dentre elas, desenhos, esculturas, produção de livros e tantas outras.	1. Interações e conversas, em pequenos grupos, para pesquisa em livros e internet; 2. Construção de histórias, textos coletivos e individuais; 3. Descrição de objetos, situações, características do espaço, amigos... 4. Tentativas de escrita e leitura de acontecimentos do cotidiano ou de registros de situações marcantes; 5. Observação e comparação de formas com a escrita de letras e números;
5 anos		1. Comunicar-se oralmente com colegas e adultos, de forma clara e organizada, narrando, descrevendo, argumentando, questionando.	1. Promover momentos de conversa que valorizem o que as crianças têm a dizer e possam expressar as experiências que vivenciam cotidianamente.	

		2. Adequar a fala às diferentes situações comunicativas. 3. Escrever o nome de alguns colegas.	2. Valorizar a formulação de hipóteses buscando constantemente complexificar o seu vocabulário, os seus saberes e conhecimentos de forma a poder estabelecer conversas que problematizem e ampliem as referências das crianças, mediante fontes de consulta confiáveis. 3. Possibilitar que as crianças escrevam seus nomes e de seus pares, e produzam textos mesmo sem saberem ler e escrever formalmente.	
* Os conceitos da Teoria Histórico-Cultural apresentados na coluna foram apresentados e desenvolvidos previamente, neste capítulo. ** O documento não classifica por faixa etária, mas sim por ciclos de infância denominados “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”. A classificação por faixa etária apresentada neste quadro, portanto, não é a original e partiu da nossa interpretação em relação à denominação dos ciclos de infância mais as indicações das atividades apresentadas pelo documento para cada ciclo.				

Fonte: produzido pelos autores.

É importante reiterar que cada um dos três documentos curriculares elaborou uma forma própria de organizar suas indicações de práticas pedagógicas. O documento de Joinville organizou por “Campos de Experiências” e dentro de cada campo fez as indicações por faia etária. O de Florianópolis organizou por “Núcleos da Ação Pedagógica”, e dentro de cada núcleo fez as indicações pelo que chamamos (no capítulo 4.2.2) de ciclos da infância. Já o documento de Blumenau organizou as indicações de aprendizagens diretamente por faixa etária, sem empregar outro tipo de classificação prévia.

Desse modo, para poder realizar a correlação proposta pelo Quadro 6, entre a periodização do desenvolvimento infantil da Teria Histórico-Cultural e a organização pedagógica dos documentos curriculares, nós selecionamos uma categoria comum aos três documentos, a saber a de Linguagem Oral e Escrita, para compor uma amostra. Dentro dessa categoria selecionamos, dentre todas as indicações pedagógicas feitas por cada documento, aquelas que julgamos ais interessantes para o desenvolvimento proposto pela categoria, na quantidade entre três e cinco por faixa etária. Esse quadro possibilitou fazer uma análise horizontal dos dados

para mostrar como as indicações de práticas desses documentos curriculares se relacionam entre si e com a periodização do desenvolvimento proposta pela THC. Ressaltamos que apesar dessa forma de classificação ser linear ela é bastante didática para a finalidade de evidenciar a correlação anunciada, e por isso preferimos apresentar os dados dessa forma.

Com base no Quadro 6 fica evidente a diferença que há na organização das indicações pedagógicas dos municípios: o documento de Joinville possui cinco subdivisões por faixa etária; o de Florianópolis apresenta três subdivisões, que parecem bem alinhadas com as da THC; e o de Blumenau apresenta também três subdivisões. Também podemos observar que, apesar dessas diferenças, os três documentos apresentam indicações de práticas alinhadas com as características apontadas pela periodização da THC. Quando, por exemplo, a THC fala que entre os 0 a 3 anos as atividades dominantes são a comunicação direta emocional e a manipulatória-objetal, observamos que os documentos indicam aos educadores justamente atividades que estimulam a comunicação entre adulto e criança que depois vai levar a criança às primeiras palavras; e atividades que trabalhem a imagem corporal e a motricidade para que depois a criança possa começar a explorar também por si mesma o ambiente e a cultura, quando começar a engatinhar e a dar os primeiros passos.

Além disso, podemos perceber que o que acontece nessa organização dos documentos é a complexificação das atividades propostas para as crianças, com vistas a ampliar o seu repertório cultural e de habilidades. Se quando a criança está na faixa etária de 0 a 1 ano o documento de Joinville, por exemplo, orienta o educador a estimular a criança a “brincar de produzir sons com ele, com outras crianças e sozinha”, entre 1 e 2 anos esse documento também orienta que o educador estimule a criança a “acompanhar oralmente passagens de história de repetição”. Essa complexificação de habilidades e de repertório cultural se faz presente para todos os objetivos de aprendizagem propostos pelos três documentos. Esses objetivos aparecem nas indicações pedagógicas desde os 0 até os 5 anos de idade da criança, mas conforme a faixa etária, cada objetivo complexifica as práticas anteriormente sugeridas e avança com a proposição de novas sugestões pedagógicas.

Esse tipo de organização é bastante similar à proposta da THC, porque parece considerar o conceito de zona de desenvolvimento iminente ao possibilitar

condições do professor avaliar o nível de desenvolvimento atual da criança, permitindo que ele possa planejar e atuar sobre o nível iminente; e também é similar no propósito de complexificação do repertório cultural e de habilidades da criança, pois como foi dito anteriormente, no início deste texto, Elkonin (1987) propôs que durante a vida das pessoas surgem novos tipos de atividade, que vão se convertendo em outras sem eliminar as anteriores, apenas mudando seu lugar nas relações da pessoa com a realidade.

Diante disso, consideramos que conhecer a proposta da Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento infantil permite à escola e aos educadores compreender como acontece o desenvolvimento psíquico da criança. Permite que diferenciem o que a criança já sabe daquilo que ela pode vir a saber com ajuda de alguém mais experiente na cultura, no sentido de oportunizar que os educadores possam atuar sobre esse espaço promovendo atividades que acompanhem e desafiem as possibilidades do desenvolvimento infantil. Isto confere à atividade pedagógica um *status* privilegiado para a efetivação de um projeto societário histórico e democrático, um projeto que compreenda a importância da educação formal no desenvolvimento da criança e a importância em disponibilizar também as condições materiais para que esse desenvolvimento aconteça em sua plenitude.

4.4 A qual projeto societário os documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses estão alinhados?

Feitas as análises sobre as concepções de desenvolvimento, de criança e de educação de cada um dos três documentos curriculares, cada qual responsável por orientar o funcionamento da Educação Infantil na sua respectiva cidade, e identificado o ponto de convergência teórica que há entre elas (apropriações de conceitos da Teoria Histórico-Cultural), nos interessa neste momento contextualizar essas concepções fornecidas pelos referidos documentos no sentido de subsidiar a resposta para a pergunta: a qual projeto societário esses documentos estão alinhados?

Mas, antes, reiteramos que o que propomos neste texto é responder à qual projeto societário estão alinhas os documentos analisados, e não desenvolver a temática e as características dos diferentes projetos societários, que já foram estudados por outros autores como Aranha (1996) e Saviani (1999). Além disso,

reiteramos a posição que assumimos, também com base em Aranha (1996) e Saviani (1999), segundo a qual a educação não pode ser vista como neutra, haja vista que é parte de um contexto social constituído por diferentes projetos em disputa, portanto, é também investida ideologicamente, de modo que as ações que são pensadas e praticadas no seu âmbito são ações políticas alinhadas à efetivação de um determinado projeto societário, que pode ser o vigente, trabalhando no sentido de manter sua ordem e seu sistema de valores, crenças e costumes, ou outro projeto construído a partir da crítica ao modelo vigente, por exemplo.

Desse modo, temos que nas concepções de desenvolvimento, de criança e de educação que apreendemos dos documentos analisados estão implícitas as concepções de homem e de mundo que justificam sua posição em prol de um ou de outro projeto societário.

Em relação à concepção de homem, que subjaz das três concepções analisadas (desenvolvimento, criança e educação), os três documentos, como vimos anteriormente, assumem como referencial a definição trazida pelas DCNEI's (2010), e, nesse sentido, tratam da criança – portanto, da raça humana, do homem – na perspectiva de seres culturais, que se constituem nas e pelas relações que estabelecem com os outros e com o mundo, na condição de sujeitos ativos na construção da sua própria história e na história da humanidade.

Sobre a concepção de mundo, quando os documentos analisados se amparam nas disposições legais (tais como a Constituição Cidadã, a LDB e as DCNEI's) que incumbem à educação certas responsabilidades pela formação integral do homem[33], eles estão alinhados à ideia da educação como responsável pelo processo de humanização desse homem, portanto, também confluem com a concepção do homem cultural, qual seja, como um ser que não é biologicamente determinado, mas que se constitui pelas múltiplas dimensões que compõe a sua integralidade e que perpassam pela relação que estabelece com os outros e com a cultura, onde adquire possibilidades que podem ser diferentes daquelas que teria se contasse apenas com o substrato orgânico (PINO, 2005).

[33] Saviani (2007) pontua que para os liberais integralistas, já a época da Escola Nova, tendo Anísio Teixeira como seu principal precursor, defendiam a educação integral entendendo-a como a integração de fatores como educação física, moral e cívica, assuindo uma posição adaptativa em relação à posição do homem na sociedade. Já os movimentos libertários, conforme Kassick (2008), propunham um modelo escolar que enfatizasse os aspectos de igualdade, autonomia e liberdade humana, assumindo claramente uma posição emancipadora.

Esse entendimento sobre o papel da educação no desenvolvimento do ser humano justifica que seja pensado para ele um mundo, ou melhor, um projeto societário, no qual estejam implicadas as condições materiais e imateriais necessárias para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo. Isto porque, pensando dialeticamente, o desenvolvimento do indivíduo está entrelaçado ao desenvolvimento da sociedade e da cultura nas quais ele é parte constitutiva.

Somada a essas considerações, para prosseguir com a análise sobre a qual projeto societário os documentos curriculares estão alinhados é preciso lembrar que: não deixando claras as suas concepções, o primeiro documento curricular analisado, da cidade de Joinville, também não explicita a que propósito social a educação da cidade serve. Por outro lado, esse propósito está implícito na intertextualidade que faz com os documentos federais, em especial com as DCNEI's; o segundo documento curricular analisado, de Florianópolis, traz explicitamente a concepção de educação infantil como responsável pela formação integral da criança e como respeitadora das suas múltiplas dimensões humanas, mas assim como no documento anterior, não explicita a qual projeto societário está vinculado, embora ele também esteja implícito; o terceiro documento curricular traz a concepção de educação atrelada à sua função social de cuidar e educar ampliando o repertório cultural da criança, mas também não expõe uma definição que indique explicitamente em favor de qual projeto societário está trabalhando, embora também possamos supor sua opção por uma tendência socialista[34] com base no seu referencial teórico assumidamente histórico-cultural.

Tomando essas informações e associando-as ao fato de que os três documentos possuem em comum, além das confluências com pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o fato de estarem vinculados e submetidos legalmente aos documentos federais – dentre os quais especificamos as DCNEI's de 2010 (por ser o documento mais referenciado) –, que aproximam esses três documentos analisados conceitualmente, temos os indícios de que os três estão alinhados a um projeto societário em comum, um projeto, aparentemente, de tendência socialista.

[34] Por "tendência socialista" estamos nos referindo às correntes, teorias e aos movimentos sociais que, mesmo inseridas no contexto capitalista, buscam sustentação nas ideias marxistas para a transformação da sociedade. Ou seja, que são críticos do individualismo e idealismo burguês que vê o homem "em estado de natureza", considerando que, ao invés disso, o homem como ser social multideterminado, e conferindo à escola trabalhar para conscientizar esse homem para que ele se emancipe e possa instaurar uma nova sociedade, mais justa em termos de direitos socais. (ARANHA, 1996)

Dissemos “aparentemente” de tendência socialista porque primeiro temos que considerar que vivemos numa sociedade liberal capitalista marcada pela lógica da acumulação atrelada a um ideal de liberdade individual que se alicerça na defesa da propriedade privada, sobrepondo-se aos interesses coletivos – os quais, inversamente, são centrais nas tendências socialistas; segundamente, porque a sociedade não é constituída por um bloco monolítico, mas pelas lutas de classes e disputas ideológicas das quais, inclusive, resultou o Estado de Direito hodierno, que julgamos ser de tendência socialista. (ARANHA, 1996; SAVIANI,1999)

Importante mencionar que esse Estado de Direito que vivenciamos hoje está ligado ao projeto societário sócio democrático que vem sendo almejado desde o movimento renovador da educação, no início do século XX no Brasil, e que de lá para cá vem passando por avanços e retrocessos nas conquistas dos direitos sociais ao longo desse tempo. Nesse cenário, o projeto social democrático brasileiro chegou mais perto da sua efetivação com a Constituição Cidadã de 1988 e as políticas sociais suplementares a ela. Isto porque, embora tenha sido constituída em meio a um governo de posição política centro-direita com tendência neoliberal, havia naquele momento, por conta da pressão social exercida principalmente pelos movimentos sociais, a reivindicação de uma nova configuração social, mais democrática, participativa e garantidora dos direitos humanos básicos que, em outros países (especialmente europeus), já estavam difundidos pelas políticas do Estado de Bem-Estar Social como estratégia de controle social, de diminuição da pobreza e também de combate à proliferação das tendências socialistas que se difundiam pela América Latina – inclusive pelo Brasil. (SOUZA, 1999)

Desse modo, temos que a nova Constituição brasileira e os documentos reguladores decorrentes dela, dentre os quais as próprias DCNEI’s, foram constituídos no campo de disputas políticas e ideológicas, trazendo em si características que não podem ser consideradas provenientes do projeto societário (neo)liberal ou do socialista, mas que são a síntese desse embate e configuram o projeto social democrático do Estado de Direito brasileiro – cuja tentativa tem sido a de avançar em termos dos direitos político-econômico-sociais.

Mas, retomando a discussão sobre o alinhamento dos documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses a um projeto societário, como foi que chegamos à ideia de que esses documentos estão alinhados ao projeto sócio democrático do Estado Democrático de Direito?

Desenvolvemos a ideia dessa relação dos documentos curriculares das três cidades com o projeto sócio democrático do Estado de Direito por meio das indicações obtidas com a revisão histórica que fizemos nos capítulos 2 e 3 e, especialmente, por meio da intertextualidade entre os documentos curriculares analisados com os documentos federais (Parecer CNE/CEB n.20/2009, DCNEI de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB de 2013) e com a literatura, a partir de autores como Aranha (1996) e Saviani (1999; 2007).

Vejamos o processo que construímos para essa análise: [1] partimos da análise das concepções de desenvolvimento, criança e educação contidas nos documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses e percebemos que, embora esses documentos não trouxessem explicitamente a qual projeto societário estavam vinculados, as concepções analisadas faziam interface com [2] os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que foi pensada no contexto socialista da extinta União Soviética, [3] e com as disposições das DCNEI's de 2010, cujas concepções haviam sido esclarecidas e aprofundadas pelo Parecer CNE/CEB n. 20/2009. [4] As DCNEI's de 2010 foram incorporadas pelas DCNEB's de 2013, que

> pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2013, p. 16, grifo nosso)

[5] As DCNEB's estão hierarquicamente subordinadas à LDB de 1996, [6] que por sua vez é um desdobramento dos direitos educacionais previstos pela Carta Magna de 1988, responsável pelas bases para a implementação do projeto sócio democrático do Estado de Direito.

O projeto sócio democrático do Estado de Direito, tendo se constituído num cenário de disputas, representa um tipo de conciliação entre os interesses dos liberais e dos socialistas. Daí que ele não rompe completamente com a ideologia liberal, mas busca ampliar os direitos dos cidadãos com vistas à sua emancipação, como observamos no seguinte excerto das DCNEB's de 2013

> [...] a escola brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (BRASIL, 2013, p. 19)

Um dos direitos previstos pelo Estado de Direto é o de acesso à educação de qualidade, que confere à educação formal a responsabilidade pedagógica pela

formação integral humana. O interessante desse conceito é que, segundo observamos na obra de Saviani (2007), todas as tendências pedagógicas modernas são a favor da formação integral humana, tanto as liberais como as marxistas, mas o que acontece é que elas diferem na compreensão da sua finalidade e no aspecto teórico-metodológico. Um exemplo disso é que, se para os liberais a educação tem a função de desenvolver as diversas dimensões humanas com vistas à sua integração ao mercado de trabalho, para as tendências socialistas a finalidade é a formação multidimensional com vistas à emancipação humana.

Desse modo, ao dizer que os documentos curriculares analisados se alinham ao projeto sócio democrático do Estado de Direito, estamos dizendo que esses documentos trabalham em prol do avanço dos direitos sociais e da emancipação humana, buscando garantir às crianças que utilizam as escolas de educação infantil públicas dessas três cidades, as condições materiais e imateriais pertinentes ao campo educacional que se desenvolvam e se tornem cidadãos do seu tempo.

Por fim, salientamos que, apesar dos avanços que vem sendo conquistados no campo da educação na direção da formação integral para a emancipação humana, observamos a emergência de movimentos conservadores apoiadores do projeto neoliberal, que pode significar retrocessos nos direitos sociais alcançados e um redirecionamento da educação, com sinais de retorno da tendência tecnicista, que prioriza a formação de mão-de-obra para o mercado capital, muitas vezes, em detrimento dos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa que originou este texto surgiu, além do nosso interesse sobre a interface entre as tendências pedagógicas e as concepções psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, da demanda apontada por Ludvig (2017) sobre a necessidade de investigar melhor as teorias que fundamentam os documentos curriculares da Educação Infantil de cidades catarinenses, haja vista seu caráter orientador das práticas pedagógicas, bem como a possibilidade de haver discrepâncias epistemológicas contidas num mesmo documento.

Com isso em mente, realizamos a pesquisa com objetivo de compreender as concepções de desenvolvimento humano, de criança e de educação infantil que se apresentam nos documentos curriculares da Educação Infantil das três maiores cidades catarinenses para identificar a qual projeto societário elas estão alinhadas. Para isso, definimos como objetivos específicos conhecer o legado deixado por importantes reformas educacionais nacionais desde o final do século XIX, que julgamos ter sido efetivado pelo conteúdo apresentado nos capítulos 2 e 3; identificar as concepções de desenvolvimento, criança e educação infantil subjacentes nos documentos fornecidos pelas secretarias de educação das cidades pesquisadas; e analisar qual ou quais projetos societários se revelam a partir das concepções identificadas. Estes dois últimos objetivos culminaram no capítulo 4, onde identificamos que apesar de um dos documentos não explicitar seu embasamento teórico, em geral, todos os três apresentaram concepções de criança e desenvolvimento humano alinhadas a um projeto societário sócio democrático, o Estado de Direito, que considera e valoriza a criança na sua integralidade com vistas à sua emancipação como ser humano e como sujeito de direitos.

Detalhando um pouco mais, o capítulo 2 mostrou que existe uma relação estreita entre a forma como se concebe o ser humano e o tipo de educação que é pensada para ele, no sentido de efetivar um projeto societário. Falamos do projeto liberal escolanovista e de algumas marcas deixadas por ele na educação nacional, tais como a possibilidade da escola pública democrática, gratuita e laica para os brasileiros. Também vimos que os projetos societários, assim como o escolanovista, não são construções homogêneas, mas se fazem por diferentes projetos em disputa.

Os temas abordados no capítulo 3 nos mostraram um pouco da trajetória percorrida pela educação desde o final do século XIX, sob influência do pensamento liberal burguês industrial. Ainda, que após o período do regime militar, com a abertura política, as discussões referentes à Constituição de 1988 oportunizaram colocar no cenário nacional as reflexões dos direitos subjetivos. Após isso, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a concepção de criança como sujeito de direitos, que se constitui nas interações com o meio e com outras pessoas, dentro de um contexto histórico e cultural, foi reforçada. Isso porque já se pensava um novo projeto de sociedade, a sociedade democrática, e para ela um novo sujeito, o de direitos, exigindo do campo da educação novos aportes teóricos para compreender e explicar esse homem sob uma lógica emancipatória.

Esse nova concepção de sujeito e de educação trazida pela Constituição Federal de 1988 foi fundamental considerando que o país iniciava a abertura política após mais de 20 anos de ditadura, e proporcionou muitas reflexões no campo das ciências humanas. No caso da educação, os alarmantes números de crianças ainda fora da escola impulsionaram a pressão para políticas educativas universais. Apesar disso, houve retrocessos, com a assunção ao governo federal, também nos de 1990, de um candidato conservador de direita[35], o qual iniciou um processo, seguido pelos seus sucessores, de ajustes no Estado a partir de uma lógica neoliberal, que teve como um dos efeitos a publicação das RCNEI's e a diminuição da importância das DCNEI's, até os anos 2000, quando um novo governo retoma as discussões do projeto social democrático. (SAVIANI, 2001; 2008a)

É importante acrescentar que como a história não se constrói por blocos monolíticos, tem havido a efervescência de teorias que tentam superar a dicotomia entre as tendências inatistas e as empiristas, ao mesmo tempo em que se sucedem discussões acirradas sobre a formação de professores, evidenciando dois projetos principais em disputa: o projeto neoliberal do governo e o projeto histórico democrático defendido por estudiosos, pesquisadores e professores.

Nesse cenário, observamos a difusão de várias teorias, como as "pedagogias do aprender a aprender, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a

[35] Assume Fernando Collor de Mello, em 1990, primeiro presidente eleito após a ditadura militar. O qual renunciou após dois anos de governo, enquanto sofria um processo de *impeachment*.

pedagogia multiculturalista” (DUARTE, 2001), que apesar das suas particularidades epistemológicas e de estarem ligadas aos fenômenos contemporâneos contidos no contexto capitalista sob a ótica neoliberal, herdaram do ideal escolanovista a negação ao modelo de educação tradicional.

No que se refere ao capítulo 4, por meio da intertextualidade, observamos que os conceitos dos quais tratamos (desenvolvimento infantil, educação infantil e criança) na análise dos documentos fundamentaram-se em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural ao utilizar como referências autores que se dedicaram a trabalhar nessa perspectiva teórica. Por vezes encontramos citações desses autores em partes dos documentos, evidenciando uma ligação direta com a concepção da teoria vygotskyana, por vezes esses documentos municipais remeteram a outros documentos, como as DCNEI’s, cujos autores, vários deles trabalham nessa perspectiva teórica.

Por outro lado, a intertextualidade também nos sinalizou que as paráfrases feitas pelos municípios em relação aos conceitos contidos em documentos como o Parecer CNE/CEB N. 20/2009 (o mais citado pelas três cidades) possibilitam o emprego de significados próprios, algumas vezes discrepantes dos propostos pela Teoria Histórico-Cultural, tais como o conceito de experiência e vivência presente em um dos documentos, que, apesar não aparentarem prejuízo de interpretação quando orientam as práticas pedagógicas, podem incorrer em apropriações conceituais equivocadas de conceitos importantes para a compreensão da referida teoria.

Diante disso, esta pesquisa indicou que tanto a forma como quem participa da elaboração dos documentos faz muita diferença em termos da direção pedagógica que um município seguirá. Nesse sentido, a pesquisa também indicou a dificuldade em manter a coerência conceitual na elaboração de um documento orientador da educação pública, haja vista a necessidade de considerar as diferentes opiniões e opções epistemológicas que compõem esse espaço de disputa característico da democracia. Embora pareça contraditório, observamos que os documentos que se constituíram a partir do diálogo e participação com as universidades, consultores externos, professores e outras pessoas ligadas à educação apresentaram mais elementos de auxilio à própria formação dos educadores e demais leitores em relação aos objetivos da educação infantil do que aqueles que se constituíram com menor participação social – como é o caso do primeiro documento que analisamos.

Além disso, a pesquisa também aponta na direção da necessidade de se revisitar conceitos que, aparentemente, se tornaram consensuais na área de Educação Infantil, mas que evidenciam apropriações frágeis da teoria, repercutindo em distorções conceituais e em indicações de práticas que podem ser questionáveis segundo a teoria que os embasa. No caso desta pesquisa, a teoria que identificamos como basilar para constituição dos documentos foi a Histórico-Cultural e assim, consideramos o alerta de Duarte (2001), quando argumenta que “para compreender o pensamento de Vigotski e a sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica”. Acreditamos que não só quando se refere à teoria de Vygotsky, mas a qualquer teoria que se proponha a estudar para embasar uma prática, faz-se necessário conhecer profundamente sua base epistemológica, pois, se os educadores não possuírem o conhecimento prévio e basilar para compreendê-la, estarão sujeitos a cometer apropriações e práticas distorcidas das propostas teóricas originais, haja vista que na apropriação que fazem dos próprios documentos orientadores já pode haver distorções.

Argumentamos, ainda, que apesar dos esforços dos municípios em apresentar propostas que vão ao encontro da perspectiva histórico-cultural e ao projeto societário democrático, com a configuração atual dos espaços escolares, fortemente baseada na pedagogia tradicional e permeada por concepções neoliberais, dificilmente conseguiremos transpor as ideias de Vygotsky e de Saviani da teoria para a prática, porque isso implicaria um empenho do Estado em assumir os investimentos necessários para a efetivação desse projeto societário, que como vimos não foi efetivado em sua plenitude nem na época da Escola Nova, quando parte do próprio governo era favorável aquele projeto. Ou seja, é preciso comprometimento do Estado com a formação integral humana para que ela se efetive. Ademais, o que temos observado é que os governantes estão mais preocupados com a formação para o mercado de trabalho, que caminha justamente na direção da educação tecnicista e de legitimação do sistema capitalista de produção.

Por fim, reconhecemos que o estudo possui limitações, dentre as quais destacamos a impossibilidade de ter verificado empiricamente como os conceitos que analisamos nos documentos aparecem na prática pedagógica; e que o estudo foi realizado a luz de uma determinada teoria, a Histórico-Cultural, de modo que a análise a partir de outros referenciais pode vir a ser enriquecedora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gemasa, 1968.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.). Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 31 mai 2017.

_____. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 31 mai 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de [*et al*]. A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. In: **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Brasília: UNB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BEDIN, Brigitte. **Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959:** semelhanças, divergências e contribuições. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BENEVIDES, Maria Vitoria de Mesquita. **A UDN e o udenismo**: ambiguidades do liberalismo brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BOTELHO, José Francisco Hillal Tavares de Junqueira. **A odisseia da Filosofia**: uma breve história do pensamento ocidental. 1ª ed. São Paulo: Abril, 2015.

BOZHOVICH, Lídia Ilinichna, Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In*: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição** (**1891**). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. **Decreto n. 667, de 16 de Agosto de 1890**. Crêa um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium. Rio de Janeiro, ago 1890.

Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html> Acessado em: 20 nov. 2017.

_____. **Decreto n. 982, de 8 de Novembro de 1890**. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal.. Rio de Janeiro, nov 1890. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em: 20 nov 2017.

_____. **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf> Acessado em: 20 Nov. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais**: educação básica. Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto Central, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm> Acessado em: 27 nov 2017.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 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 dar outras providências. Brasília, 2013.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAGNETI, Luciana Gutzmer. **A educação infantil foi para a escola**: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?. 2017. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC: UNIVILLE, 2017.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 25 nov 2017.

_____. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av**. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 10 jan 2018.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópols, SC: UFSC, 2008.

_____; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 66-86, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1627/1454> Acessado em: 18 jan 2018.

_____. Educação infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 19, p. 141-156, jul. 2017. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4780/3150>. Acessado em: 17 jan 2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. 1994. 1v. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP,1994.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. 8ª reimpressão. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, Abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. **Cad. Pesq**., nº 97, p. 5-12. São Paulo, Maio de 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 6ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLASCO do Brasil, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DELANEZE, Taís. **As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) de Francisco Campos (1930-1932):** o projeto educacional das elites republicanas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Anísio Teixeira (trad.). 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 131)

DOMINGUES, Thaiane de Góis; SAHEB, Daniele; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. **As novas diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil** – parecer CNE/CEB nº20/2009. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUC, PARANÁ, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/.site>. Acessado em: 18 jul 2017.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. USP.** São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 10 jan 2018.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. *In*: SMIRNOV, A. A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, Vasily & SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progresso, 1987.

ENGELS. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**. vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Campinas, 2004a. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A_PeriodizaA_A_o_do_Desenvolvimento_PsicolA_gico_na_perspectiva_de_Leontiev_Elkonin_e_Vigotski.pdf>. Acessado em 15/03/2017.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães (coord. trad., rev. téc. e prefácio). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIRA, A. P. M. C. C. **As orientações metodológicas dos professores**: relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados. Psicologia: Teoria e Prática, v. 9, n. 2, p. 47-72, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acessado em: 25 dez 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRACILIANO, Eliana Claudia. **Organização do ensino pré-escolar: o que dizem as pesquisas da teoria histórico-cultural?.** 2014. 126 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: Biblioteca Central da UEM, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1753360> Acessado em: 15 fev 2017.

KASSICK, Clóvis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Rev Histdbr** *online*. Campinas, n. 32, p. 136-149, dez 2008.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, Out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Jul 2017.

_____. **A Política do Pré-Escolar No Brasil:** A arte do disfarce. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 220, jan./abr. 2011.

KUHLMANN Jr, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira:** 1875 – 1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

LEITE, Roseane Suzart. **Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais**. 2015.

119 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: Biblioteca Central Julieta Carteado, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3326615> Acessado em: 15 fev 2017.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Maria da Pena Villalobos (trad.). 11ª ed. São Paulo: ícone, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: ícone, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção Educar).

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. I**ntrodução ao estudo da Escola Nova:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. 2017. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC: UNIVILLE, 2017.

MACHADO, Diego Paladini; MATOS, Alessandro Rubens. Parte I: O Positivismo. *In*: BAUER, Carlos (org.). **Teoria da História**: A Educação no Brasil. 1ª ed. eBook. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

MAIA, Elias da Silva. Algumas Iniciativas da Ditadura Militar Brasileira em Relação à Ciência e Tecnologia: os mecanismos usados nos anos de autoritarismo. **Estudos de Psicologia**. Abr/Jun, p. 159-171. Campinas, SP: 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Gaetano Lo Monaco (trad.). 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade**: percepções de educadores e familiares. 2015. 99 fls. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Antonio Carlos Braga (trad.). São Paulo: Editora Escala, 1998a.

_____. **A ideologia alemã**. Luis Claudio de Castro e Costa (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

MELO, Francisco Egberto de; TOLEDO, Edilene Terezinha de. O ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza surante o Regime Militar. **Anais ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**. Londrina, 2005.

MEURER, J. L.; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. **Análise do Discurso**. Livro da disciplina de Introdução à Análise do Discurso dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, CCE, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Isa Tavares (trad.). São Paulo: Boitempo, 2008.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1933. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Louren%C3%A7o+Filho+e+a+organiza%C3%A7%C3%A3o+da+psicologia+aplicada+%C3%A0+educa%C3%A7%C3%A3o+(S%C3%A3o+Paulo,+1922-1933)/75eccbfc-c18c-4124-974e-06d274534c26?version=1.3> Acesso em: 05 ago 2017.

_____. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MONTALVÃO, Sérgio. Liberdade de ensino versus totalitarismo: a semântica política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959). **Rev. Hist. (São Paulo)**, São Paulo , n. 169, p. 293-322, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092013000200293&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 23 dez 2017.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. Rio de janeiro: DP&A, 2001.

PAULETTI, Fabiana; ROSA, Marcelo Prado Amaral; FENNER, Roniere dos Santos. O Sujeito Epistêmico e a Aprendizagem. **Schème** - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 6, n. 1, p. 4-26, 2014.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID:** ações e reações (1966-1968). 187 fls. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, SP: 2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e À sua educação. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400006&lng=en&nrm=iso> Acessado em: 25 jul 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 295 fls. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2010.

_____. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. R. Educ. Públ**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, maio/ago. 2013.

RIBEIRO JUNIOR, João. **Augusto Comte e o positivismo.** Campinas: Edicamp, 2003.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos** 10, 2. 2010. P. 129-146.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

_____. Antecedentes históricos da nova LDB. *In*: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação:** Por uma outra política educacional. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dez. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 11 jul 2017.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 24, p. 7-16, Jun. 2008b. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/108/96> Acesso em: 20 nov. 2017.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 12 mar 2018.

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: Biblioteca Comunitária da UFSCar, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=402573> Acessado em: 15 fev 2017.

SILVA, Laíssa Muniz da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Teorias psicológicas e o trabalho do professor: análise em periódicos a partir da psicologia histórico-cultural. **Rev InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 74-87, jan.-jun. 2008.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicol. educ**., São Paulo, n. 26, p. 173-190, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 10 jan 2018.

SKINNER, Burrrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Rodolpho Azzi (trad.). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho. **A Transposição de teorias sobre a institucionalização do welfare state para o caso dos países subdesenvolvidos**. Brasília: IPEA, 1999.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. 154 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP: UNESP, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Liliana Rombert Soeiro (trad.). 5ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Educação brasileira e negociação política:** o processo constituinte de 1987 e a gestão democrática. Maceió: EDUFAL, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Cap. I: Sentido actual de educação. Em: TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação.** Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/cap1.htm > Acessado em: 20 jun 2017.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 577-588, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 11 jul 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai/ago., 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Maria da Pena Villalobos (trad.). 11ª ed. São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. Jefferson Luiz Camargo (trad.). 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

WOJNAR, Irena. **Bogdan Suchodolski**. Editado. Jason Ferreira Mafra (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4662.pdf> Acessado em: 02 jul 2017.

DOCUMENTOS ANALISADOS

BLUMENAU. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Educação Infantil –Volume I.** Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED. Educação Infantil, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis –Vol III.** Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Educação Infantil, 2015.

JOINVILLE. **Orientações Curriculares – Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil.** Joinville: Prefeitura Municipal de Joinville, Secretaria de Educação, s/a.

APÊNDICE A – QUADRO DE LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Banco de dados:	Banco de Teses e Dissertações – CAPES
Data da pesquisa:	15/02/2017
Termo de busca:	“desenvolvimento infantil” Obs.: foi mantida a grafia idêntica, inclusive com aspas.
Nº total de registros:	1422 registros
Procedimento de refinamento de busca:	1) Utilização da ferramenta de refinamento do portal, por “área de concentração”, usando o descritor “Educação”; 2) Áreas de concentração relacionadas com possibilidade de relação com o termo buscado: - DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO (2 registros) - EDUCAÇÃO (51 registros) - DOCÊNCICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (2 registros) - EDUCAÇÃO BRASILEIRA: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (2 registros) - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (1 registro) - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (2 registros) - EDUCAÇÃO ESCOLAR (5 registros) - EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS (2 registros) - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS (2 registros) - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA (1 registro) - EUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO (1 registro) - Educação (7 registros) - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (1 registro) - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (4 registros) - SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO (2 registros) Obs.: foi mantida a grafia das áreas de concentração idêntica à encontrada na base, mas a informação entre parênteses ao lado das áreas de concentração foi acrescentada por nós para contabilizar o número de trabalhos que selecionamos de cada área.
Nº de registros após refinamento:	85 registros
Critérios de seleção para leitura aprofundada:	- Pesquisas realizadas a partir de 2013 (Lei n. 12.796/13 que dispôs sobre a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos de idade e deu outras disposições); - Pesquisas que se propuseram a analisar documentos curriculares; - Pesquisas que trabalharam com a concepção explícita de aprendizagem e/ou desenvolvimento;
Nº de registros selecionados após aplicação dos critérios:	5 selecionados
Referência dos registros selecionados: Obs.: grafias idênticas às do banco consultado.	GRACILIANO, ELIANA CLAUDIA. **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?**' 21/02/2014 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM Endereço eletrônico: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1753360
	CHEROGLU, SIMONE. **Educação e Desenvolvimento de Zero a Três Anos de Idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino**' 27/06/2014 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara Endereço eletrônico:

	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1310604
	DIAS, ROSEANE SUZART LEITE. **CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**' 01/10/2015 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Julieta Carteado Endereço eletrônico: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3326615
	LIMA, BARBARA CARVALHO MARQUES TOLEDO. **PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO ESCOLAR OU COMPENSATÓRIA?**' 26/02/2013 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: SBI - SISTEMAS DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO Endereço eletrônico: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=109359
	SILVA, JANAINA CASSIANO. **A APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ANÁLISE DE TESES E DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO DE 2000 A 2009.**' 12/06/2013 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitaria da UFSCar Endereço eletrônico: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=402573

APÊNDICE B – QUADRO PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE JOINVILLE

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

- **Nome**: “Orientações Curriculares – Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil”, de Joinville.
- **Páginas**: 76 páginas no total.
- **Data**: não consta, mas a referência mais atual citada pelo documento foi de 2012, permitindo a suposição da sua posterior publicação.

B. ESTRUTURA DO DOCUMENTO

- **Estrutura geral**: não apresenta divisão capitular, mas percebem-se 15 títulos, dos quais os dois primeiros constituem, respectivamente, “apresentação” e “introdução”, os 12 seguintes são títulos de orientações à prática docente e o último denomina-se “referências”.
- **Estrutura dos 12 títulos orientadores**: subtítulos ordenados por faixa etária; para cada faixa etária há “objetivos de ensino”, “objetivos de aprendizagem” e “procedimentos do(a) professor(a)”.

D. PRODUÇÃO DO DOCUMENTO

- **Autoria**: setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Não especifica o nome das pessoas que o produziram.
- **Contexto de produção**: o documento se constituiu “a partir da análise de algumas propostas curriculares de outros municípios, de textos de apoio disponibilizados pelo MEC e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.” (JOINVILLE, s/d, Apresentação). Das referências citadas, a mais recorrente (12 vezes), foi o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Os documentos curriculares de outros municípios não aparecem citados no texto, apenas nas referências. Não há menção se foi produzido de maneira unilateral ou por debates e reuniões com outras pessoas ou entidades envolvidas na educação infantil.

D. DISTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTO

- **Público-alvo**: educadores da rede municipal de educação infantil de Joinville.
- **Forma de circulação**: não está disponível em domínio público. É um documento institucionalizado e foi disponibilizado diretamente pela Secretaria de Educação de Joinville após solicitação.
- **Objetivo**: “[...] auxiliar as unidades na organização de seus currículos [...]” e “[...] contribuir com os professores em sua prática pedagógica [...]”. (JOINVILLE, s/d, Apresentação).

E. CONSUMO DO DOCUMENTO

- **Destinatário**: os educadores das instituições de ensino infantil municipal.
- **Concepção de desenvolvimento humano**: é entendido como um processo que resulta da interação entre organismo e ambiente: “aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar, de cada pessoa, e que não pode ser atribuído à mera maturação orgânica, mas à experiência.” (JOINVILLE, s/d, Introdução).
- **Concepção de criança**: não consta explicitamente.
- **Concepção de educação infantil**: “[...] a educação infantil não tem a função formal de ensinar alguma coisa, mas é seu papel incrementar o repertório cultural das crianças, favorecendo a aprendizagem.” (JOINVILLE, s/d, Introdução)

APÊNDICE C – QUADRO PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE FLORIANÓPOLIS

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
• **Nome**: “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis –Vol III”. • **Páginas**: 173 páginas no total. • **Data**: 2015.
B. ESTRUTURA DO DOCUMENTO
• **Estrutura geral**: apresenta uma estrutura capitular bem definida, composta por “Apresentação”, “Introdução”, “Parte I” com o subtítulo “Brincadeira”, “Parte II” com o subtítulo “Núcleos da Ação Pedagógica” e “Referências Bibliográficas”. • **Estrutura dos itens da “Parte I” e “Parte II”:** sempre inicia com uma parte conceitual sobre a temática proposta, depois faz as indicações de práticas pedagógicas organizando-as nos subtítulos “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”.
C. PRODUÇÃO DO DOCUMENTO
• **Autoria**: equipe técnica da SME, consultores contratados, assessores pedagógicos e profissionais da educação. • **Contexto de produção**: o documento se constituiu a partir de outros documentos municipais, nacionais, das DCNs, e do diálogo com autores (que conversam com a Teoria Histórico-Cultural), consultores, especialistas e educadores.
D. DISTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTO
• **Público-alvo**: educadores da rede municipal de educação infantil de Florianópolis. • **Forma de circulação**: está disponível no *site* da SME. • **Objetivo**: “[...] definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis.” e “[...] qualificação da prática pedagógica desenvolvida nessa rede [...]”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7)

- **E. CONSUMO DO DOCUMENTO**

- **Destinatário**: os educadores das instituições de ensino infantil municipal.

- **Concepção de desenvolvimento humano**: “Para Zoia Prestes (2008), desenvolvimento é a emergência do novo, que surge na infância, sobretudo, com a atividade do brincar, sendo este um processo ininterrupto de mudanças. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento não é linear ou natural, tampouco é resultado apenas de um amadurecimento biológico. O desenvolvimento é consequência das relações sociais e, portanto, torna-se fundamental a intencionalidade na organização das condições para que as relações entre as crianças ocorram no contexto da educação infantil.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10-11).

- **Concepção de criança**: “As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem infâncias diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9); “Considerar as crianças como autoras e protagonistas das suas produções [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 91)

- **Concepção de educação infantil**: “Um ponto de partida importante é a compreensão de que organizamos nas instituições de educação infantil variadas propostas [...], que englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos, pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais, entendendo vivências como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a experiência se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado.” (p. 10)

APÊNDICE D – QUADRO PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE BLUMENAU

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

- **Nome**: “Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica - Educação Infantil - Volume I”, de Blumenau.
- **Páginas**: 109 páginas no total.
- **Data**: 2012.

B. ESTRUTURA DO DOCUMENTO

- **Estrutura geral**: apresenta uma organização capitular composta por “Prefácio”, “Mensagem do Prefeito”, “Apresentação”, um capt. sobre o cenário educacional da cidade, um capt. sobre o histórico das diretrizes municipais, 14 capts. conceituais, um referente a cada aspecto abordado pelo documento (ex.: “aprendizagem”, “escola e educação”, entre outros), três capts finais com as orientações pedagógicas, intitulados “Crianças de 0 a 2 anos”, “Crianças de 2 a 3 anos” e “Crianças de 3 a 5 anos”.
- **Estrutura dos três capítulos finais, orientadores da prática**: em cada capt foi montado um quadro contendo “conceitos”, “objetivos de aprendizagem” e “possibilidades metodológicas”.

C. PRODUÇÃO DO DOCUMENTO

- **Autoria**: setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, Professores da UDESC, CEIs da rede, Professores da FURB.
- **Contexto de produção**: “As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Blumenau foram elaboradas de uma forma democrática, num processo que contou com a participação de educadores, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Universidade Regional de Blumenau – FURB” (BLUMENAU, 2012, p.13)

D. DISTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTO

- **Público-alvo**: educadores da rede municipal de educação infantil de Blumenau.
- **Forma de circulação**: está disponível no *site* da SME.
- **Objetivo**: “Destaca-se ainda, a importância de entender que um documento de Diretrizes Curriculares será sempre uma direção, um norte, um caminho para pensar o currículo e seus desdobramentos na sala de aula e para além dela. Não pretendemos que esse documento se apresente como uma prescrição, um “engessamento” de práticas ou projetos pedagógicos. Neste sentido, que ele seja um instrumento que subsidie essas práticas e projetos, contemplando as questões contextuais dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais e de Apoio, sem perder de vista as politicas públicas.” (BLUMENAU, 2012, p.19)

E. CONSUMO DO DOCUMENTO

- **Personagens impactados**: os educadores das instituições de ensino infantil municipal.

- **Concepção de desenvolvimento humano**: “O desenvolvimento humano é caracterizado por uma sequência de transformações sucessivas marcadas pela evolução biológica e pela vivência cultural e social que levam à ampliação do repertório, socialização do conhecimento formal. Consideramos o homem nesta perspectiva como um sujeito singular e único, capaz de transformar o mundo como autor de sua história.” (BLUMENAU, 2012, p. 25)

- **Concepção de criança**: “Rompendo com uma visão adultocêntrica de criança, como um vir-a-ser, entende-se a criança como sujeito histórico e de direitos, membro de um grupo social, co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura, que tem capacidade para aprender, criar, imaginar, brincar, investigar e se desenvolver como ser humano, em uma relação ativa com outras pessoas e, em interação com o mundo.” (BLUMENAU, 2012, p. 63)

- **Concepção de educação infantil**: “Entendemos que a creche e a pré-escola são espaços sociais privilegiados para a criança viver sua infância, sobretudo pela sua função social específica, qual seja, cuidar e educar ampliando repertório cultural.” (BLUMENAU, 2012, p. 69)

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Ivan Carlos Cicarello Junior

RG: 9.715.840-1

Título da Dissertação: **"Educação Infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses".**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 27/04/2018.

IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR

Nome